

# Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná: um panorama sobre o ensino de Arte a partir do processo de construção e implementação da proposta

Curriculum Guidelines of the State of Paraná: an overview of Art teaching based on the formulation and implementation of the proposal

Directrices Curriculares del Paraná: una visión general de la enseñanza de la arte y de la construcción y implementación de la propuesta

**Regina Stori<sup>1</sup>**  
**Maria José Dozza Subtil<sup>2</sup>**

---

## Resumo

Este artigo objetiva apresentar as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná a partir da descrição e análise do processo de construção desse documento e de sua implementação na disciplina de Arte, tendo como foco sua gestão por parte da Secretaria de Estado da Educação (SEED) e de um Núcleo Regional de Educação de uma cidade paranaense. Esse documento foi publicado em sua versão final em outubro de 2009, após passar por um processo de sete anos de elaboração, e vem acompanhado de diversas ações para sua efetivação.

Palavras-chave: Política educacional; Ensino de Arte; Gestão.

## Abstract

This paper aims to present the Curriculum Guidelines of the State of Paraná based on the description and analysis of the process of formulation of that document and its implementation in the Arts subject, focusing on its management by the State Department of Education (SEED) and a Regional Education Centre located in a city in the state of Paraná. The latest version of that document was published in 2009, after a seven-year elaboration process, and is accompanied by several directions for its implementation.

Keywords: Education policy; Art teaching; School management.

---

**1** Mestre em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: regina.mus@gmail.com.

**2** Doutora em Engenharia de produção – mídia e conhecimento. Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: mjsubtil@gmail.com.

## Resumen

Este artículo intenta presentar las Directrices Curriculares del estado de Paraná a partir de la descripción y análisis del proceso de construcción del documento y su aplicación en la asignatura del arte, mirando a la gestión por parte del organismo directivo de la Educación en Paraná (SEED) y de una de sus estructuras administrativas regionales. Este documento fue publicado en su versión final en octubre de 2009, después de pasar por un proceso de siete años de preparación, y presenta varias acciones para su cumplimiento.

Palabras-clave: Política educativa; Enseñanza de la arte; Gestión.

## Introdução

Em 2009 no Paraná foram publicadas, pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE), documento que deve ser adotado nas escolas públicas estaduais como norteador da prática docente em todas as disciplinas, inclusive na de Arte (PARANÁ, 2009).

Esse documento apresenta a proposta curricular para o ensino fundamental e médio, e contempla o ensino de Arte explicitando, inclusive, um rol de conteúdos da área que compreende dança, teatro, artes visuais e música, atendendo ao que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996).

No entanto, não basta que haja um documento prescrevendo o que deve ocorrer no espaço escolar. Além de outros fatores, é necessário também que haja uma política que viabilize sua efetivação. Assim, várias ações foram desenvolvidas pela SEED com o intuito de implementar esse documento. Entretanto, sabe-se que a realidade da gestão no âmbito do Estado nem sempre corresponde à realidade gestora nos contextos particulares.

Diante dessas colocações, neste artigo pretende-se apresentar o relato do processo de construção e implementação das DCE enquanto política pública e documento norteador do ensino de Arte para o Estado do Paraná, tendo como foco a gestão.

Os pressupostos do materialismo histórico e dialético fundamentam as análises considerando a totalidade em que se produzem e se inserem os documentos legais, e as contradições que objetivam as políticas nas diferentes esferas da realidade educacional (KOSIK, 1976; CURY, 1989).

Trata-se de análise teórica e histórica com apoio de autores que refletem sobre estado, políticas e gestão. A pesquisa empírica embasou-se nos documentos publicados pela SEED com apoio nos dados apresentados no site da própria Secretaria ([www.diaadiaeducacao.pr.gov.br](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br)), além de entrevistas com professores gestores e formuladores de política no âmbito da SEED e de um Núcleo Regional de Educação (NRE)<sup>3</sup>.

O trabalho seguirá a seguinte estrutura: contextualização histórica das DCE enquanto política pública; apresentação e análise de concepções do documento; exposição das condições de implementação e análise da gestão local.

## Antecedentes Históricos e Teóricos das DCE

Embora a versão final das DCE tenha sido publicada em 2009, a trajetória dessa política se inicia com o processo de abertura e redemocratização do Estado brasileiro ocorrida em fins da década de oitenta. A revisão crítica sobre o papel do estado e as funções da educação na sociedade capitalista, em particular naquele

---

**3** Será cognominado professor da SEED ao integrante da área de Arte da Secretaria no período estudado e professora do NRE à integrante da equipe de Educação Básica de um NRE. A coleta de dados ocorreu no período de julho de 2009 a fevereiro de 2011 e o trabalho final resultou em dissertação de mestrado em Educação.

momento histórico propiciou um amplo debate que culminou com reformas e mudanças em todas as instâncias educacionais.

Nesse contexto ainda prevaleciam as determinações da Lei nº 5.692/1971, que do processo educativo a partir de um enfoque tecnicista, tornando esse processo objetivo e operacional (SAVIANI, 1984, p. 23) para o desenvolvimento econômico pretendido ao país na época.

Contra essa perspectiva legal, em 1987 no Paraná, após a eleição do governador Álvaro Dias cujo projeto de governo previa a reorganização da escola pública, são iniciadas as discussões que resultaram (dentre outros documentos) na publicação do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (CB) cujo conteúdo expressava o “grau de consciência político-pedagógica atingida pelos educadores paranaenses” (PARANÁ, 1990, p. 12).

Em termos conceituais, no texto do CB de Educação Artística é assumido um fundamento teórico baseado na pedagogia histórico-crítica, no qual a presença da Arte na escola visa à formação da visão e audição crítica, com o objetivo de favorecer a interpretação da realidade, a fim de possibilitar ao educando a ampliação das possibilidades de fruição e expressão artística (PARANÁ, 1990, p. 130).

De fato, a adoção da pedagogia histórico-crítica nesse documento se caracterizou como a contextualização das discussões sobre a educação, e em particular sobre o ensino de Arte no momento histórico de redemocratização do país. Assim, em termos de política pública, passou-se de uma concepção tecnicista para uma concepção de educação emancipadora da alienação provocada pelo sistema capitalista, e essa concepção se estende ao ensino de Arte na então disciplina de Educação Artística<sup>4</sup>.

O CB é tomado neste trabalho como política pública e fundamento inicial das atuais DCE, a partir da concepção de política pública como o “Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (GOBERT; MÜLLER, 1987 apud HÖFLING, 2001, p. 31).

Essas ações constituem a natureza da gestão. Segundo Vieira (2007, p. 58) “as políticas que traduzem as intenções do Poder Público, ao serem transformadas em práticas se materializam na gestão”, a qual é integrada por três dimensões: a dimensão do valor público, que é a expressão literal de uma política; das condições de implementação, que são as condições financeiras, recursos humanos e outras condições disponibilizadas para a implementação de uma política; e das condições políticas, que se refere à aceitação de determinada política pelos que atuarão diretamente com ela (Loc. Cit.).

Assim, embora o CB conceitualmente expressasse novidade no conteúdo da política educacional assumida em relação ao contexto anterior, tem-se que esse documento “não recebe[u] da Secretaria de Estado da Educação o suporte financeiro, administrativo e político necessários à sua implantação” (EVANGELISTA; SCHIMIDT, 1992, p. 288).

Após o governo de Álvaro Dias, foi eleito Roberto Requião, o qual governou a partir de 15 de março de 1991. O plano de seu governo previa a revitalização da escola pública e melhoria do sistema educacional (PARANÁ, 1991, p. 29). No entanto, segundo Sapelli (2003, p. 57), as ações desse governo foram ao encontro das diretrizes do Banco Mundial, de descentralização e autonomia escolar, indicando a gênese de sua compactuação com a concepção de Estado mínimo (PITON, 2004).

Com a saída de Requião para concorrer ao Senado, em 02 de abril de 1994, Mário Pereira assumiu o governo e permaneceu até o fim do mandato, em 01 de janeiro de 1995. Porém, ainda em 1994, uma declaração do então superintendente da educação no Paraná, Antônio João Mânfió, sintetiza a concepção de gestão assumida: de que o governo atuaria “no logístico, [e] a escola no pedagógico” (FRARE, 1994, p. 39). Essa

---

**4 Educação Artística era a nomenclatura dada à perspectiva polivalente da Arte na escola, proposta pela Lei nº 5.692/1971, e que abrigava Educação Musical, Artes Plásticas e Teatro com caráter de atividade expressiva e passível de ser trabalhada por professores sem formação na área. Tal situação sofre mudanças com a Lei nº 9.394/1996 que substitui Educação Artística por ensino de Arte e resgata a especificidade das Artes Visuais, da Música, do Teatro e da Dança conforme descrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais (SUBTIL, 2011).**

concepção explicita seu alinhamento à concepção de estado mínimo, no qual ocorre a desburocratização do estado com privatizações e transferência de responsabilidades conforme indicam Piton (2004) e Ahlert (2005). Acompanhando essa concepção, já no governo de Jaime Lerner<sup>5</sup>, a SEED terceirizou tanto a contratação, como as capacitações dos educadores paranaenses.

Nesse período no âmbito federal, sob o governo de Fernando Henrique Cardoso<sup>6</sup>, após a promulgação da Lei nº 9.394/1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) foram desenvolvidos por especialistas convidados e distribuídos diretamente aos professores. E embora não se constituam como um documento legal, eles atendem à lógica do capital uma vez que é criada uma demanda para o mercado editorial de livros didáticos (NEVES, 1999, p. 34).

Diferentemente dos fundamentos do CB, no texto dos PCN – Arte tanto se percebe uma proximidade (não assumida) com a proposta triangular da arte-educadora Ana Mae Barbosa, própria das artes visuais, quanto uma “visão romântica da Arte, com base nos pressupostos da Arte como expressão e comunicação, com forte ênfase na transmissão e recepção de emoções” (PENNA; ALVES, 1999, p. 45). Soma-se a esse aspecto a necessidade de abordar, além dos conteúdos próprios da Arte, os Temas Transversais, cujos temas envolvem questões sociais como meio ambiente, ética, educação sexual entre outros, os quais deveriam perpassar o ensino em todas as disciplinas.

E é nesse contexto, após a mudança de governo ocorrida em 2003<sup>7</sup>, em que a visão dos PCN está presente nas escolas (que não são geridas pedagogicamente com o apoio da SEED), que se observa a seguinte afirmação:

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

Com isso, por meio dessa publicação oficial assinada pela então superintendente da educação Yvelize Arco-Verde, a SEED reassume a gestão pedagógica da educação pública paranaense, e inicia um processo de construção de uma nova proposta curricular, que será denominada Diretrizes Curriculares da Educação Básica.

## **As Diretrizes Curriculares da Educação Básica: a produção do texto e o contexto**

Quando a SEED assume a gestão pedagógica, tomando a iniciativa de conduzir um processo de construção das novas DCE, assume também um posicionamento teórico, o qual foi divulgado no mesmo texto assinado pela superintendente da educação:

é a partir dos elementos propostos no CB que a Secretaria está propondo a retomada das discussões curriculares para a elaboração das diretrizes, entendendo que nos últimos anos muitos fatos, leis e mudanças políticas ocorreram no Brasil e no Paraná e precisam ser postos à mesa para novas reflexões (ARCO-VERDE, 2004, p. 4).

Assim, a partir da concepção do CB, a SEED propõe um modelo de construção coletiva, no qual os professores estariam convidados a participar, a fim de refletir e redigir um novo documento que seria o regulador do ensino público paranaense. Essa proposta baseou-se na concepção de que o professor é “sujeito epistêmico, que pesquisa sua disciplina, reflete sua prática e registra sua práxis<sup>8</sup>” (PARANÁ, 2009, p. 45).

**5 Jaime Lerner assumiu o governo do Estado do Paraná em 01 de janeiro de 1995 e permaneceu até 01 de janeiro de 2003.**

**6 O presidente Fernando Henrique Cardoso assumiu o governo federal em 01 de janeiro de 1995.**

**7 Em 1º de janeiro de 2003 assume o governo do Estado do Paraná o então senador Roberto Requião, o qual permanece no cargo até 1º de abril de 2010.**

**8 Práxis aqui é entendida na perspectiva do materialismo histórico e dialético, fundamento teórico (não assumido) nesse documento, isto é, não ocorre a transformação automática da atividade teórica em prática pelo professor, ou que haja uma identificação entre uma e outra, mas propõe a unidade dialética em que há mútua dependência e, ao “mesmo tempo, oposição e autonomia relativas” (VÁZQUEZ, 1990, p. 223).**

No mesmo artigo assinado por Arco-Verde (2004), há a previsão de um cronograma para a construção dessa nova política, o qual duraria toda a primeira gestão do então governador. Também nele, a SEED se compromete a oferecer condições para que os professores trabalhassem no sentido de revisar, elaborar e organizar sua prática docente.

Ao falar do trabalho de construção coletiva das DCE – arte, o professor da SEED afirmou que esse se deu separadamente nas equipes de ensino fundamental e de ensino médio do Departamento de Educação Básica da Superintendência da Educação da SEED. Essas equipes eram formadas por professores com diferentes formações artísticas, e iniciaram seus trabalhos de discussão coletiva diferentemente.

Na equipe do ensino fundamental, a estratégia escolhida foi a de enviar textos para discussão por grupos formados nos núcleos regionais de educação pelo Estado. Esses grupos discutiriam e elaborariam um novo texto que, remetido à SEED e somado aos demais textos dos demais grupos, consistiria na diretriz de arte para o ensino fundamental. Ainda segundo o professor, esse procedimento fez com que vários textos, distintos conceitual e ideologicamente, chegassem à SEED e que, por fim, a redação final ficasse a cargo de consultores especialmente contratados para redigir o documento.

Já na equipe do ensino médio, inicialmente foi feito um levantamento sobre o que os professores de Arte do Estado consideravam ensinar arte, o que consideravam procedimento metodológico nesse ensino, quais eram os conteúdos e como se avaliava em arte. Conforme o professor da SEED, o resultado dessa consulta revelou que os conteúdos próprios de arte estavam diluídos, e haviam perdido espaço para o tratamento da autoestima e para a abordagem dos Temas Transversais, herança da presença dos PCN.

Diante desse equívoco e exercendo uma atitude gestora, a equipe do ensino médio reuniu-se com um grupo de cem professores, e a partir de um jogo de defesa de diferentes pontos de vista possibilitou que esses chegassem à conclusão de uma concepção de Arte e de ensino de arte de acordo com a proposta da SEED. Partindo disso, foi dada a sequência de discussões coletivas em todo o Estado, agora numa concepção consoante ao CB e, por conseguinte, ao materialismo histórico e dialético.

Após trabalhar por dois anos, as equipes tinham uma versão preliminar das DCE de arte. Essa versão estava dividida em duas partes, referentes ao ensino fundamental e ao ensino médio, e foi publicada pela própria SEED no início de 2006. Perante distintos modos de construção do documento, as concepções gerais também tiveram pontos de vista diferentes.

A parte do ensino fundamental apresentou uma concepção de Arte como cultura e como linguagem vinculada à semiologia e resultante do trabalho. Afirma-se, entretanto, que no sistema capitalista o trabalho é alienante (MÈSZÁROS, 2006), logo a cultura é alienada e, por conseguinte também a arte. Esse fator, somado à ênfase aos aspectos expressivos do aluno, indicada durante o texto, impossibilitava a associação dessa concepção aos pressupostos assumidos no CB. Por outro lado, a diretriz referente ao ensino médio utiliza uma concepção de Arte fundamentada em Vázquez (1978), claramente alinhada aos fundamentos do materialismo histórico e dialético, tal como proposto no CB.

O que fica evidente nessa situação é que uma mudança de governo não gera, automaticamente, uma mudança de concepção dos governados. E isso fica explícito nas duas concepções de arte apresentadas no documento de 2006. Nesse caso, uma atitude do gestor se fez necessária a fim de garantir a coesão com a proposição inicial.

Segundo o professor da SEED, concomitante à publicação dessa versão, as equipes de ensino fundamental e de ensino médio de todas as disciplinas reuniram-se na SEED. Como resultado desse encontro, e tendo em vista as contradições entre os encaminhamentos dados e os documentos resultantes, e a concepção de educação básica, advinda da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, as equipes foram unificadas, passando à denominação de equipe do Departamento de Educação Básica da SEED.

Com a unificação das equipes, não se fazia mais necessária a divisão das diretrizes em duas seções para etapas diferentes da educação básica. Assim, permaneceu o texto redigido pela equipe do ensino médio, o qual, conforme foi dito anteriormente, estava de acordo com o direcionamento dado pela SEED. Esse texto foi publicado no próprio site da Secretaria em meados de 2006, afirmou o professor da SEED. Isso demonstra a necessidade da intervenção da gestão para garantir a organicidade teórica e metodológica durante o processo.

Nesse mesmo ano houve novamente eleição para o governo do Estado, na qual o governador Roberto Requião foi reeleito, fato que possibilitou que o trabalho em torno das DCE fosse estendido. Dessa forma, entre maio de 2007 e julho de 2008 foram realizados encontros de formação continuada, chamados “Encontros de Disseminação da Política Curricular e de Gestão Escolar”, mas que ficaram conhecidos como “DEB Itinerante”, nos quais era possível discutir e aprofundar, além de capacitar os professores para trabalhar com o documento proposto à medida que esses tinham que se preparar teoricamente para os debates em torno do assunto.

É importante ressaltar essa atitude da SEED, pois se entende que a implantação de um projeto de governo é o momento em que uma política pública se efetiva, deve-se também considerar que essa efetivação não se dá imediatamente pelo outro, mas as condições políticas é que possibilitam que, dialeticamente, a proposta possa ter organicidade entre os que com ela trabalham. De qualquer forma, conforme propõe Vieira (2007, p. 59) “é bastante difícil transformar em ação o estoque de propostas, porque a gestão é tarefa complexa e cheia de meandros”. Esses meandros, quando não acompanhados e discutidos pelos gestores no âmbito da SEED e dos NRE podem, inclusive, desvirtuar uma proposta.

Finalmente, após sete anos de trabalho, é publicada a versão definitiva das DCE no site da SEED em outubro de 2009. Esse documento, válido para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio da escola pública, ficou dividido em duas partes: uma geral, contendo a proposta da SEED para a educação pública paranaense, e que se encontra nas DCE de todas as disciplinas da matriz curricular; e uma específica para o ensino de arte, contendo a explicitação da proposta para essa disciplina.

No que diz respeito à parte geral, o documento apresenta textos que tratam dos sujeitos da educação básica, dos fundamentos teóricos, das dimensões do conhecimento e da avaliação. Ressalta-se o fato de que o documento se propõe a fornecer subsídios aos docentes com o objetivo de possibilitar-lhes “formar sujeitos que construam sentidos para o mundo, que compreendam criticamente o contexto social e histórico de que são frutos e que, pelo acesso ao conhecimento, sejam capazes de uma inserção cidadã e transformadora na sociedade” (PARANÁ, 2009, p. 31).

O que se considera como principal tópico do conteúdo da parte específica, e que se tratará aqui, diz respeito à justificativa da presença da arte no ensino escolar. Nessas DCE a arte é entendida como conhecimento humano, sobre o qual todo educando tem, também, direito à aprendizagem. Há a consideração de que há conhecimentos universais da área que devam ser de domínio de todos os alunos, sem enfatizar questões como o dom inato para as artes, a autoexpressão, ou ainda o aprendizado da arte como uma justificativa para qualquer outro conhecimento que não seja propriamente o artístico. No entanto, está presente o reconhecimento de que há muitas reflexões e ações a serem feitas, e que permitam a efetivação dessa concepção no contexto escolar:

[...] ainda são necessárias reflexões e ações que permitam a compreensão da arte como campo de conhecimento, de modo que não seja reduzida a um meio de comunicação para destacar dons inatos ou a prática de entretenimento e terapia. Assim, o ensino de Arte deixará de ser coadjuvante no sistema educacional para se ocupar também do desenvolvimento do sujeito frente a uma sociedade construída historicamente e em constante transformação (PARANÁ, 2009, p. 46).

A arte, assim, é entendida como fonte de humanização a fim de possibilitar ao aluno sua conscientização como ser individual e social, que interpreta “o mundo e a si mesmo”, que desaprende “os princípios das obviedades atribuídas aos objetos e às coisas”, tornando-se “sujeito de sua realidade histórica”, que interpreta o mundo “além das aparências” e tem suas “possibilidades de fruição” ampliadas. (PARANÁ, 2009, p. 56).

Sem dúvida, os aspectos textuais ressaltados propõem uma educação que vai além da formação para promover o desenvolvimento cultural dos alunos preceituada no parágrafo 2º do artigo 26 da LDB (BRASIL, 1996). Assim, se verifica uma coesão conceitual, tanto a partir do que seja Arte, quanto dos fundamentos teórico-metodológicos, dos conteúdos, do encaminhamento metodológico e da avaliação, apresentados no decorrer do texto das DCE, os quais irão contemplar os aspectos da Arte como conhecimento e como emancipação humana.

## **A implementação e a gestão das DCE arte**

Conforme se citou acima, Vieira (2007) define que condições de implementação são os recursos disponibilizados para que uma política possa ser efetivada. Isto é, para que uma proposta deixe de ser apenas algo escrito em um papel e se manifeste concretamente na sociedade, condições têm de ser dadas. Nesse sentido, abaixo serão descritas as condições de implementação dadas pelo governo do Estado do Paraná para efetivação das DCE – arte.

Foram identificadas várias ações da SEED no sentido de possibilitar a efetivação da política educacional nas escolas:

- a) TV multimídia, que reproduz vários formatos de arquivos de computador e foi instalada em todas as salas de aula das escolas do Estado;
- b) Biblioteca do Professor, que é composta por vários livros com a finalidade de complementar a formação do docente;
- c) materiais exclusivos para a disciplina de Arte (flautas, baquetas, fantoches, maquiagem, tecido TNT);
- d) Caderno de Musicalização (para aprendizagem de música pelo canto e pela flauta doce);
- e) formação continuada (a partir de várias ações, como semanas pedagógicas, grupos de estudo; escrita de materiais didáticos);
- f) oficinas de capacitação no Centro Estadual de Capacitação em Artes Guido Viaro;
- g) livro didático público (escrito por professores da rede a partir da formação continuada);
- h) CD Sons e Músicas (material de apoio ao livro didático disponível online no site da SEED);
- i) retomada de concursos públicos com abertura de vagas para professores efetivos;
- j) portal [diaadiaeducacao.pr.gov.br](http://diaadiaeducacao.pr.gov.br), com sugestões e materiais e planejamentos para o trabalho do professor;
- k) TV Paulo Freire (programas televisivos com conteúdos destinados à comunidade escolar e à formação continuada dos professores).

Alguns recursos como, por exemplo, a Biblioteca do Professor e o livro didático público são ações que ocorriam desde antes da publicação da versão final das DCE. Já outros são contemporâneos ou posteriores.

Sabe-se, porém, que mesmo sendo dadas condições de implementação, o trabalho do gestor continua, de modo que não há como desvincular as condições dadas pela SEED do trabalho dos gestores locais. Isto é, mesmo havendo inúmeros recursos e possibilidades, conforme os expostos acima, a gestão em nível local é também responsável pela efetivação dessa política, que pode ser definida também, nos termos de Gimeno Sacristán (2000, p. 109), como política curricular.

A título de exemplo dessa relação, será exposto como o Núcleo Regional de Educação (NRE) de uma cidade do interior do Paraná gere os aspectos particulares da disciplina de arte. A justificativa para essa escolha se dá pelo fato de que o NRE é o braço gestor da SEED na realidade local, responsável por mediar as orientações e ações emanadas da Secretaria de Estado. No caso da gestão e implementação das DCE de arte, há a necessidade de que ambas as instâncias dialoguem e ajam concordantemente, sobretudo se se pretende que, de fato, os estudantes tenham acesso à Arte de acordo com a concepção proposta no documento.

Conforme exposto inicialmente, para fornecer os dados necessários a esse respeito recorreu-se a entrevistas com o professor da SEED e com a professora do NRE.

Um dado a ser destacado nessa análise diz respeito à transitoriedade das pessoas que assumem esses cargos. Isto é, como se trata de cargos políticos, em cada mudança de governo, ou mesmo reestruturação de equipes num mesmo governo, pode haver mudanças das pessoas que integram a gestão. Mesmo a escolha dos nomes levanta a questão de que as pessoas escolhidas para ocupar esses cargos podem não ter o comprometimento necessário para conduzir seu trabalho de acordo com a política proposta, uma vez que o critério de escolha pode ser a afinidade pessoal com o gestor.

Então, se por um lado podemos supor que as condições políticas (VIEIRA, 2007) podem não ser favoráveis para a efetivação de uma política, por outro se pode verificar que a partir do currículo prescrito, nos demais níveis de efetivação propostos por Gimeno Sacristán (2000) considera-se ocorrer sempre uma tradução (que pode ser, ou não, concordante com a proposta original).

Esse não parece ser o caso do professor da SEED e da professora do NRE. Na ocasião da entrevista, ambos, que participaram do processo de elaboração das DCE de arte, assumiram a concepção da arte e de ensino de arte propostos pelas DCE. Assim, entende-se que, ao menos no que diz respeito à gestão direta, haveria condições políticas para a efetivação desse documento.

Ainda tratando de condições políticas para efetivação, pensa-se então na questão da gestão dos professores vinculados ao NRE, em como ocorre a transmissão das orientações do gestor estadual. A esse respeito, a professora no NRE informou que o repasse de informações aos professores é feito por ela, via banco de e-mails, reuniões ou capacitações. Sobre a disciplina de arte e, em particular, sobre as DCE de arte, nada é repassado aos diretores/as ou pedagogos/as escolares diretamente, isto é, quando necessário, os próprios professores comunicam os aspectos particulares da disciplina a seus gestores locais. Aliás, esse é um ponto a ser problematizado.

É fato que os diretores e diretoras, eleitos pela comunidade escolar, são professores e, como professores, devem conhecer a política curricular proposta pela SEED. Da mesma forma, pedagogos e pedagogas devem ser capazes de dialogar com os professores das diversas disciplinas, inclusive de arte. Entretanto, dado o histórico da disciplina que assume característica polivalente e fluida nas práticas da escola (SUBTIL, 2011, 2009; PARANÁ, 2009; OLIVEIRA; CAJAZEIRA, 2007;), das próprias formações escolares básicas desses profissionais e, por fim, da falta de diálogo com os coordenadores de área do NRE, no que diz respeito em particular à disciplina de arte, pode haver contradições entre o prescrito pela SEED e o realizado por esses gestores.

Isto é, os professores da equipe de ensino do NRE são responsáveis por orientar e acompanhar a implementação das DCE, e na área de arte isso é feito diretamente com os professores da disciplina. Por outro lado, é competência do diretor escolar implementar a proposta pedagógica, redigida sob a coordenação pedagógica do estabelecimento de ensino, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Estaduais (PARANÁ, 2010). Logo, se não ocorre diálogo entre os coordenadores de área do NRE e a direção escolar, pode haver contradições conceituais da gestão na realidade particular.

Cabe ressaltar que a Coordenação de Gestão Escolar da SEED é quem assumiu a responsabilidade de instrumentalizar diretores de todo o Estado a fim de que possam desenvolver seus trabalhos em suas realidades. Entretanto, não se pode afirmar que os diretores estejam, de fato, desinformados quanto às particularidades do ensino de arte tendo em vista a própria comunicação dentro dos estabelecimentos de ensino. O que se analisa aqui é em termos de gestão.

Sobre isso ainda, ressalta-se a fala da professora do NRE sobre um trabalho desenvolvido pela SEED para capacitar pedagogos e pedagogas quanto ao trabalho de orientação das áreas do conhecimento. Segundo ela, professores da equipe técnico-pedagógica apresentaram o trabalho de cada disciplina dentro da perspectiva das DCE a esses profissionais do Estado e, dos quais ouviu que esses não tinham conhecimento de que a disciplina de arte englobava os conteúdos de música, teatro, dança e artes visuais, exemplificando a contradição entre o proposto e o realizado.

Viu-se anteriormente que uma das ações de implementação das DCE proporcionadas pela SEED são as capacitações realizadas no Centro Estadual de Capacitação em Artes Guido Viaro, na Capital. Conforme afirmou a professora do NRE, em cada capacitação dessas são oferecidas três ou quatro vagas para cada NRE e, numa realidade em que há mais de cento e trinta professores na disciplina de arte, isso corresponderia a um total de três por cento apenas.

Uma orientação do NRE existente na época, e que poderia ser uma solução a esse problema é a questão da concentração da hora-atividade dos professores em um dia da semana apenas (na quarta-feira, no caso da disciplina de arte). Porém, essa concentração não ocorre de modo geral no município haja vista o número de escolas em que alguns docentes trabalham, e a própria falta de vontade de professores e gestores escolares em fazer esse ajuste, informou a professora do NRE.

Se isso ocorresse, poder-se-ia pensar na socialização dos conhecimentos obtidos nas referidas capacitações, porém, se considerarmos que os professores que vão não têm essa disponibilidade, tem-se muito reduzida a quantidade de professores beneficiados por essa ação. Vê-se aqui um exemplo de contradição do Estado capitalista, no qual a produtividade do docente se sobrepõe à qualidade e investimento em sua capacitação profissional.

Essa dificuldade de atualização pelas capacitações em serviço pode favorecer que os professores reproduzam suas práticas docentes ano após ano, podendo incorrer, por fim, na não efetivação de um documento que visa à formação humana e estética, com vistas à transformação da realidade dos estudantes. Então, se se pensar que são inúmeros os agentes que interpretam e agem para a efetivação de uma política educacional curricular, há que se pensar que são esses agentes que devem se apropriar da proposta, se comprometer e agir sob os mesmos propósitos. Nesse caso, o papel da gestão para sugerir soluções é indiscutível.

Outra ação do governo do Estado foi a retomada de concursos públicos. Na gestão do governador Roberto Requião, entre 2003 e 2010, foram realizados três concursos públicos (2003, 2004 e 2007), os quais totalizaram, para a área de arte, a oferta de 3.212 vagas para todo o Estado. Nos dois últimos concursos foi exigida a formação em alguma área da arte para o candidato para essa disciplina.

No entanto, na realidade investigada, em 2010 perto de um quarto dos professores de arte do município eram efetivos e tinham formação em alguma área artística. E aproximadamente a metade dos professores não tinha formação, em nível de graduação, em áreas artísticas. O outro quarto se refere a professores com formação artística, mas com contrato temporário.

Embora pareça óbvio que o professor licenciado dê aulas na disciplina de sua formação, o que se vê na disciplina de arte é de que essa se constitui em um espaço de muitos. Assim, professores que, por exemplo, necessitem completar a carga horária, também acabam assumindo a disciplina, conforme relataram o professor da SEED e a professora do NRE. Isso demonstra certa fragilidade da área, herança da Lei nº 5.692/1971, na qual o ensino de arte se encontrava junto ao ensino da língua portuguesa e das línguas estrangeiras (na área de Comunicação e Expressão).

Sobre esta característica, de que professores com diferentes formações assumem o ensino de arte na escola, Subtil (2009) em investigação num contexto particular afirma que

a fluidez dos campos de conhecimento permitia a troca e partilhas de conteúdos e professores sem muitos problemas. História é uma área que tradicionalmente destina-se ao trabalho com a Arte, em especial no Ensino Médio (História da Arte) e Educação Física também, por coordenar as tarefas inerentes às festividades e comemorações escolares. As demais áreas preenchem os buracos como forma de acomodar horários das disciplinas e dos professores (SUBTIL, 2009, p. 186, grifo da autora).

Pode-se afirmar, assim como avalia a autora, que a formação do professor de arte ainda é diferente desse campo do conhecimento. No entanto, se observa também que paulatinamente o número de professores com formação específica vem aumentando. Então, embora avanços aconteçam na realidade no que diz respeito à

formação do professor de arte, ainda há falta de profissionais com formação em nível superior em alguma área da Arte para que se possa pensar no cumprimento efetivo da Lei nº 11.769/2008 (BRASIL, 2008), que a tornou conteúdo obrigatório (mas não exclusivo) na disciplina de arte.

Já no que diz respeito às demais condições de implementação listadas, como a TV multimídia, a Biblioteca do Professor, os materiais, o caderno de musicalização, o livro didático público, o CD Sons e Músicas, o portal da SEED e a TV Paulo Freire, entende-se que haveria necessidade de uma aproximação maior com a realidade dos estabelecimentos de ensino, a fim de verificar suas utilizações pelos docentes, indo além do âmbito da gestão educacional.

Os dados apresentados indicam a necessidade de continuidade de ações no sentido do provimento de professores, bem como em outras frentes, como valorização do magistério, melhoria de condições de trabalho, incentivo às licenciaturas, entre outras. Demonstrem também que a efetivação de uma política requer investimentos e ações muito mais complexas do que a sua simples transposição para a realidade concreta.

## **Considerações Finais**

Neste artigo foi apresentado um breve histórico do ensino de arte no Paraná, contextualizando-o com a política educacional federal. Foi exposto o processo de elaboração das DCE de arte, as condições dadas pelo gestor estadual para sua implementação e, a título de exemplo de gestão local, como se dá a efetivação desse documento em um Núcleo Regional de Ensino. O conteúdo exposto permite que se afirme o conhecimento de uma totalidade (ainda que relativa ao objeto investigado), considerando as relações entre a singularidade com a universalidade (KOSIK, 1976), para que se possa ir além do fenômeno e se conheça sua essência (CURY, 1989), passando então a conhecer a realidade concreta.

Nesse processo, expuseram-se as diferentes concepções que foram sendo adotadas em documentos reguladores do ensino de arte em diferentes épocas e como conhecer o processo histórico permite que se veja a afirmação, negação, reafirmação e ampliação das concepções de ensino de arte.

Explanou-se quão importante é a coesão conceitual entre os gestores, bem como a relevância do diálogo entre gestores nos diversos âmbitos, a fim de que se possa implementar uma política pública, o que, conforme visto, ainda carece de ajustes no que diz respeito específico às orientações do NRE às escolas.

Referente às condições de implementação, infere-se que há maior dificuldade de efetivar uma proposta quando se trata de recursos humanos, conforme visto quanto às oficinas de capacitação e retomada de concursos, pois são inúmeras as questões, como formação em nível de graduação e a destinação da formação continuada.

Viu-se por fim que, embora as DCE se apresentem como uma política curricular que visa à democratização do acesso à arte, assumindo o caráter emancipador da educação, sua efetivação esbarra tanto nas contradições que permeiam a educação num Estado capitalista, quanto na complexidade dos agentes moldadores do currículo (GIMENO SACRISTÁN, 2000), necessitando mais do que boa vontade para que esse documento possa vir a ser uma realidade no contexto da escola pública paranaense.

## Referências Bibliográficas

- ARCO-VERDE, Y. F. S. **Reformulação Curricular no Estado do Paraná – um trabalho coletivo. Primeiras Reflexões para a Reformulação Curricular da Educação Básica no Estado do Paraná.** Curitiba, Secretaria de Estado da Educação, 2004, p. 2-7.
- AHLERT, A.. **O neoliberalismo e as políticas educacionais no Brasil nas décadas de 1980 e 1990.** In: Horizonte. Belo Horizonte, n. 7, p. 12-5140, dez., 2005. Disponível em < <http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/531>>. Acesso em 10 nov. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394.** Brasília, 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em 29 mar. 2013.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª à 8ª séries) - Arte.** Brasília, DF: MEC, 1998
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 11.769/2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Promulgada em 18 de agosto de 2008.** Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm). Acesso em 10 abr. 2014.
- CURY, C. R. J.. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.
- EVANGELISTA, O. SCHIMIDT, M. A. **Relação Estado/Municípios no Paraná; construção ou desconstrução da escola pública de qualidade?** In: Estado e Educação. Campinas: Papyrus, 1992. (Coletânea CBE).
- FRARE, J. L. C.. **Não queremos o Estado pedagogo que impõe tudo.** In: Revista Nova Escola. v. 9, nº 78, setembro, 1994. São Paulo: Abril, 1994, p. 36-40.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- HÖFLING, E. M. **Estado e políticas (públicas) sociais.** Caderno Cedes, Campinas, v. 21, n. 55, p 30-41, nov. 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>>. Acesso em 23 maio 2012.
- KOSIK, K.. **Dialética do Concreto.** Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- MÈSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** Trad. Isa Tavares. 1ª ed. 2ª reimp. São Paulo: Boitempo, 2006.
- NEVES, J. **Os bastidores dos PCN: o que eles nos dizem sobre a política educacional.** In: PENNA, M. (coord.). Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as concepções de Arte. 2. ed. revisada. João Pessoa/PB: CCHLA/UFPB, 1999.
- OLIVEIRA, A.; CAJAZEIRA, R (org.). **Educação Musical no Brasil.** Salvador: P&A, 2007.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná.** Curitiba: 1990.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral. **Lei ° 9.882/91. Súmula aprova o Plano Plurianual para o período de 1992 a 1995.** Curitiba: 1991.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Arte.** Curitiba: 2009. Disponível em: <[www.diaadiaeducacao.pr.gov.br](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br)>. Acesso em 15 dez. 2011.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Coordenação de Gestão Escolar. **Subsídios para elaboração do regimento escolar.** Curitiba: SEED – PR, 2010. Disponível em <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/regimento\\_escolar.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/regimento_escolar.pdf)>. Acesso em 29 mar. 2013.
- PENNA, M.; ALVES, E. **Emoção/Expressão versus Linguagem/Conhecimento: os impasses da fundamentação dos PCN-Arte.** In: PENNA, M. (coord.). Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as concepções de Arte. 2 ed. revisada. João Pessoa/PB: CCHLA/UFPB, 1999.

PITON, I. M. **Políticas Educacionais e Movimento Sindical Docente: reformas educativas e conflitos docentes na educação básica paranaense.** 2004, 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2004. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000353850&fd=y>. Acesso em 19 ago. 2013.

SAPELLI, M. L. S. **Políticas Educacionais do Governo Lerner no Paraná (1995-2002).** Cascabel: Gráfica Igol, 2003.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

SUBTIL, M. J. D.. **Educação e Arte: dilemas da prática que a História pode explicar.** In: Revista Práxis Educativa. Ponta Grossa, v. 4, n. 2, p. 185-194, jul/dez, 2009. Disponível em <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/716/656> >. Acesso em 01 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre ensino de Arte: recortes históricos sobre políticas e concepções.** In: Revista HISTEDBR On-line. Campinas, n. 41, p. 241-254, mar., 2011. Disponível em < [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/41/art18\\_41.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/41/art18_41.pdf)>. Acesso em 01 abr. 2014.

VÁZQUEZ, A. S. **As ideias estéticas de Marx.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_. **Filosofia da Práxis.** Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VIEIRA, S. L. **Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples.** In: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. Porto Alegre, n. 1, p. 53-69, jan/abr, 2007.