



**Universidade Federal de Uberlândia
FACED – Faculdade de Educação
Programa de Mestrado em Educação**

GISELE CROSARA ANDRAUS

A MÚSICA NA ESCOLA TEM FUTURO:

Uma análise da situação do ensino de música na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em Uberlândia/MG, 10 anos após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional – Lei 9.394/96.

**Uberlândia – MG
2007**



**Universidade Federal de Uberlândia
FACED – Faculdade de Educação
Programa de Mestrado em Educação**

GISELE CROSARA ANDRAUS

A MÚSICA NA ESCOLA TEM FUTURO:

Uma análise da situação do ensino de música na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em Uberlândia/MG, 10 anos após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional – Lei 9.394/96.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Marisa Lomônaco de Paula Naves.

**Uberlândia – MG
2007**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A554 m Andraus, Gisele Crosara, 1971-
A música na escola tem futuro : uma análise da situação do ensino de música na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em Uberlândia/MG, 10 anos após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 / Gisele Crosara Andraus. - 2007.

102 f.

Orientadora: Marisa Lomônaco de Paula Naves.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Música na educação - Teses. 2. Brasil. Lei de diretrizes e bases da educação nacional - Teses. I. Naves, Marisa Lomônaco de Paula. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 372.878

A MÚSICA NA ESCOLA TEM FUTURO:

Uma análise da situação do ensino de música na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em Uberlândia/MG, 10 anos após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional – Lei 9.394/96.

GISELE CROSARA ANDRAUS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Marisa Lomônaco de Paula Naves.

Dissertação defendida e aprovada em ____/____/____, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof^ª. Dr^ª. Maria Isabel Montandon – UNB

Prof^ª. Dr^ª. Marília Villela de Oliveira – UFU/FACED

Prof^ª. Dr^ª. Marisa Lomônaco de Paula Naves – Orientadora/UFU

Uberlândia – MG
2007

Dedico este trabalho a meus pais, Gislaine Crosara Andraus e Said Tomaz Andraus, por tudo que fizeram e fazem por mim, acreditando sempre na possibilidade de mais uma conquista.

A meus filhos Igor e Hugo, que apoiaram mesmo com minha ausência, a seguir este caminho.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus pela dádiva da vida e pela graça da realização deste trabalho.

Agradeço em especial, a dedicação e o carinho demonstrado pela Prof^a. Dr^a. Marisa Lomônaco de Paula Naves pela orientação deste trabalho, quando pude desfrutar de sua competência e simpatia, de sua ousadia intelectual e de seus questionamentos sempre pertinentes e enriquecedores. Sei o quanto contribuiu para o resultado final de minha dissertação e estou certa que não teria o êxito de agora sem sua presença e colaboração.

Aos professores do Curso de Mestrado, pela seriedade, competência e imensa contribuição que deram a minha formação.

Aos funcionários do programa pelo trabalho eficiente e pela maneira que sempre nos atendem e nos recebem a qualquer momento.

Aos colegas do curso, pelo carinho, respeito e constante colaboração nesta busca do conhecimento, e na maneira afetuosa de compartilhar os momentos de angústias e de alegria.

Em especial e carinhosamente, a minha irmã Juliane Crosara Andraus, pela sua colaboração e apoio, mesmo de longe com suas ajudas imediatas em tudo que precisei.

Agradeço com todo carinho do mundo ao Victor, pelo apoio e compreensão de todo o processo pelo qual passei até a conclusão deste trabalho, incentivando-me e compartilhando todas estas etapas com sua opinião sensata, objetiva e equilibrada.

À banca examinadora, por aceitar compartilhar desse momento, contribuindo para ampliar e aprofundar minhas reflexões.

As amigas, Ludi e Cida pela compreensão e apoio na finalização deste trabalho.

Por fim, a todos e todas aqueles e aquelas que não foram mencionados(as), mas que proporcionaram uma importante contribuição a este estudo ou a mim, seja por um gesto, uma palavra, um pensamento, etc.

“A música existe para que possamos sentir o eco do Universo, vibrando através de nós. Para captar essas vibrações, precisamos de uma música arrojada – estimuladora da mente, heurística, imaginativa -, uma música na qual mente e corpo se unam em ações de autodisciplina e descoberta.”

(Schafer, 1991)

SUMÁRIO:

RESUMO	15
ABSTRACT	17
INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO 1 - O ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA – UMA TRAJETÓRIA PELOS TEMPOS	29
A trajetória do ensino de música no contexto escolar brasileiro: uma trajetória pelos tempos	31
A Lei 9.394/96 e suas influências sobre o ensino de música	37
O Referencial Curricular Nacional – RCN	39
Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN	42
Os documentos e suas implicações	44
CAPÍTULO 2 - DIRETRIZES E PROPOSTAS CURRICULARES SOBRE O ENSINO DE ARTE DA REDE MUNICIPAL E ESTADUAL DE ENSINO	51
Proposta elaborada pela Secretaria Municipal de Educação – CEMEPE	53
Proposta elaborada pelo Estado de Minas Gerais para o Ensino de Arte	60
CAPÍTULO 3 – UM OLHAR SOBRE O ENSINO DE MÚSICA EM UBERLÂNDIA	69
A presença da música nas escolas	71
Polivalência e professor especialista	74
O impacto dos documentos do Estado e Município nas escolas	77
A música como disciplina integrante do currículo escolar	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
BIBLIOGRAFIA	95
ANEXOS	101
Anexo 1 - Roteiro de entrevista	
Anexo 2 - Diretrizes básicas do Ensino de Arte 1ª a 8ª séries Secretaria Municipal de Educação	
Anexo 3 - Proposta Curricular – Educação Básica/ 2005 Arte – Ensino Fundamental	

Resumo:

O estudo tem por objetivo investigar a situação do ensino de música na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em Uberlândia, MG. Analisa a condição do ensino desta linguagem artística, seus usos e funções no contexto escolar, a fim de verificar as mudanças ocorridas no ensino de música, após 10 anos da edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96. Foram realizadas entrevistas semi-dirigidas com a Supervisora Estadual da Superintendência Regional de Ensino e com a Coordenadora da área de Artes do Município de Uberlândia. Toma-se como referência os documentos oficiais – RCN e PCN, elaborados pelo Ministério da Educação e as diretrizes para o ensino de arte – música, elaboradas pela Secretaria do Estado da Educação e Secretaria Municipal de Educação. A análise dos dados indica que a situação do ensino de música não conseguiu ainda retratar as orientações oficiais. A música vem sendo desenvolvida como recurso pedagógico no auxílio ao estudo de conteúdos de outras disciplinas. É ministrada nas escolas pelo professor unidocente, não especializado na área de música e constata-se a situação de inexistência da música como disciplina integrante do currículo escolar. Conclui-se que, apesar das dificuldades encontradas, o ensino de música, desenvolvido conforme orientação das diretrizes oficiais encontra boas perspectivas de inserção no contexto escolar, notadamente no âmbito municipal.

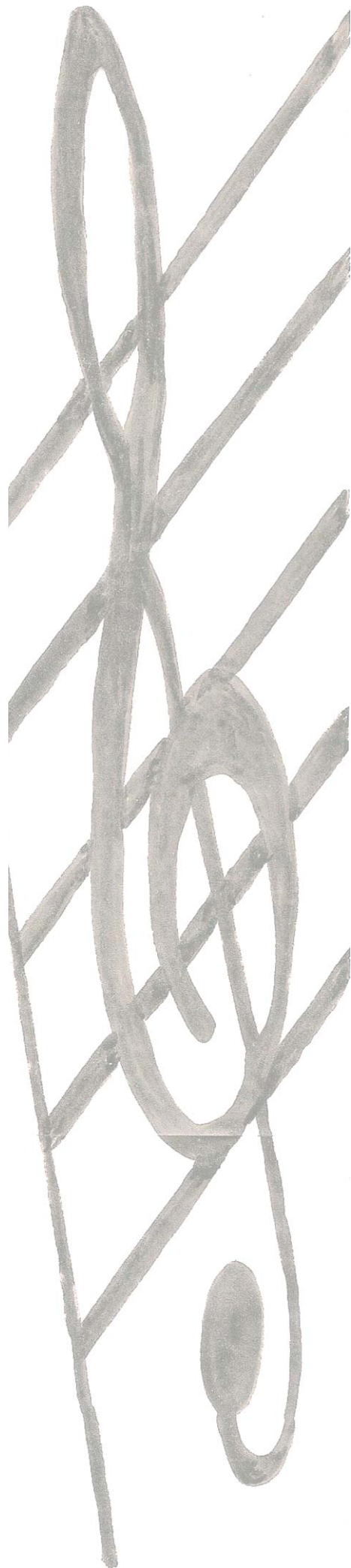
Palavras chaves: Ensino de música, Leis nº. 5692/71 e 9394/96, Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Abstract:

This study analyzes the current situation of Music teaching in the Kindergarten Education as well as in the first years of Elementary School, in the city of Uberlândia - MG. It focuses on the teaching methods of artistic language, its uses and functions in a school context, in order to verify the changes occurred in the music teaching methods after 10 years of the creation of the Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Law nº9394/96. Interviews with the supervisor of the Superintendência Regional de Ensino and also with the coordinator of Arts from the Secretaria de Educação of Uberlândia City. Some official documents are taken as reference for this study, such as RCN and PCN, elaborated by the Ministry of Education and the Guides concerning the teaching of arts: music, elaborated by the State and County Department of Education. The analysis of data indicates that the situation of Music teaching hasn't been enhanced as it should be according to official orientations. Music has been developed as pedagogical resources on studies of different subjects. It has been taught in schools by non-specialized teachers and it is also noticed that Music is not part of the school program. It is concluded that despite all the difficulties found on Music teaching process whether developed upon official orientation can be successfully included in the school context, specifically in the area of Uberlândia city.

Keywords: Music Teaching, Laws 5692/71 and 9394/96, Kindergarten Education and Elementary Education.

Introdução



Trabalhar com música na educação escolar é, antes de tudo, um fazer artístico, é mexer com a sensibilidade humana. É também uma oportunidade de proporcionar experiências estéticas, prazerosas, desenvolvendo na criança o gosto ou a paixão por essa arte milenar. A escola pode ampliar o universo de conhecimentos da criança, proporcionando-lhe o encontro com a linguagem musical. Isso porque a música, seja ela tomada como instrumento de mobilização do pensamento, seja como recurso pedagógico, como prática cultural ou como forma de expressão de sentimentos e emoções, pode ser compreendida como elemento de identidade, como fator de formação. Por isso o ensino de música na escola pode e deve ser desenvolvido a partir do universo musical dos alunos. Penso ainda que, se não for assim, o aprendizado em música perde em significação para a criança.

Embora esteja presente na vida da criança desde muito cedo, a educação musical desenvolvida na escola é que oportuniza os primeiros contatos sistemáticos com a música. Nesses primeiros níveis de ensino, a música, tal como os conteúdos de outras áreas do conhecimento humano, desempenha um papel importante. Refletindo assim é que me preocupo com a situação do ensino de música nas escolas de Uberlândia. Que educação musical tem sido ministrada em nossas escolas? Por acreditar que uma investigação sobre a realidade do ensino de música venha a contribuir para o desenvolvimento da educação musical nas escolas regulares de Educação Infantil e de Ensino Fundamental é que me propus a desenvolver este estudo.

Algumas pesquisas tratando de diferentes realidades escolares como as de Ribeiro (2003) e Souza (2002) revelam que o ensino de música que se faz presente nas instituições educativas ainda tem caráter periférico, ou seja, as escolas desenvolvem a música em seus currículos apenas como um recurso, como pano de fundo para realização de outras atividades, como controle da disciplina e/ou de comando para os afazeres com as crianças. Pode-se pensar que seja esta a situação do ensino de música a perdurar ainda em nossas escolas de educação infantil e de ensino fundamental. Contudo, as orientações oficiais para o ensino de arte, notadamente aquelas emanadas da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 9.394/96, os Referenciais Curriculares Nacionais – RCN e os

Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN da área de Arte abrem que novas perspectivas para a consolidação do ensino de música na escola.

Os estudos de Penna (2003), Pires (2003), Arroyo (2004) e Beaumont (2003) chamam a atenção para o fato de que, com a implantação da Lei nº. 9394/96, a condição do ensino de música assumiu um novo enfoque, já que a considera como uma linguagem artística, possibilitando sua inserção nos currículos das escolas como conhecimento específico e importante para a formação das crianças. No entanto, as próprias autoras observam que nos meios escolares ainda existem muitas dúvidas e interpretações ambíguas sobre sua implantação e que isto pode estar associado às dificuldades que o ensino de música tem enfrentado para o seu desenvolvimento.

O processo de consolidação do ensino de música nos contextos escolares tem sido marcado por um debate no qual se manifesta uma crescente tentativa de compreensão sobre o uso da música em diversas situações da vida escolar. As análises sobre esta situação têm evidenciado que a concepção que prevalece nos currículos escolares é ainda aquela que está presente na Lei nº. 5.692/71, sobre a polivalência aplicada à Educação Artística. A idéia de polivalência reúne, nessa disciplina, os conteúdos das artes plásticas, das artes cênicas e da música e parece compreensível que esta concepção, tendo-se mantido vigente por vinte e cinco anos, de 1971 a 1996, viesse a influenciar sobremaneira, ainda nos dias atuais, a prática da educação musical exercida nas escolas. Conforme pude constatar numa visita¹ feita à Superintendência Regional de Ensino em Uberlândia, a denominação Educação Artística, proposta pela Lei de 1971, é a que ainda prevalece nos currículos das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, pertencentes à rede pública.

Evidentemente a simples utilização de uma terminologia não é indicativa de uma concepção. Há muitos outros fatores que precisam ser considerados. A polivalência no ensino de arte poderia ser considerada como um desses fatores que se relacionam aos problemas enfrentados ensino de música na escola. Isso porque o profissional polivalente, geralmente não preparado para a condução de um trabalho específico em música, ao conduzir essa modalidade da arte, consegue, na maioria das vezes, apenas desenvolver atividades nada apropriadas. Conseqüentemente, essa modalidade da arte ganha muito pouco em significação para a criança e praticamente o seu ensino perde seu espaço no contexto escolar.

¹ Visita informal feita em agosto de 2006, apenas para obtenção de informações sobre como as escolas apresentam em seus currículos o Ensino de Arte pós LDB 9.394/96.

A última LDB, ao considerar as especificidades da área de música, das artes plásticas e das artes cênicas, apresentou a possibilidade de superação daquela condição de polivalência. Com uma concepção diferenciada do ensino de arte, organiza-o em quatro linguagens específicas: artes visuais, música, teatro e dança cada uma com sua própria identidade. Assim, de forma independente, essas linguagens encontraram espaços diferenciados nos currículos escolares.

Nessa direção, os documentos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) - o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio (PCN) - orientam os professores quanto a objetivos e atividades o trabalho pedagógico em cada uma das áreas. Do mesmo modo, nos âmbitos estadual e municipal, a Proposta Curricular – Educação Básica/2005 Arte – Ensino Fundamental, apresentada pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais e as Diretrizes Básicas do Ensino de Arte 1ª a 8ª séries elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação – CEMEPE² destacam orientações específicas para a condução do ensino em cada uma das linguagens da arte.

Embora o espaço para o ensino de música esteja viabilizado graças à condição de obrigatoriedade do ensino de arte, permanece, contudo, em aberto no texto da atual lei, por qual ou por quais linguagens a escola pode optar. Essa prerrogativa de opção, associada a outros fatores, como a falta de professores especializados em música, o desconhecimento por parte da escola sobre os usos e funções dessa modalidade da arte no contexto dos currículos e a escassez de recursos físicos e materiais vem corroborar a condição da quase ausência do ensino da música nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Do que foi exposto, parece evidente que, após 10 anos de promulgação da Lei nº. 9.394/96, o ensino de música na escola ainda apresenta problemas e é esta a direção das reflexões deste estudo. Embora a atual Lei considere a música como uma entre as linguagens da arte, e também os documentos (RCN e PCN) que, a partir dessa concepção, orientam o desenvolvimento de seu ensino nas escolas de educação infantil e ensino fundamental, são pertinentes os seguintes questionamentos: Qual seria a situação do ensino de música nas escolas de Uberlândia? Teriam essas escolas superado a idéia de polivalência? A partir das propostas formuladas pelas Secretarias Municipal e Estadual de

² CEMEPE – Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – é um espaço de aprimoramento teórico-prático, por excelência, que promove a capacitação continuada dos profissionais do Sistema de Ensino.

Educação para o ensino de arte-música, quais ações foram (e são) estabelecidas? Que êxitos essas propostas têm encontrado? Que dificuldades precisam ainda ser superadas?

Foram estas as questões que orientaram o desenvolvimento deste estudo. Propus-me, contudo, a analisá-las a partir dos pontos de vista das secretarias municipal e estadual, aqui representados pela supervisora regional de educação da Superintendência Regional de Ensino e pela coordenadora da área de Artes da Secretaria Municipal de Educação.

As respostas encontradas me permitiram delinear e apresentar uma análise da situação da educação musical no contexto escolar, bem como compreender as dificuldades enfrentadas e, por vezes, os avanços experimentados pelo ensino de música nas escolas de educação infantil e de séries iniciais do ensino fundamental, em Uberlândia.

A construção de uma pesquisa necessita de envolvimento, de curiosidade e de condições materiais para desvelar o fenômeno a ser conhecido. Nesta pesquisa, esses pré-requisitos favoreceram o comprometimento em buscar conhecer os fenômenos que circundam a situação do ensino de música em Uberlândia. A partir do recorte feito neste período que transcorre desde a implantação da lei nº.9.394/96, focalizei minha atenção sobre a realidade do ensino dessa modalidade de arte. Isso porque pressupus a existência de problemas que poderiam ser analisados e compreendidos com o intuito de contribuir para o desenvolvimento do ensino de música nas escolas regulares de Educação Infantil e de Ensino Fundamental.

Ao definir o desenho metodológico de condução do trabalho investigativo, optei pela abordagem qualitativa, uma vez que, de modo especial, essa maneira de abordar um fenômeno consegue responder questões reais que não podem ser quantificadas. Minayo (1996) assim se refere à pesquisa qualitativa:

“Ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” (MINAYO, 1996, p. 21-22).

Kincheloe (1997) considera que os dados empíricos originados de estudos qualitativos não podem ser tratados como fatos simples e irrefutáveis, pois representam suposições ocultas que o pesquisador deve descobrir e expressar. Nesse tipo de pesquisa a elucidação e o conhecimento sobre o tema analisado constituem o compromisso maior do pesquisador, que concebe o fenômeno como susceptível às influências do contexto. É necessário que ele procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos sujeitos envolvidos na situação estudada e, a partir daí, situe sua interpretação. Diferentemente dos

estudos quantitativos, orientado rigorosamente por plano previamente estabelecido, na abordagem qualitativa a o fenômeno, em sua dinamicidade é compreendido no decorrer do processo de investigação. As informações são obtidas em ambientes naturais. Os dados, por serem descritivos e detalhados, à medida que são coletados permitem a aproximação da perspectiva dos sujeitos e se abrem para a descoberta de aspectos novos relacionados ao problema.

A pesquisa qualitativa oferece, por suas características, orientação para a investigação de questões tais como as apresentadas acima, pois à medida que os atores envolvidos no fenômeno analisado, expressam idéias, opiniões e conhecimentos, desvelam os sentidos que circulam no contexto e que constituem o alvo da atenção no estudo.

No desenvolvimento desta pesquisa, realizei um estudo que enfocou a legislação de 1971 e 1996, os documentos referenciais lançados pelo Ministério da Educação (MEC) e as propostas e diretrizes desenvolvidos pelas Secretarias de Educação Municipal e Estadual, com o intuito de compreender mais profundamente as orientações oficiais para o ensino de arte nas escolas, pois para a análise das entrevistas conforme Alves-Mazzoti & Gewandszneider (2001) todos e quaisquer registros escritos podem ser utilizados com fonte de informação e, podem nos dizer “muita coisa sobre os princípios e normas que regem o comportamento de um grupo e sobre as relações que se estabelecem entre diferentes subgrupos”. (p.169).

Mas, ao definir os procedimentos de coleta de dados capazes de evidenciar o contexto do ensino de música em Uberlândia, além de considerar os documentos oficiais realizei também entrevistas com a Supervisora da Superintendência Regional de Ensino e com a Coordenadora da área de Artes da Secretaria Municipal de Educação. Por meio das entrevistas pretendi obter informações que pudessem retratar a situação do ensino de música nas escolas estaduais e municipais de Uberlândia.

A entrevista semi-estruturada permitiu aos colaboradores uma liberdade para a exposição de seus pontos de vista, com autenticidade em relação ao modo de verem a questão.

Durante a entrevista, a Supervisora da Superintendência Regional de Ensino do Estado e a Coordenadora da área de Artes da Secretaria Municipal de Educação foram questionadas, entre outros aspectos, a respeito da presença da música nas escolas, seus usos e funções. Procurei também verificar como os órgãos oficiais, como a Superintendência e Secretaria Municipal acompanham a proposta para a aula de música e a sua inclusão no

planejamento do ensino de arte. Enfim, procurei compreender, como minhas colaboradoras percebem as mudanças no ensino desse conteúdo.

Portanto as entrevistas forneceram-me os dados para a análise das questões que me propus investigar. Segundo Szymanski apud Lakatos (1993), a entrevista é

“[...] um encontro entre duas pessoas a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional, [que] proporciona ao entrevistador, verbalmente a informação necessária”. (Szymanski, 2002,p.10).

E mais especificamente, a entrevista semi-estruturada ainda apresenta grandes vantagens como explica André (2001):

“Onde não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica e, ainda, [...] a entrevista semi-estruturada [...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. (ANDRÉ, 2001, p. 34)

O esquema básico que utilizei como referência para as entrevistas encontra-se no anexo 1 no final deste relatório. O instrumento foi aplicado à Supervisora Educacional do Estado e a Coordenadora da área de Artes do Município por elas deterem informações sobre o ensino de música ocorrer ou não nas escolas e pelo fato de terem contato com toda e qualquer informação sobre o que acontece nestes locais. Também por conhecerem os documentos que orientam o ensino de arte, nas duas instâncias, essas profissionais refletem sobre o contexto escolar, o que as tornaram colaboradoras no contexto desta pesquisa. A entrevista se estruturou em forma de perguntas e respostas orais gravadas e depois transcritas. Cada uma foi realizada no local onde as colaboradoras trabalham, alegando elas, que caso necessitassem consultar algum documento, este estaria em mãos. Com a supervisora regional de ensino, a entrevista ocorreu na Superintendência Regional de Ensino (40ª SRE) com a coordenadora da área de Artes, do município, no CEMEPE.

O tempo de duração das entrevistas foi de aproximadamente uma hora e ambas foram realizadas no mês de junho de 2007. Após as transcrições, organizei em blocos pelas categorias de análise divididas em quatro pontos e apresentadas juntamente com as análises no quarto capítulo. Essas respostas foram analisadas sob a perspectiva das concepções dos pesquisadores já citados anteriormente, juntamente com minhas reflexões. Na análise final,

foi também fundamental o conhecimento musical e da forma como este se dá no contexto escolar, para não gerar equívocos. Todos os dados coletados nas entrevistas foram, portanto, analisados comparativamente com a literatura, de forma a apresentar como se encontra a situação do ensino de música nas escolas após dez anos de implantação da LDB 9.394/96.

Os documentos oficiais foram coletados nas secretarias de educação tanto da rede estadual de ensino como na municipal, visando sempre à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental nos anos iniciais (1º e 2º ciclo), antigas 1ª a 4ª séries, em escolas públicas e privadas da cidade de Uberlândia. Tomando-os por referência procurei compreender as informações fornecidas pelas entrevistadas, pois o estudo destes dois documentos - a proposta curricular para o Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) no Estado de Minas Gerais e as Diretrizes Básicas do Ensino de Arte 1ª a 8ª séries da Secretaria Municipal de Educação - CEMEPE, me permitiu entender como o Ensino de Arte é pensado pelas secretarias educacionais (municipal e estadual). Assim, pude estabelecer parâmetros para a análise.

O texto está organizado em três capítulos. O primeiro é destinado a uma recuperação da trajetória que o ensino de música percorreu desde a sua inserção nas escolas brasileiras até hoje, 10 anos após a promulgação da Lei nº. 9.394/96, com o intuito de evidenciar os principais entraves que convergiram para o quase desaparecimento da música e de seu ensino no cenário escolar. Faço ainda, uma análise centrada na idéia de polivalência, presente na LDB nº. 5.692/71, procurando explicitar as conseqüências dessa concepção para o estado atual do ensino de música. Apresento neste capítulo também os documentos surgidos com a atual LDB, elaborados pelo MEC - Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil e o Referencial Curricular Nacional, volume 6, intitulado de Arte, para o Ensino fundamental, 1º e 2º ciclos -, bem como suas implicações para o ensino de música.

O segundo capítulo trata das diretrizes e das propostas da Secretaria Municipal de Ensino e da Superintendência Regional de Ensino do Estado de Minas Gerais, expondo seu conteúdo a fim de esclarecer como a inserção do ensino de música nas escolas foi planejada e pensada pelas respectivas Superintendência/Secretaria. Além dessa apresentação, teço algumas críticas em relação a esses documentos, com a visão de uma educadora musical com experiência nesta área.

No terceiro capítulo apresento a análise das entrevistas realizadas na Superintendência Regional de Ensino, com a Supervisora Regional de Educação, e na

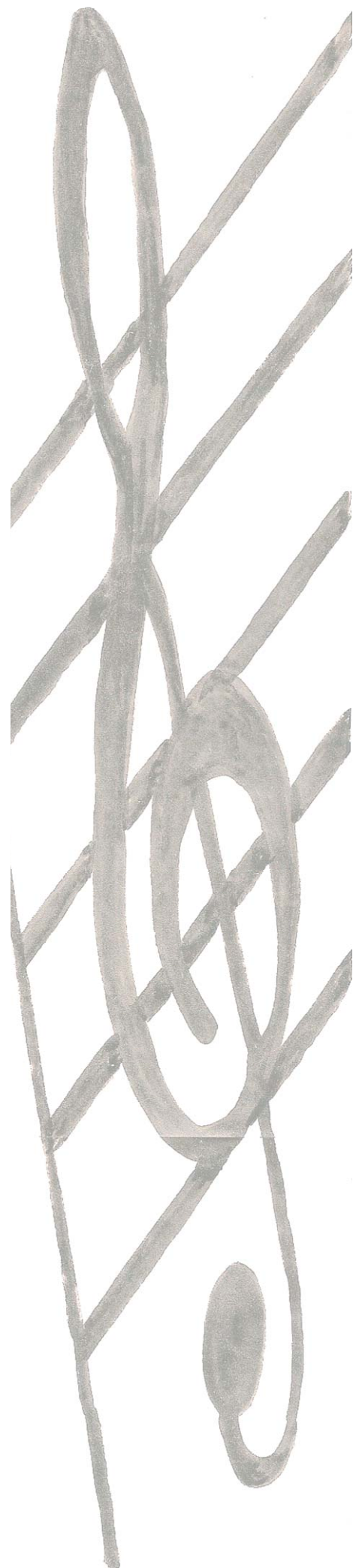
Secretaria Municipal de Educação, com a Coordenadora de Área – Arte, que orientam e organizam todo o ensino, a primeira, em geral e a outra, somente o ensino de arte. Juntamente com essa análise, apresento a situação do ensino de música nas escolas de Uberlândia sob a ótica desta pesquisa.

No capítulo 4, denominado Considerações Finais, apresento o meu ponto de vista sobre a situação do ensino de música nas escolas, relacionando pontos positivos e negativos do quadro encontrado.

Assim, ao lado de pesquisadores como Souza (2001), Beaumont (2004), Pires (2003), Penna (2001), Figueiredo (1999), Arroyo (2004) e outros, tentarei explicitar que nas escolas o ensino de música tem ainda muitos e importantes espaços a ocupar e que o lugar da música nesses contextos poderá vir a ser confirmado como o espaço de uma disciplina integrante do currículo, de modo que a aula de música ganhe em significação para a criança.

Capítulo 1

**O ensino de Música na escola –
uma trajetória pelos tempos**



O ensino de Música na escola

Neste capítulo apresento a situação do ensino de música nas escolas através dos tempos desde o século XVI. Importa estabelecer aqui o caminho que a música percorreu até hoje, 10 anos após a aprovação da LDB nº. 9.394/96. Para uma melhor compreensão do tema em estudo, ele está apresentado em duas partes. Numa primeira, com o intuito de evidenciar a presença do ensino de música no contexto escolar, recuperei um pouco de sua história desde os primórdios até os anos 90 quando foi promulgada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 9.394/96 e, na seqüência, procurei evidenciar as características deste ensino sob a influência da referida lei.

A trajetória do ensino de música no contexto escolar brasileiro: uma trajetória pelos tempos

O ensino de música iniciou-se no Brasil no século XVI com a vinda dos missionários jesuítas que aqui chegaram com a finalidade de difundir a doutrina cristã. Percebendo a sensibilidade e o interesse dos índios por ela, passaram a traduzir seus cânticos para a língua nativa, visando a atraí-los e tirá-los de uma condição que consideravam “bárbara”. Neste período, a música foi empregada como uma forma de catequizar os índios, sendo este um dos primeiros sinais de seu uso como forma de ensino no Brasil e como forma de comunicação entre os jesuítas e os índios.(FONTERRADA,1994)

No período colonial que se seguiu, a educação musical manteve-se ainda vinculada à Igreja, mas já apareciam modinhas populares mescladas com elementos brasileiros, o que colaborou para a difusão da música. Dava-se, assim, também, uma tentativa de desvinculá-la da Igreja, que a mantinha restrita a poucos. Essa desvinculação a tornava mais popular, atingindo classes sociais mais diversificadas.

Com a chegada da Família Real ao Brasil (1808), ocorreram grandes mudanças no campo da música por causa dos hábitos e da vida social transplantados da Corte em Lisboa para o Rio de Janeiro. Nesta época, foi nomeado Pe. José Maurício como mestre de capela pela Família Real, para que ficasse a cargo de lecionar música gratuitamente. Iniciava-se,

assim, a democratização do ensino de música que, até então, era privilégio da corte ou das famílias burguesas, que contratavam professores particulares de música. Com o passar do tempo o padre começou a lecionar música também na escola pública, iniciando a inserção da música no contexto escolar. (FONTERRADA, 1994)

A fundação do Conservatório Musical do Rio de Janeiro, por Francisco Manuel da Silva, em 1841, contribuiu para a rápida difusão da música do Brasil. Logo em seguida, em 1854, com a edição do Decreto nº. 331, de 17 de novembro de 1854, o ensino da música foi instituído nas escolas. Esse ensino previa a prática musical em dois níveis: noções de música e exercícios de canto. (cf. FONTERRADA, 2005)

Após a proclamação da República, em 1889, a vida musical tornou-se ainda mais diversificada com a promoção de concertos musicais e, portanto, a música ficava ainda mais acessível a todos. Foi, então, promulgado outro decreto que confirmou o ensino de música na escola, o Decreto Federal nº. 981, de 1890, que, ao indicar o ensino de Elementos da Música, orientava para a exigência de um professor especial de música, a ser admitido através de concurso público.

Deste modo, por meio de decretos, a arte musical foi-se tornando mais presente no contexto escolar, e de uma forma que se reflete até hoje na atual Lei nº. 9.394/96 no que se refere, por exemplo, à exigência de formação específica para professor de música já prevista em 1890.

Com as transformações pelas quais passou a sociedade brasileira, nos fins do século XIX, quanto aos preceitos de formação de um novo cidadão republicano e a diminuição das diferenças étnico-sócio-raciais, pensou-se que elevar a formação cultural e a formação da identidade nacional seria a solução dos problemas gerados por estas diferenças. Então se vê, na concepção de educação, a música como um instrumento capaz de regenerar, moralizar, disciplinar e unificar as diferenças, o que, segundo Pires (2003),

“[...] vai culminar na difusão da educação estética nas escolas como uma das estratégias políticas de civilizar as classes inferiores, de inventar o novo cidadão brasileiro. Despertar o povo brasileiro para a civilidade impunha à expansão da escola, e, junto com ela, uma educação estética que se referia às mais variadas formas de expressão artística, como o canto, a dança, a música, a literatura, o teatro, os trabalhos manuais.” (PIRES, 2003, p. 14).

O desenho geométrico era uma disciplina considerada como a forma mais adequada à educação artística na escola. Entretanto, essa percepção da educação artística foi combatida nos anos 20 do século XX, com a Semana da Arte Moderna, em 1922, cedendo

lugar para uma nova concepção de arte na educação: a da livre expressão, na qual autenticidade e espontaneidade eram consideradas características da arte da criança.

Como consequência, a música foi inserida na escola na década de 30. Isto se deu pela atuação de dois personagens do meio artístico, político e acadêmico: Villa-Lobos, com o seu projeto de movimento do canto orfeônico, e Mario de Andrade, que foi o primeiro diretor do Departamento de Cultura, responsável pela inclusão do ensino musical na escola, tendo apoiado o projeto acima citado.

A história da educação musical, com a sua inserção na escola regular no Brasil, está ligada a Heitor Villa-Lobos, embora encontremos referências a matérias de caráter artístico introduzidas na educação escolar pública brasileira antes dele, como o decreto federal de 1854, por exemplo, que estabelecia este ensino nas escolas. Mas Villa-Lobos se empenhou para instituir o ensino da música na escola, abandonando todos os seus compromissos internacionais para dedicar-se ao movimento do Canto Orfeônico, considerado como a introdução na escola do ensino musical.

Em abril de 1931, o decreto nº. 19.890, no governo de Getúlio Vargas, tornou obrigatório o ensino do canto orfeônico nas escolas de todo o Brasil. Com este movimento nacional de musicalização através do canto, criado por Villa-Lobos, acreditava-se poder despertar o gosto e a sensibilidade, compreendendo-se com isso a linguagem da música. O compositor valorizava a função social da música, considerando-a capaz de estimular a convivência entre as pessoas e, por isso, empenhou-se ao máximo pela obrigatoriedade da implantação desse movimento em todas as escolas brasileiras. (SOUZA, 1992)

Foi a partir desse movimento do “Canto Orfeônico”, criado por Villa-Lobos, que a educação musical tornou-se uma prática efetiva no contexto escolar, trabalhando o canto com grandes quantidades de alunos, com caráter cívico-disciplinador e com princípios básicos visando à coletividade, à disciplina e ao patriotismo (PIRES, 2003).

Mas alguns fatores contribuíram para o não desenvolvimento do movimento do Canto Orfeônico nas escolas, um deles gerado, segundo Fonterrada, pelo próprio Ministério da Educação, que, após três anos da criação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, determinou que

“Nenhum estabelecimento de ensino no Distrito Federal e nas capitais dos Estados do Rio de Janeiro e de São Paulo poderá admitir um professor de Canto Orfeônico que não possuisse o curso de especialização dessa disciplina, ministrado pelo Conservatório Nacional de Canto Orfeônico ou estabelecimento a ele equiparado.” (FONTERRADA, 1991, p. 45).

Com essa medida, o governo federal controlava os cursos credenciados, de âmbito estadual, promovidos pelo Conservatório, tanto regulares quanto de férias e emergenciais. Dada a exigência do governo e a pouca quantidade de professores que participaram dos cursos de formação, ficava comprometida a implantação do Canto Orfeônico nas escolas. Os treinamentos emergenciais e os cursos de férias provocaram um inevitável relaxamento das exigências para admissão e dos critérios de avaliação de capacidade, pois eram muito superficiais as instruções oferecidas por eles, acabando por não capacitar os professores para o uso do canto orfeônico como era desejável.

Tudo isso atrapalhou a implantação e manutenção do canto orfeônico nas escolas, pois a aula de música acabou transformando-se em teoria musical, baseada em aspectos matemáticos visuais de seus códigos e na memorização das canções orfeônicas que assumiam um caráter folclórico, cívico e de exaltação à pátria. Vê-se, desde aqui, um grande problema com a formação do professor de música. Problema que até hoje, após 10 anos da Lei 9.394/96, ainda permanece sem solução, por este ainda se fazer ausente da escola. (FUCKS, 1991)

Durante um período de 1931 a 1960 o canto orfeônico prosseguiu nas escolas, mas fora delas importantes fatores contribuíram para significativas modificações no pensamento estético e, conseqüentemente, na forma de se desenvolver a Educação Musical no país. Essas modificações estavam relacionadas nas diferentes formas de se ver o ensino de música, como era até então ministrada, pelo Movimento criado por Villa-Lobos, significando com isso o fim deste período.

Em 1961 deu-se a transformação do canto orfeônico em educação musical nas escolas de 1º e 2º graus, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 4.024, mas a disciplina tornou-se optativa e, obviamente, sua inclusão no currículo dependia da escola. As mudanças determinadas por essa lei não tratavam realmente de um novo procedimento. Os professores de educação musical eram os mesmos que ministravam a disciplina Canto Orfeônico e, embora de maneira mais diluída, a ênfase no calendário escolar e cívico era o que norteava os procedimentos e a escolha do repertório utilizado na escola para o ensino da música. (FONTERRADA, 2005)

Contrapondo-se ao canto orfeônico, passou, então, a existir outro enfoque no ensino de música: ela podia ser sentida, tocada, dançada, além de ser cantada. Por meio de jogos e da introdução de instrumentos de percussão, rodas e brincadeiras, buscava-se o desenvolvimento da percepção auditiva, rítmica, expressão corporal e a socialização das crianças e jovens, estimulados a experimentar, improvisar e criar. O ensino de música

tornava-se, pois, mais criativo e adquiria maior liberdade nesse período de 1960 a 1971, denominado de “movimento da criatividade”.

No final dos anos 1960 e na década de 1970, houve a tentativa de aproximação às manifestações artísticas ocorridas nesse período, como a promoção; em muitas escolas, de festivais de música e de teatro com grande mobilização dos estudantes.

Em 1971, com o argumento de democratizar o acesso à arte para a população em geral e com incentivo à criatividade e maior liberdade de expressão, a Lei 5.692/71 instituiu a obrigatoriedade da Educação Artística nas escolas. Essa foi, então, incluída no currículo escolar. A inclusão, embora obrigatória, não possibilitou seu reconhecimento como uma disciplina integrante do currículo, mas provocou um grande entusiasmo nos profissionais da área que, entretanto, logo perceberam os problemas advindos com sua implantação. Um deles se relacionava ao professor de Educação Artística, que deveria ser polivalente, mas não tinha formação suficiente para desenvolver o trabalho com as áreas artísticas exigidas pela lei. Polivalência aqui, se refere ao profissional que ministra as várias linguagens artísticas. Penna (2003) apresenta, claramente, esta questão:

“[...] A ‘habilitação em Educação Artística’ – à qual se reduz a licenciatura curta e que integra a licenciatura plena, constituindo o currículo mínimo da parte comum do curso indicado pela Resolução CFE nº. 23/73 – dirige-se a uma abordagem integrada das diversas linguagens artísticas [ou seja, um tratamento polivalente]. Prevista nos termos normativos tanto para a formação do professor quanto para o 1º e 2º graus, a polivalência marca a implantação da Educação Artística, contribuindo para a diluição dos conteúdos específicos de cada linguagem.” (PENNA, 2003, p. 4)

Com essa concepção de polivalência é que, em 1974, foram criados os primeiros cursos superiores para a formação do professor de Educação Artística. Conhecendo um pouco de cada área artística, o profissional desenvolveria os ensinamentos das diferentes linguagens na sala de aula. A consequência disso foi a precariedade da formação e a diluição dos conteúdos específicos de cada linguagem artística. De fato, a Educação Artística, considerada “atividade educativa”, passou a ser empregada nas escolas como recurso. As aulas, menos importantes quando comparadas a outras atividades escolares, eram, por vezes, substituídas por aulas de reforço ou aulas de reposição de disciplinas consideradas fundamentais e, muitas vezes, tornaram-se espaços de preparação de festas comemorativas. Certamente que a formação do educador artístico polivalente contribuiu para isso, pois este profissional raramente possuía embasamento suficiente nas distintas áreas da arte.

Pires (2003) comenta esta questão:

“A formação precária dos professores [...] culminou no esvaziamento dos conteúdos específicos das linguagens artísticas, gerando um ensino deficiente e excludente, que separava e distanciava cada vez mais a prática do saber, privando professores e alunos do direito à ampliação de seu universo cultural.” (PIRES, 2003, p. 31)

E Figueiredo (1999), em sua análise, também se posiciona:

“É inconcebível que um indivíduo detenha os conhecimentos específicos de cada linguagem artística em dois anos, e, além disso, esteja preparado pedagogicamente para ser professor de cada linguagem artística. E para completar esse quadro, o ensino de todas as linguagens artísticas deve ocorrer no reduzido espaço destinado à Educação Artística no currículo escolar.” (FIGUEIREDO, 1999, p. 14-15).

Pode-se, assim, compreender que a Educação Artística, ministrada sem aprofundamento por profissionais polivalentes, passou a ser concebida como uma espécie de lazer, não sendo explorada como possível meio de formação global do ser humano.

No caso específico da música, os educadores polivalentes, geralmente sem a preparação, conhecimentos e habilidades necessárias para a condução de um trabalho específico, desenvolviam atividades nada apropriadas. Conseqüentemente, o ensino de música ganhava muito pouco em significação e perdia seu espaço no contexto escolar. Embora contrária às expectativas dos profissionais da área de música e, essa era a realidade que ocorria nas escolas e Fonterrada (2005), sintetiza bem a situação:

“Desde sua implantação, o ensino de música passou, e ainda vem passando, por inúmeras vicissitudes, perdendo seu espaço, pois a citada LDB extinguiu a disciplina educação musical do sistema educacional brasileiro, substituindo-a pela atividade de educação artística.” (FONTERRADA, 2005, p. 201).

Assim, as expectativas de que, o ensino de música se fizesse presente nas escolas foram frustradas, pois sendo ministrado por um profissional polivalente, o que se viu foi seu desaparecimento do contexto escolar e com isso as artes plásticas ocuparam um espaço cada vez maior, já que, pela sua formação, esta linguagem que os professores desta época conheciam.

Figueiredo (1999) comenta ainda que os professores de Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas passaram, em maior número, a ocupar os espaços nos espaços escolares, tornando essa modalidade da arte predominante, enquanto que os professores de música optavam por espaços de ensino específico, em escolas livres, escolas de música, ou em conservatórios. Dessa forma, a falta de um profissional com

conhecimento específico constituía-se em mais uma razão para que a música na escola fosse utilizada, muitas vezes, como recurso didático para fixação de outras disciplinas, ou empregada como musiquinhas de comando para facilitar a disciplina escolar. Perdia assim o significado, ficando desaparecida por muito tempo como ensino específico.

Essa breve recapitulação evidencia, portanto, uma situação que imprimiu a descaracterização do ensino de música nas escolas, desde a implantação da Lei nº. 5.692/71, período esse que durou vinte e cinco anos, até a edição da atual LDB nº. 9.394, de dezembro de 1996.

A Lei 9.394/96 e suas influências sobre o ensino de música

Prevendo que o ensino de arte constituiria componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos, a Lei 9394/96 substituiu a “Educação Artística”³ por “Ensino de Arte”⁴, este concebido em suas múltiplas linguagens: música, teatro, artes-visuais e dança. Inicia-se, portanto, uma nova etapa nessa trajetória e, com ela, a necessidade de se recuperar a especificidade dos conhecimentos de cada linguagem artística para que assim se insiram na concepção de Ensino de Arte.

Com a mudança advinda da Lei nº. 9.394/96, o Ministério da Educação - MEC elaborou, em 1997, documentos de caráter não obrigatório para estabelecer parâmetros e referenciais curriculares com o intuito de auxiliar o professor, sugerir e fixar conteúdos mínimos e orientar a prática pedagógica nos campos diversos. Embora esta lei possa ser considerada uma iniciativa para conferir nova feição ao ensino de música na escola, muitos resquícios de toda a trajetória anterior e, mais fortemente, da lei de 1971, são ainda hoje visíveis nas escolas regulares de Educação Básica, como será mostrado mais adiante.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9394/96 o Ministério da Educação propôs documentos como orientação para elaboração de currículos para o ensino básico, servindo, assim, como referência para as escolas e profissionais da educação. Denominados de *Referencial Curricular Nacional (RCN)* para a Educação Infantil e *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*, para o Ensino Fundamental e Médio, os documentos elaborados pelo MEC contêm orientações sobre a

³ Grafado com letra maiúscula quando se trata de disciplina.

⁴ Idem nota de rodapé 3.

prática pedagógica, abrangendo todos os conteúdos da Educação Básica e, portando, orientações para todas as áreas da Arte.

Considerados documentos curriculares não obrigatórios para o ensino básico, mas uma referência nacional, esses documentos são apresentados como “abertos e flexíveis” para serem utilizados como recursos nas adaptações ou elaborações curriculares realizadas pelas Secretarias de Educação e instituições escolares. Fonterrada (2005) os define como “documentos de abrangência nacional que pretendem servir de suporte à reflexão acerca do ensino brasileiro, fornecendo orientação aos professores de todas as áreas e em todos os níveis, além dos dirigidos ao ensino técnico”. (FONTERRADA, 2005, p.217)

Considerando a diversidade cultural característica da sociedade brasileira e orientando-se pelo “princípio da equidade”, o MEC elaborou os documentos (RCN e PCN) e assim os anuncia:

“[...] o que se apresenta é a necessidade de um referencial comum para a formação escolar no Brasil, capaz de indicar aquilo que deve ser garantido a todos, numa realidade com características tão diferenciadas, sem promover uma uniformização que descaracterize e desvalorize peculiaridades culturais e regionais” (BRASIL, 1997a, p. 36)

O Ministério deixa, pois, clara a sua intenção de fornecer bases referenciais com informações e orientações para os professores, para que seja possível a realização de estudos e discussões coletivas de planejamento de um trabalho mais eficaz e capaz de valorizar as diferentes realidades escolares.

“Os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular, reforçam a importância de que cada escola formule seu projeto educacional, compartilhado por toda a equipe, para que a melhoria da qualidade da educação resulte da corresponsabilidade entre todos os educadores. A forma mais eficaz de elaboração e desenvolvimento de projetos educacionais envolve o debate em grupo e no local de trabalho.” (BRASIL, 1997a, V.1, p.9)

Mesmo não sendo obrigatórios, os documentos são utilizados muitas vezes como orientações oficiais para a prática pedagógica, e têm se convertido, de fato, em referências para avaliações realizadas pelo MEC sobre a qualidade das escolas brasileiras. Penna (2001) comenta que os Parâmetros podem ainda ser instrumentos para um respaldo mais aprofundado em determinada linguagem, ou para reivindicar condições necessárias para a prática pedagógica de qualidade, tendo as orientações constantes nesses documentos como base.

O Referencial Curricular Nacional – RCN

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil foi concluído e divulgado em 1998. O documento traz contribuições às entidades ligadas à Educação Infantil, centrando a atenção na criança com suas necessidades de desenvolvimento físico, afetivo, social e cognitivo, além de acentuar a importância de um trabalho educacional com a faixa etária de zero a seis anos. Está organizado em três volumes e trata de temas relacionados à formação pessoal e social, conhecimento de mundo, identidade e autonomia, movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática. Apresenta objetivos, conteúdos e orientações didáticas para o professor.

O RCN está organizado em eixos e os textos de cada um deles têm a seguinte estrutura: introdução; presença da área específica na educação infantil (movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática); a relação da criança com a área de conhecimento, objetivos, conteúdos, observações gerais aos professores e avaliação formativa, com variações entre os campos de conhecimento.

Dada a natureza e os objetivos deste estudo, abordarei somente um eixo (ou campo) do conhecimento - a Música na Educação Infantil -, detendo-me mais especificamente no 3º volume, que apresenta este eixo referente à Música.

Logo na introdução é apresentada a forma como se pensa o trabalho musical para esta fase da educação – a Educação Infantil: uma “linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio.” Segundo o documento, o trabalho com a música deve ser integrado com os “aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos”, promovendo a “interação e a comunicação social”, pois seria esta “uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente”. (BRASIL, 1998, p. 45)

Neste modo de pensar o trabalho com música, o documento traz uma proposta com atividades ligadas ao desenvolvimento da construção do conhecimento musical com base em três eixos: produção, apreciação, contextualização/reflexão.

“Produção – centrada na experimentação e na imitação, tendo como produtos musicais a interpretação, a improvisação e a composição;
Apreciação – percepção tanto dos sons e silêncios quanto das estruturas e organizações musicais, buscando desenvolver, por meio do prazer da

escuta, a capacidade de observação, análise e reconhecimento; **Reflexão** – sobre questões referentes à organização, criação, produtos e produtores musicais.” (BRASIL, 1998, p. 48, grifos meus).

O texto sempre vem dividido em duas faixas etárias, de zero a três anos, e de quatro a seis. Para a primeira faixa etária são propostos os seguintes objetivos:

“O trabalho com a música deve se organizar de forma a que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades: - ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais; - brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais.”

E, para as crianças de quatro a seis anos, o documento orienta para o aprofundamento e ampliação dos objetivos estabelecidos para a faixa etária de zero a três anos:

“Para esta fase, os objetivos [...] deverão ser aprofundados e ampliados, garantindo-se, ainda, oportunidades para que as crianças sejam capazes de: - explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo; - perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais”. (BRASIL, 1998, p. 55)

Após os objetivos, o documento sugere conteúdos a serem desenvolvidos com o trabalho de música de forma que estes respeitem a percepção e o desenvolvimento das crianças em cada fase, bem como as diferenças culturais e sociais de cada região do país. Para que o trabalho desenvolva a comunicação e a expressão, o texto divide os conteúdos em dois blocos: “O fazer musical” e “Apreciação musical” e, assim orienta:

“Serão trabalhados como conceitos em construção, organizados num processo contínuo e integrado que deve abranger: - a exploração de materiais e a escuta de obras musicais para propiciar o contato e experiências com a matéria prima da linguagem musical: o som (e suas qualidades) e o silêncio. - a vivência da organização dos sons e silêncios em linguagem musical pelo fazer e pelo contato com obras diversas; - a reflexão sobre a música como produto cultural do ser humano é importante forma de conhecer e representar o mundo.” (BRASIL, 1998, p. 57)

Após os conteúdos o Referencial apresenta ainda as orientações didáticas para cada bloco citado acima. Para que o trabalho com a música seja coerente – pois os professores da educação infantil não têm a formação específica em música – sugere-se a organização do tempo e do espaço, a introdução de jogos e brincadeiras, a utilização de

fontes sonoras e o registro musical e, por fim, a observação, o registro e a avaliação formativa.

Segundo Oliveira (1999), o RCN tem como base a música na concepção de integração dos aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos. Também é concebida como capaz de promover, na criança, a interação e a comunicação social, atribuindo um caráter de significação à linguagem musical e mostrando que o trabalho com a música é necessário e importante e que, por isso, deve estar ligado aos aspectos de reprodução, imitação e criação musical. A autora ainda acrescenta:

“Música é vista no documento como ‘meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentam necessidades especiais’. (RCN p. 49). Em termos de objetivos, as capacidades de ‘ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros, fontes sonoras e produções musicais’ são enfatizadas no documento para crianças de zero a três anos de idade. As capacidades de ‘explorar e identificar elementos da música para se expressar’ e de ‘perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos por meio de improvisações, composições e interpretações musicais’, são colocadas para as crianças de quatro a seis anos de idade. Sugestões de obras musicais e uma discografia são apresentadas no volume três, além de fotos e ilustrações que dão ao leitor uma idéia visual do ambiente adequado a este trabalho com crianças desta faixa etária.” (OLIVEIRA, 1999, p. 28).

Embora reconheça que o documento é muito bem estruturado no que diz respeito à importância da música; que está organizado de forma coerente com os aspectos musicais e que desenvolve um trabalho contextualizado em relação à educação musical para essa faixa etária, penso ser um pouco ilusório que isso ocorra dessa maneira, pois seria necessária uma melhor exposição e descrição dos termos e das formas de como, quando e porque ensinar determinados conteúdos. Em determinados trechos, o documento apresenta o que ainda é evidente no ensino de música na escola. Eis um exemplo:

“A música no contexto de educação infantil vem, ao longo de sua história, atendendo a vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem. Tem sido, em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o farol etc., a realização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo simbolizados no dia da árvore, dia do soldado, dia das mães, etc.; a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto, cores etc.; traduzidos em canções. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada. (BRASIL, 1998, p. 47)

Nesse trecho fica claro que o próprio Ministério admite que a música venha cumprindo outros papéis que não os de trabalhar com os conteúdos musicais propriamente ditos. Fica também evidente que reconhece os vários momentos em que a música é utilizada apenas como recurso ou suporte. Tourinho (1993) confirma esse entendimento quando reflete que “a música não é tratada como um tipo de conhecimento a ser ensinado, compreendido e recriado”. (TOURINHO, 1993, p. 68).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN

O Ministério da Educação iniciou as discussões que subsidiaram a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (PCN) em 1995, mas somente em 1997 ficou definida a versão final e sua publicação nacional. O documento, do qual se aborda aqui somente a parte que se refere aos 1º e 2º ciclos (1ª a 4ª série), é apresentado em dez volumes que trazem orientações curriculares para as áreas do conhecimento em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física. Apresenta ainda os temas transversais a essas áreas: Ética, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Meio Ambiente e Saúde.

Pela mesma razão apontada antes, entre os PCN que tratam dos anos iniciais do ensino fundamental, enfocarei, neste trabalho, apenas o volume 6. Intitulado “Arte”, esse volume abrange as linguagens das artes visuais, música, teatro e dança. É um documento dividido em duas partes: a primeira apresenta os aspectos e orientações gerais sobre o ensino de arte e a segunda, as propostas mais específicas para as quatro linguagens. Em que pese a relevância dessa nova perspectiva para o trabalho com as diferentes linguagens da arte, dentre elas a música, o fato é que as Artes Plásticas, por sua condição de predominância nos currículos escolares, ganharam destaque.

Penna (2001a), em sua análise sobre o PCN-Arte (do 1º ao 4º ciclo do ensino fundamental), procura explicá-lo:

“A primeira parte de cada documento, que expõe uma proposta global para a área de Arte, é bastante marcada pela perspectiva das artes plásticas. Isto na verdade reflete tanto a predominância que esta linguagem artística tem tido no espaço escolar da Educação Artística, quanto o papel que as artes plásticas têm desempenhado, historicamente, na discussão de encaminhamentos pedagógicos para a área. Pois, apesar de todos os problemas foram as Artes Plásticas que, com as propostas da arte-educação, procuraram enfrentar de modo mais direto o desafio de ampliar o alcance do ensino de arte – historicamente restrito a grupos

privilegiados e a poucas escolas especializadas -, colocando-o como parte da formação de toda a clientela escolar e dando-lhe uma função educacional mais ampla, voltada para a formação plena do indivíduo.” (PENNA, 2001a, p. 39).

Pires (2003) em sua análise sobre o PCN também afirma:

“O PCN – Arte tem como objetivo oferecer um material sistematizado para as ações dos educadores que, no tratamento didático, deverão respeitar a seleção e a seriação das linguagens. Como a área de Arte engloba quatro modalidades artísticas, o que os documentos consideram desejável é que, ao longo da escolaridade o aluno tenha oportunidade de vivência, o maior número de formas de arte. Com isso, fica previsto, para um bom planejamento, um ano de trabalho para cada modalidade de arte, sendo as outras artes contempladas por projetos interdisciplinares” (PIRES, 2003, p.32).

As análises de Penna (2001a) e Pires (2003) levam-me a observar que este documento tem como característica o reconhecimento da Arte como um campo de conhecimento, diferentemente da Lei nº. 5.692/71, que a tratava de forma vaga e ampla, como, aliás, ainda hoje permanece no currículo de muitas escolas: a denominação Educação Artística com a predominância das artes plásticas. Outra observação provocada pelas palavras desses autores é que este documento é a maneira de proporcionar uma formação plena, democratizando os conhecimentos artísticos que historicamente são restritos.

O documento apresenta também sugestões de como organizar as quatro linguagens em que se divide o ensino de arte para que, todas sejam contempladas durante os quatro anos de escolaridade do aluno. Isto é uma questão importante, pois a atual LDB não deixa claro como e quando se deva desenvolver cada uma das linguagens artísticas, dando liberdade à escola sobre para qual fazer essas opções.

A atual LDB tenta resgatar a importância de cada uma das linguagens de forma individualizada e, por essa razão, acredito ser este o novo caminho a ser percorrido pelos educadores musicais, a fim de inserir, nas escolas, a música como uma disciplina com seus conteúdos específicos e com o professor de música, especialista, atuando nestas aulas. Considero esta situação ainda mais favorável para a conquista do espaço do ensino musical, especialmente se estiver associada às orientações e sugestões apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o trabalho pedagógico com a música.

O PCN-Arte, na parte da Música, está organizado com sugestões para o professor, contendo objetivos, conteúdos, critérios de avaliação, orientações didáticas e avaliação,

com a idéia de um currículo centrado no conteúdo e no objeto. Dentro dessa organização, os conteúdos estão articulados no processo de ensino-aprendizagem através de três eixos norteadores: produção, fruição e reflexão. O próprio texto do PCN-Arte-Música especifica esses processos:

“A **produção** refere-se ao fazer artístico e ao conjunto de questões a ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e dos produtores sociais de arte. A **fruição** refere-se à apreciação significativa de arte e do universo a ela relacionado. Tal ação contempla a fruição da produção dos alunos e da produção histórico-social em sua diversidade. A **reflexão** refere-se à construção de conhecimento sobre o trabalho artístico pessoal, dos colegas e sobre a arte como produto da história e da multiplicidade das culturas humanas, com ênfase na formação cultivada do cidadão. Os três eixos estão articulados na prática, ao mesmo tempo em que mantêm seus espaços próprios.” (BRASIL, 1997, V.6, p. 55-56; grifos meus).

No documento está claro, portanto, que é através da composição, da improvisação e de interpretações que se estrutura o ensino de música. Por essa razão está subdividido em partes: comunicação e expressão em música; interpretação, improvisação e composição; escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical e música como produto cultural e histórico. (BRASIL, 1997, V. 6, p. 54-56).

A concepção do ensino de música presente no PCN está muito bem estruturada. No entanto, para desenvolvê-la é necessária a presença do profissional específico, pois ali há termos musicais muito particulares que só um professor de música, um educador musical, dada a sua formação, compreenderia. Por isso, é necessário que o especialista ocupe o espaço escolar a fim de dar coerência aos conteúdos musicais apresentados neste documento.

Os documentos e suas implicações.

A preocupação com a formação dos professores é de fundamental importância e está expressa nos documentos oficiais. A Lei nº. 9.394/96 prevê uma formação profissional geral para possibilitar a atuação dos professores que, obviamente, se aplica aos profissionais responsáveis pelo ensino musical nas escolas regulares.

“[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e

nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.” (LDB 9394/96, Artigo 62).

O RCN assim se refere:

“Integrar a música à educação infantil implica que o professor deva assumir uma postura de disponibilidade em relação a essa linguagem. Considerando-se que a maioria dos professores de educação infantil não tem uma formação específica em música, sugere-se que cada profissional faça um contínuo trabalho pessoal consigo mesmo [...]” (BRASIL, 1998, p. 67).

O PCN-Arte também apresenta uma preocupação em relação ao professor que vier a desenvolver um trabalho com a arte, em particular a música, e traz ainda propostas e objetivos do ensino de arte na escola fundamental que repercutem na formação do professor:

“O ensino de Arte é área de conhecimento com conteúdos específicos e deve ser consolidado como parte constitutiva dos currículos escolares, requerendo, portanto, capacitação dos professores para orientar a formação do aluno.” (BRASIL, 2000, p. 51)

“[...] Expressar e saber comunicar em artes [...]; interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em arte [...]; compreender e saber identificar aspectos da função e dos resultados do trabalho do artista [...]”. (BRASIL, 2000, p. 53-54).

Não há dúvidas de que, com essas indicações oficiais sobre a formação do professor, produz-se um avanço em relação à Lei de 1971, pela extinção das licenciaturas curtas, mas isso não significa que o problema da formação tenha sido resolvido. É preciso observar qual formação é proporcionada nos cursos superiores de música, para que se consiga ocupar o espaço da aula de música na escola com um ensino mais coerente. Entretanto, pesquisas como as de Borges (2002) e Ribeiro (2003), realizadas em Uberlândia, apresentam claro que o profissional com formação universitária em música não está presente neste espaço escolar, pois seu número é muito reduzido, quando não inexistente, o que deixa seu papel a cargo do professor unidocente⁵.

Os trechos dos documentos oficiais apresentados acima me levam a questionar se o professor unidocente, com pouca ou nenhuma formação específica em música, compreenderia a proposta. Isso porque, se o professor da Educação Infantil e às séries iniciais do Ensino Fundamental obtiver a devida formação, conforme postula a Lei, isto ocorrerá em cursos de Pedagogia ou nos atuais cursos Normais Superiores, os quais, em

⁵ Denomina-se professor unidocente aquele que ministra aula de todas as disciplinas, para as classes das séries iniciais do Ensino Fundamental, todas as disciplinas.

sua grande maioria, não oferecem disciplinas ou oportunidades de estudos que proporcionem uma base de formação sólida ou instrução artística. Aqui, mais uma vez, estamos diante de lacunas que certamente contribuirão para a permanência da fragilidade do ensino de música nas escolas.

A preocupação sobre a falta do profissional com uma formação específica também é apresentada claramente em outro trecho do PCN – Arte, quando se lê:

“Tendo em vista não haver definições para a presença das diversas formas artísticas no currículo e o professor das séries iniciais **não ter vivenciado uma formação mais acurada nesta área** optou-se por uma proposição de conteúdos sem diferenciações por ciclos escolares” (BRASIL, 2000, p. 57, grifo meu).

Esta, sem dúvida, é mais uma preocupação importante e constitui fator que converge para a manutenção da fragilidade do ensino de música, pois além desse, há outros fatores importantes e que colaboram para que ocorra a ausência do profissional de música na escola, tanto no que se refere à instituição escolar quanto no que se refere à formação profissional.

Em nível superior, a formação do professor de música se volta, muitas vezes, para a preparação de um instrumentista e não para o trabalho a ser desenvolvido nos espaços escolares dos diversos níveis de ensino. Esse quadro, contudo, tende a mudar com a implantação dos novos currículos no ensino superior de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para os cursos de Música, responsáveis pela formação de professores especializados e aptos para preencher estes espaços.

No que se refere às Instituições escolares, segundo pesquisas como as de Borges (2002) e Ribeiro (2003), a falta do profissional especializado – o professor de música, formado nos cursos superiores de música; a inexistência de espaço específico na escola para a aula de música; a inadequação e insuficiência dos recursos materiais para uso nestas aulas, que praticamente obrigam o professor a trabalhar apenas com a modalidade do canto, que não necessita de materiais específicos, constituem fatores para explicar a quase ausência da aula de música na escola.

Mas, apesar de todas essas dificuldades, hoje em dia constata-se, que tem sido dada maior importância ao ensino da arte na escola por meio das diversas linguagens que dela fazem parte, Artes Visuais, Música, Dança e Teatro, podendo-se considerar que agora a música é tida como uma área de conhecimento, como um conhecimento a ser desenvolvido ao longo do período escolar.

A presença da música nos PCN- Arte despertou o retorno da linguagem musical às escolas. Só que nelas ainda é encontrada com aplicações ou funções muito diferenciadas. Segundo Souza (2002), a aula de música pode ser uma “atividade opcional ou extracurricular; como disciplina específica, ministrada por professores especialistas; como parte da disciplina de educação artística, ministrada pelos chamados professores polivalentes; e/ou como parte das atividades do currículo das séries iniciais do ensino fundamental, ministrada por professores unidocentes”. (SOUZA, 2002, p.20).

Segundo Penna (2003), as Leis 5.692/71 e a 9.394/96 são, muitas vezes, colocadas em oposição por alguns educadores musicais, sendo a primeira vista como responsável pelo desaparecimento da música nas escolas, e a segunda como tendo resgatado o ensino de música. Mas a autora, não as analisa dessa forma, pois não vê distinção significativa entre elas com relação à presença da música na escola. Ela tem razão quanto a não estar prevista, em nenhuma das Leis, a obrigatoriedade do ensino de música nos currículos escolares. Entretanto, na Lei de 1971 este ensino perdeu em caracterização e, em consequência, o seu espaço. Foi por meio da Lei de 1996 que a música passou a ser caracterizada como uma linguagem, ganhando mais espaço para interpretações, mesmo que ambíguas. Em que pese essa vantagem, permanecem ainda lacunas, pois, diante da generalidade do texto legal, fica a cargo do próprio educador musical a busca pelo estabelecimento e consolidação de um espaço para o ensino da música na escola.

Embora a antiga Lei 5.692/71 tenha sido avaliada negativamente por causa da polivalência exercida por profissionais sem a devida formação específica nas várias modalidades artísticas, a situação não se modificou na vigência da atual LDB, pois o uso e a função da música no contexto escolar continuam ainda são pouco compreendidos, já que nas escolas, não ocorreram modificações substantivas na concepção sobre o ensino de música.

Com a promulgação da atual LDB, pensava-se que esse problema fosse resolvido e que a música retornasse para o âmbito escolar, mas, pelas diversificadas interpretações sobre a lei de como e quando o ensino musical deve ser inserido na escola. Além disso, as práticas do ensino de arte ainda é muitas vezes encontrado com a denominação de Educação Artística. Aparentemente, isso pode ser considerado simplesmente como “terminologias diferenciadas”, mas, tal situação acarreta grandes implicações nas práticas desenvolvidas nas escolas, contribuindo para que a polivalência ainda perdure e, assim também, o esvaziamento do ensino de arte de modo geral

Sobre isso Penna (2001a) considera:

“O ensino de arte encontra-se em um momento de transição que se reflete tanto nas concepções e propostas metodológicas para a área, quanto nos termos normativos que regulamentam a sua prática escolar. Delineia-se um redirecionamento deste ensino, voltando-o para o resgate dos conhecimentos específicos da arte, em cada linguagem artística. Neste sentido a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) não se refere mais a Educação Artística, mas sim ao ‘Ensino de Arte’.” (PENNA, 2001a, p. 31).

Com o termo Educação Artística⁶ sendo substituído pelo Ensino de Arte⁷, já se nota uma modificação importante, mas uma outra mudança também significa uma conquista para os profissionais da área: a arte ser considerada um campo de conhecimento. Essa troca de terminologia ou denominação não garante, pois, uma transformação de argumentos, pressupostos, idéias e práticas, embora coloquem em evidência um sentido novo, pelo qual as artes visuais, a música, a dança e o teatro, entendidas como diferentes linguagens e com características que lhes são próprias, começam a exigir de superação da polivalência no ensino da arte. Nota-se com isso a preocupação em dar relevância no ensino de arte, cuja importância é pouco reconhecida no contexto escolar.

A esse respeito, Pires (2003) afirma:

“A LDB/96 distancia-se da concepção de ‘atividade artística’ da década de 70, inserindo a Arte nos currículos do ensino fundamental e médio como área curricular de conteúdos e objetivos próprios. Nesse sentido, a legislação atual rompe com a concepção, até então hegemônica, de música como atividade prática de função formativa, defendendo as especificidades dos conhecimentos de cada área artística.” (PIRES, 2003, p. 32).

Neste sentido, o ensino de música, para ser estabelecido no âmbito escolar, necessita, além da resolução dos problemas mencionados anteriormente, do esforço dos próprios educadores musicais, do envolvimento de toda a comunidade escolar de modo que percebam que a escola é também um local para a educação musical; que fará parte do convívio social em geral, e que a aprendizagem desta arte também participa do processo de democratização do ensino e da formação de um povo. Nessas condições o futuro do ensino de música nas escolas regulares e públicas poderá ultrapassar a condição de insignificância e a aprendizagem da música não ficará restrita às escolas específicas, onde o profissional focaliza o ensino de um instrumento. É preciso, portanto, que não se considere somente essas últimas como o espaço para aulas de música, mas que se enxerguem outros locais, como a escola regular, pública ou privada, para o ensino musical.

⁶ Grafado com letra maiúscula quando se trata de área de conhecimento.

⁷ Idem nota de rodapé 4.

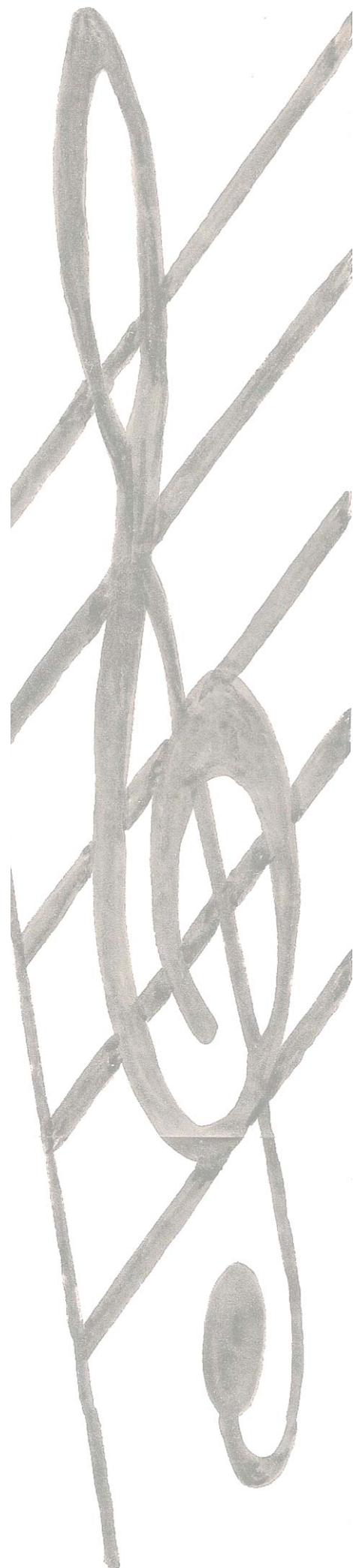
Estas alternativas abertas pelos documentos apresentados, RCN e PCN- Arte, para o trabalho com a música são ambiciosas e sua viabilização demandará um longo prazo. Elas trazem desafios para uma renovação positiva da educação musical e tanto os professores devem estar abertos para se adequarem a estas propostas, quanto as escolas regulares devem deixar claras suas necessidades e exigências em relação ao profissional que nela se fará presente.

Todas essas preocupações que temos, os educadores musicais, em apresentar justificativas, funções ou orientações têm como finalidade mostrar a importância de se ampliar a compreensão sobre o ensino de música. Um ensino que, ainda hoje, mesmo após 10 anos de implantação da LDB nº. 9.394/96, é pouco visto nas escolas regulares, mas muito discutido na busca de sua concretização como integrante dos currículos da educação de crianças.

Na tentativa de compreender como se dá o ensino de música nas escolas de Uberlândia, como aula específica, recorri aos documentos da Superintendência Regional de Ensino, para as escolas estaduais, e da Secretaria Municipal de Educação, pelo CEMEPE, todos com tentativas de organizar um ensino de arte mais coerente. Sendo assim, no próximo capítulo são apresentadas, de forma analítica, as Diretrizes básicas do Ensino de Arte 1ª a 8ª séries da Secretaria Municipal de Educação – CEMEPE e a Proposta Curricular – Educação Básica/ 2005 Arte – Ensino Fundamental da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, para que sirva como base de entendimento e análise sobre a situação do ensino de música na cidade de Uberlândia.

Capítulo 2

Diretrizes e propostas curriculares sobre o ensino de arte da rede municipal e estadual de ensino



Diretrizes e propostas curriculares para o ensino de arte das redes municipal e estadual de ensino

Em busca dos documentos que orientam o ensino de música na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Uberlândia, encontrei dois, elaborados com base na LDB 9394/96. São textos norteadores para o ensino de arte e visam a garantir sua obrigatoriedade nas escolas. Com base nos PCN e RCN, foram desenvolvidas, tanto na rede estadual quanto na rede municipal de ensino em Uberlândia, propostas curriculares ou diretrizes para orientação das áreas específicas – Artes Visuais, Teatro, Dança e Música.

Este capítulo apresenta tais documentos e os analisa, buscando subsídios para compreender a situação da música nas escolas de Uberlândia.

A Proposta elaborada pela Secretaria Municipal de Educação – CEMEPE

O documento intitulado Diretrizes Básicas do Ensino de Arte 1ª a 8ª séries Secretaria Municipal de Educação - CEMEPE (anexo 2), foi elaborado por educadores atuantes nas unidades escolares. Iniciou-se em 1993 e foi concluído em 2003, envolvendo diretamente as escolas e seus professores representantes, com os quais colaboraram docentes da Universidade Federal de Uberlândia na função de orientar a proposta curricular a ser produzida neste trabalho das diretrizes básicas do ensino de arte.

Construído com base nas experiências e reflexões dos professores, os quais se dispuseram a participar dos encontros para a produção destas diretrizes, teve por objetivo contribuir nos planejamentos pedagógicos das escolas, com a função de nortear os trabalhos dos professores, a fim de inserir a área como componente curricular.

Na LDB 9394/96, o Ensino de Arte abrange quatro áreas, Artes Visuais, Teatro, Dança e Música, mas, devido à formação específica do profissional que atua na rede escolar do município, as diretrizes foram construídas somente para as áreas de Artes Visuais, Artes Cênicas e Música, sendo utilizada a nomenclatura de Ensino de Arte, como vem determinado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n°. 9394/96 e nos PCN.

O documento está organizado em partes: Histórico, Objetivos, Justificativa, Fundamentos filosófico-pedagógicos, Conteúdos específicos, Considerações finais e Bibliografia, todas elas organizadas nas três áreas citadas atrás.

A parte inicial, o Histórico, faz uma explanação sobre como se apresenta o Ensino de Arte na rede municipal de educação e seus projetos já realizados, como, por exemplo, o que se deu como início para uma arrancada de toda a movimentação da arte na escola, realizado na Escola Municipal Afrânio Rodrigues da Cunha, que contemplava oficinas de música e artes plásticas. Este projeto obteve excelente resultado, dando maior ânimo em inserir o ensino de arte, com ênfase e importância, em todos os níveis escolares do município. Isso, entretanto, exigia a presença de professor com habilitação específica nestes espaços, e assim, nos concursos, a vaga para o professor de arte foi proposta.

Esse histórico relata ainda que, no primeiro desses concursos, foi aprovada apenas uma professora. Com o aumento do número de escolas municipais, realizaram-se outros, tendo havido aprovação de vinte e cinco novos professores, todos com formação em Artes Plásticas. Assim se formou a equipe para elaboração da proposta do Ensino de Arte na rede municipal de ensino, realizada no CEMEPE.

Os encontros de planejamento ocorreram semanalmente até 1993. Depois, com as mudanças no novo Plano de Cargos e Salários, passaram a ser mensais. Nos encontros, através de relatos e trocas de experiências, formulou-se o documento para o estabelecimento de objetivos e fornecimento de sugestões de como desenvolver um trabalho com o ensino de arte na rede municipal, advindo este, assim, das próprias práticas vividas pelos professores em sala de aula.

O documento retrata, ano a ano, tudo que se desenvolveu neste período, bem como as dificuldades enfrentadas pelo grupo que, entretanto, não impediram de concluir as diretrizes básicas do Ensino de Arte 1ª a 8ª séries para o âmbito municipal.

Encontra-se também neste item uma breve história das artes visuais, da música e das artes cênicas no Brasil, com a finalidade de contextualizar e dar o real valor do ensino de arte, integrando-o como componente curricular obrigatório nas escolas.

No item “Objetivos”, são apresentadas de forma geral as intenções para o Ensino de Arte com enfoque específico nas três áreas que dele fazem parte. Visa-se ao desenvolvimento do aluno enquanto ser criativo, pensante, emocional e capaz de expressar-se e comunicar-se através da arte. Os objetivos são assim apresentados:

“Desenvolver o pensar, o interpretar, a compreensão intuitiva e racional do mundo; Entender arte como um processo histórico-social de construção e

produção humana; Analisar a condição de estar no mundo e suas possibilidades de superação e transformação social; Recuperar a sensibilidade humana; Compreender a arte com linguagem, como forma de expressão, comunicação e interação do ser humano social e culturalmente; Dar visibilidade ao outro e a si mesmo, proporcionando a reflexão sobre as características atuais da nossa sociedade: capitalista, individualista, competitiva, racional, voltada para o ter, esquecendo-se do ser; Produzir e apreciar objetos artísticos com preocupações estéticas e conhecimento dos conteúdos específicos em arte.” (p. 21)

Esses objetivos são um dos pontos positivos do documento, pois contextualizam cada linguagem e, assim, firmam-se estas como disciplinas a serem desenvolvidas nas escolas, delimitando e organizando um ensino centrado no que se pretende desenvolver.

As Diretrizes básicas para o ensino de arte trazem no item da justificativa a representação da cultura e da expressão de cada área, com suas particularidades e representações, estas ligadas ao desenvolvimento cognitivo do aluno que dela se utiliza.

As Artes Visuais aí são justificadas pela importância do conhecimento cultural do país e pelo desenvolvimento da auto-expressão. Em relação à Música, além do desenvolvimento do aluno como ser humano em geral, orienta-se para o trabalho nos aspectos cognitivo, perceptivo, corporal e afetivo. E as Artes Cênicas são justificadas pela valorização da expressão corporal e a representação dos valores culturais.

O item Fundamentos Filosófico-pedagógicos abrange concepções de educação, conhecimento, cultura, arte, metodologia e avaliação, articulados entre si. Refletem-se aqui as linhas teóricas que foram adotadas como referências conceituais e práticas. Segundo o documento,

“A educação constitui-se como uma força imprescindível para o conhecimento e interação dos povos e de suas culturas nas suas diversas áreas (social, econômica, tecnológica, etc.), conscientizando as pessoas sobre os diversos tipos de sociedade, possibilitando o desenvolvimento de um sujeito crítico e performático para o mundo atual e futuro.” (p. 23)

Esta concepção da educação, amparada em Freire (1983), privilegia a interpretação da relação com o mundo, objetivando formar um sujeito crítico, ativo e comprometido com os conteúdos desenvolvidos nas linguagens artísticas.

Quanto à escola, o documento a considera como um espaço diversificado de culturas, conhecimentos e idéias, cabendo, portanto, ao professor, provocar e cultivar no educando a capacidade de investigar, questionar, observar, analisar, teorizar, tirar conclusões e traçar ações para construir um novo mundo, crítico e humano.

A concepção do conhecimento é discutida em relação ao conhecimento em arte, trabalhando-o de forma articulada entre o senso comum e o conhecimento científico. O primeiro é relacionado ao cotidiano e o segundo ao estudo sistematizado. Assim o conhecimento é apresentado:

“[...] Entende-se a arte como um campo de conhecimentos organizados que pode ajudar a interpretar o passado, a realidade presente e a nós mesmos, favorecendo a construção de uma identidade, tanto individual quanto coletiva, pois se vive e se constrói a cultura, mas é necessário compreender também seus propósitos.” (p. 25).

A cultura está, pois, no documento, intrinsecamente ligada à educação e ao conhecimento por diversas manifestações artísticas e pela produção cultural de um povo. Ela é conceituada de três maneiras: como meio de conhecimento, meio de perpetuação cultural de um povo e ligada às relações entre saber e poder, como vem discriminado nas diretrizes: “cultura de valor; cultura alma coletiva e cultura mercadoria” (p. 25). “Cultura Valor” corresponde ao conceito de cultura antiga, só tendo valor o que se liga aos meios cultos. “Cultura Alma-coletiva” é algo popular, admitindo que todos têm cultura e, por último, “Cultura-mercadoria”, ligada ao mercado, sendo produzida e reproduzida, por isso sempre sofrendo modificações.

São apresentadas neste documento duas linhas teóricas: os estudos culturais e o multiculturalismo. Os estudos culturais são entendidos como forma de compreensão e análise da produção cultural de um povo:

“Tudo isso aponta para a necessidade de se entender que as diversas formas de manifestações culturais, e, portanto, de conhecimento, são importantes enquanto resultado de um processo de criação e interpretação social, e não algo natural e preexistente.” (p. 27)

O multiculturalismo envolve o entendimento de cultura e identidade, propondo que é pela educação que se transfere a cultura. Portanto, outras culturas devem ser incorporadas ao currículo, de forma a democratizar o acesso a elas sem distinção de grupo social. O documento apresenta assim esta idéia:

“No ensino de arte, a postura multiculturalista é importante para criar ambientes de aprendizagem que promovam a alfabetização cultural de seus alunos nos diferentes códigos culturais, assim como para reconhecer o contexto macro cultural em que a escola e a família estão imersas.” (p. 28-29)

A concepção de cultura apresentada nas diretrizes básicas para o ensino de arte abrange as diferentes formas de manifestação artística de toda e qualquer cultura com uma postura crítica, sem conceitos, julgamentos e valores preestabelecidos.

A arte como concepção, dentro dos fundamentos filosófico-pedagógicos, é apresentada nas diretrizes como “dimensão de um ser transformador”. É vista amplamente em todos os sentidos do belo, da emoção, da produção e principalmente na relação com o conhecimento e desenvolvimento que esta proporciona ao aluno quando dela se utiliza.

O texto apresenta da seguinte forma essa concepção de arte:

“Quer-se a arte do pensar, do fazer, do decidir, do refletir, do questionar, do contemplar e do fruir. É assim entendendo a arte como modo simbólico do ser humano ser, estar e interagir no mundo e com o mundo, o representar de uma época, de um contexto histórico-social; arte como linguagem, comunicação, cultura. Portanto, sendo manifestação, é transformação humana.”(p. 31-32)

A metodologia, na concepção filosófico-pedagógica, é tida como um processo de construção do conhecimento, tanto pelo professor como pelo aluno, a partir dos saberes adquiridos e acumulados pelo homem. O professor é visto como reflexivo, pesquisador e ligado com seus alunos de forma a interagir sempre com o conhecimento do cotidiano, que é transmitido por ele.

A orientação de trabalho é organizada a partir de temas articulados e interligados às demais áreas de conhecimento pela interdisciplinaridade. E para cada área – Artes-visuais, Música e Artes Cênicas – apresenta-se uma proposta de trabalho adequada às suas características. Nas artes visuais a proposta é a triangular; na Música, o modelo (T)EC(L)A, desenvolvido por Swanwick (1979), cujo objetivo é o de apresentar caminhos para uma experiência que permita a atuação dos alunos nos vários tipos de culturas musicais, e, nas Artes Cênicas, a expressão dramática, improvisação espontânea e os jogos dramáticos e teatrais.

O modelo (T)EC(L)A, focaliza o objeto musical de modo que este seja vivenciado em atividades de técnica (T), execução(E), composição (C), literatura (L) e apreciação (A). Swanwick(1979) mostra que tais atividades fazem parte de um modelo que possibilita uma visão racional do processo de aprendizagem musical, tendo como objetivo ajudar as pessoas a se relacionarem de um modo mais ativo com a música e encontrarem, na experiência musical, respostas mais positivas. Neste aspecto, a música é vista como experiência capaz de proporcionar a compreensão e a aquisição de seu significado.

No item avaliação sugere-se o modelo processual e qualitativo, como forma de acompanhamento do percurso do aluno enquanto os conceitos são trabalhados. Assim, a avaliação deve ser conduzida como um processo contínuo visando o desenvolvimento intelectual e cultural do aluno.

Esse tema é assim apresentado no documento:

“O professor de Arte deve avaliar em seus alunos a capacidade de propor soluções próprias, o domínio de técnicas na produção artística, o conhecimento dos conteúdos específicos, o interesse, a participação e o envolvimento do aluno durante cada etapa do processo ensino-aprendizagem. Para proceder à avaliação, o professor poderá se utilizar de recursos como: interpretação de textos de Arte; relatórios orais e escritos; observação e crítica oral ou escrita de produções artísticas diversas, incluindo as do aluno.” (p. 35)

Nota-se que o documento atenta também para o trabalho do professor que deverá refletir sobre sua própria prática além de acompanhar o desenvolvimento geral do aluno.

O documento apresenta ainda uma parte no item 6, de conteúdos específicos de ensino de arte, detalhado em tabelas (anexo 2) para cada áreas ou linguagem, cada qual com as séries em que devem ser abordados.

Os conteúdos para música são divididos entre Educação Infantil, 1ª e 2ª séries, 3ª e 4ª séries, 5ª e 6ª séries e 7ª e 8ª séries.

É recomendado que, de 0 a 3 anos, se trabalhe através de estímulos, de 4 a 6 anos, com vivência e construção de noções e, a partir de 7 anos ou da 1ª série, com a vivência e construção de conceitos musicais. São divididos em 8 eixos básicos: Parâmetros sonoros/ elementos de expressão; Elementos musicais; Formas de expressão musical; Formas de criação musical; Audição, Estruturas musicais; Repertório Musical (vocal e instrumental) e Grafia. Esse eixos se enquadram na proposta do Modelo (T)EC(L)A de Swanwick (1979), com as cinco áreas de desenvolvimento musical.

Considero os conteúdos e procedimentos metodológicos, bem como os termos ou nomenclaturas utilizadas muito apropriados e bem fundamentados. Mas, por sua especificidade, só serão compreendidos e aplicados com competência pelo professor especialista, ou melhor, que tenha sua formação em Música, tal como me manifestei a respeito dos RCN e PCN páginas atrás. Dessa forma sugiro a inserção e preocupação com o espaço institucional da música a ser desenvolvida nos cursos de formação de professores (Pedagogia e Normal Superior) bem como, a formação continuada aos que já atuam como professores unidocentes para que, com isso a aula de música se faça presente nas escolas, até que se tenha o professor especialista atuando neste contexto.

Em relação aos níveis de dificuldade gradativos, estes precisam se desenrolar durante um período ininterrupto para que se consiga o resultado esperado dentro da Educação Musical apresentada pela diretriz de arte aqui analisada.

Nas considerações gerais, o documento, por fim, chama a atenção para os problemas a serem superados de modo que a proposta encontre êxito em sua implantação. Essas considerações são relativas tanto à parte estrutural da escola, física e humana, como de carga horária, recursos didáticos e recursos materiais.

Nesse documento nota-se a preocupação em nortear e garantir seu espaço na rede municipal de ensino. Planejado durante encontros mensais, é um valioso recurso para sustentar a importância das áreas que dele fazem parte.

As diretrizes do ensino de arte referem-se em seu título apenas ao ensino fundamental de 1ª a 8ª série, mas quando apresentam os conteúdos específicos, nas tabelas, trazem orientações a partir de 0 anos, ou seja, englobam a educação infantil. Este documento apresenta-se, assim, como uma rica fonte orientadora do ensino de arte, e mostra que a Secretaria Municipal de Ensino, na área de Coordenação de arte, tem uma preocupação por destinar um professor para cada área específica em suas escolas. Isto vem mostrar que o espaço para as aulas de música está aí para ser preenchido, um ponto muito positivo para o avanço da educação musical.

Enfim, esse documento explicita bem o que espera do ensino das linguagens artísticas. Está claro o porquê de cada área, ou melhor, a importância de cada uma e como se deve utilizá-la, quais os objetivos, metodologia e avaliação. Os quadros apresentados no documento mostram claramente os pontos ou os conteúdos que devem ser ministrados a cada etapa deste ensino.

Em que pese a positividade desse detalhamento, fica claro que muito ainda deve ser acrescentado ao documento, com o passar do tempo e com as práticas desenvolvidas no cotidiano escolar, para que o ensino de arte se torne cada vez mais presente na escola e para que seus conteúdos sejam cada vez mais definidos. E isso é possível por ser este um documento que está sempre em reelaboração pelos professores em seus encontros mensais com os relatos de experiências. Isso só traz enriquecimento às propostas desenvolvidas pelos professores no seu dia-a-dia. Reitero, no entanto, que sua implantação exigirá um professor habilitado em música, além de estrutura material e espaço físico adequados.

A Proposta elaborada pelo Estado de Minas Gerais para o Ensino de Arte

Intitulado *Proposta Curricular – Educação Básica/ 2005 Arte – Ensino Fundamental* (anexo 3), o documento foi elaborado no ano de 2005 com a colaboração de professores da UFMG. Destina-se ao Ensino de Arte na rede Estadual de ensino e é composto pelas partes: Introdução, Razões para ensinar arte, Diretrizes norteadoras para o ensino de arte no Ensino Fundamental, Critérios e seleção dos conteúdos, Conteúdo básico comum de arte no ensino fundamental, Eixos temáticos Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, Conteúdo básico comum e Bibliografia. Neste trabalho é analisado nas partes gerais ou chamadas comuns entre as áreas artísticas e nas específicas do eixo temático Conhecimento e Expressão em Música, por ser este o foco da pesquisa.

A proposta foi elaborada para o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série, mas pode ser utilizado desde a 1ª série, pois nele constam propostas curriculares desenvolvidas a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com características peculiares ao estado de Minas Gerais, por incluírem referências aos Conservatórios Estaduais de Música. Esta possibilidade é apresentada na introdução da proposta, que, juntamente como os princípios, orientam para o desenvolvimento de um trabalho dinâmico e coletivo, respeitando-se o contexto cultural e considerando-se a herança e os movimentos contemporâneos, na perspectiva da construção de novos conhecimentos.

O documento tem por finalidade tornar o ensino de arte cada vez mais presente no contexto das escolas estaduais. Nele está evidente que antes da implantação da LDB/96 a “Educação Artística” sendo ministrada por um único professor, imprimia-se superficialidade ao ensino e que agora, com o “Ensino de Arte”, as aulas devem ser ministradas pelo professor especialista, no Ensino Fundamental a partir da 5ª série ou 2º ciclo.

É importante observar os pontos que o documento apresenta como preocupações na elaboração das propostas para o ensino de arte:

“[...] colocar o ensino da arte no seu verdadeiro caminho em que a criação ordenada e ordenadora contribua para o desenvolvimento integral dos jovens, enriquecendo todo indivíduo que dela fizer uso; [...] propor um programa exequível, disposto de maneira simples, mas capaz de sintetizar em diferentes módulos as inúmeras possibilidades da criação artística frente às novas tecnologias disponíveis no mundo contemporâneo. (p. 5)

Neste trecho, fica evidente a consciência de que o ensino de arte deva ser contextualizado, coerente e organizado. Essas intenções, se concretizadas, também favoreceriam a equiparação da arte às outras disciplinas, sempre consideradas mais “nobres”, elevando aquela à condição de conhecimento a ser desenvolvido de forma séria e comprometida.

Isto pode ser confirmado na parte do documento intitulado de “Razões para Ensinar Arte”, que discorre sobre a importância deste ensino para o aluno devido a seu potencial para o desenvolvimento dos indivíduos quanto à construção de sua própria vida e da sociedade em que vivem. Ali também se afirma que, pelo ato de pensar, apreciar e fazer arte, o aluno tem a oportunidade de explorar, construir e aumentar seu conhecimento, desenvolver suas habilidades, articular e realizar trabalhos estéticos e explorar seus sentimentos.

É importante salientar que a proposta considera que não basta a arte, estar inserida nos currículos escolares, mas que se deve utilizá-la e ensiná-la, conforme o contexto regional, pois só assim ela encontra significado para a escola e para os alunos.

A importância do ensino de arte é apresentada da seguinte forma:

“Ensino de Arte significa, portanto, possibilitar experiências e vivências significativas em apreciação, reflexão e elaboração artística. Entendendo o Ensino de Arte como agente transformador e formador do cidadão, estão elencados objetivos, onde estão contempladas a memória do patrimônio cultural, novas e possíveis leituras do mundo por meio dos sons, imagens e movimentos e o entendimento da sociedade por meio de atividades práticas de pesquisa, criação e fruição em arte.”
(p. 7)

Propõe-se que este ensino deva perdurar durante toda a vida escolar do aluno, em todas as séries, para que haja o mínimo de conhecimento das linguagens artísticas, desenvolvendo assim um ensino de arte contextualizado e coerente com o cotidiano da instituição. Mas quando, onde e como desenvolvê-lo não está explicitado. O documento não apresenta este tipo de orientação.

É ainda atribuída grande importância à integração do ensino de arte na escola, com a finalidade de desenvolver integralmente o aluno.

Outra parte apresentada no documento são as Diretrizes Norteadoras para o ensino de arte no Ensino Fundamental 5ª a 8ª série. Nessas Diretrizes são explicitados pontos como: - as propostas e as estratégias devem proporcionar uma vivência e reflexão sobre arte; - o professor deve ter um conhecimento amplo para conseguir envolver os alunos; - o

planejamento deve ser bem flexível e atento às outras áreas, é ao contexto em que a escola está inserida; - a escola deve ter um local e equipamentos próprios para desenvolver as aulas de Artes; - levar os alunos em locais onde se produz ou se vivencia a arte (museus, apresentações musicais, galerias, etc.) para que o ensino de arte passe a ter significado para eles. Nesta parte do documento, são apresentados os objetivos para o ensino de Arte e como, segundo os PCN, se deve organizar este ensino para que os alunos adquiram capacidades artísticas. A seguir, estão alguns desses objetivos:

“Reconhecer a arte como área de conhecimento [...]; apreciá-la nas suas diversas formas de manifestações, compreendê-la no processo histórico, cultural e da formação do cidadão; proporcionar vivências aos alunos [...]; conhecer e saber utilizar vários procedimentos artísticos [...]; respeitar as diversas manifestações artísticas contextualizando-as nas diversas culturas [...]; conhecer, respeitar e observar as produções diversas ao entorno, identificando os diferentes padrões estéticos de grupos culturais diferenciados e por último conhecer a área de profissionalização da arte.” (p. 8-9).

Com esses objetivos, acredita-se que o professor tenha condições de estruturar e planejar um ensino de arte coerente e contextualizado, de forma que este assuma de fato sua real importância enquanto disciplina e conhecimento a ser desenvolvido na escola.

Outros objetivos, seguindo as orientações dos PCN, são estabelecidos nessas Diretrizes:

“Experimentar e explorar as possibilidades de cada expressão artística, compreender e utilizar a arte como forma de se expressar utilizando de sua percepção, imaginação, emoção, investigação e sensibilidade; experimentar e conhecer materiais, instrumento e procedimentos artísticos diversos em arte (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), de modo que os utilize nos trabalhos pessoais, identifique-os e interprete-os na apreciação e contextualize-os culturalmente; construir uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e conhecimento estético, respeitando a própria produção e a dos colegas, sabendo receber e elaborar críticas; identificar, relacionar e compreender a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo, respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos de diferentes grupos culturais; observar as relações entre a arte e a realidade, refletindo, investigando, indagando, com interesse e curiosidade, exercitando a discussão, a sensibilidade, argumentando e apreciando arte de modo sensível; identificar, relacionar e compreender diferentes funções da arte, do trabalho e da produção dos artistas; identificar, investigar e organizar informações sobre a arte, reconhecendo e compreendendo a variedade dos produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias; pesquisar e saber organizar informações sobre a arte em contato com artistas, obras de arte, fontes de comunicação e informação.”(p. 9)

Ao final, o texto discorre sobre a importância de articular os objetivos com as necessidades dos alunos:

“O reconhecimento do conjunto de valores e da capacidade artística de indivíduos e de grupos, incluindo o próprio aluno e seu grupo, leva à valorização e o respeito à diversidade. Os conteúdos a serem trabalhados nos três eixos - o fazer, o apreciar e o contextualizar - podem levar ao conhecimento da própria cultura, impulsionar a descoberta da cultura do outro e relativizar as normas e valores da cultura de cada um.” (p. 10).

Como se vê, o documento organiza gradativamente as orientações, apresentando os itens de forma a obter uma lógica de entendimento que facilite, para cada educador, a estruturação de sua própria programação de ensino de arte na sua escola. Deixa evidente a importância de um ensino estruturado no que concerne ao conteúdo a trabalhar e a como articular objetivos, conteúdos e necessidades dos alunos. São orientações que certamente favorecem que o ensino de arte se firme como disciplina no currículo escolar.

O item seguinte da proposta trata dos “Critérios de Seleção dos Conteúdos”. Esta parte é uma das mais importantes por apresentar alguns pontos para que o ensino de arte, cada vez mais se fundamente no contexto escolar. Após os critérios de seleção, o documento trata da Avaliação.

Esta parte está estruturada da seguinte forma: os critérios gerais para os conteúdos, baseando-se no processo de ensino e aprendizagem; a seleção e a organização desses conteúdos; a avaliação formativa como a mais adequada para a área, com sugestões de estratégias avaliativas como – portfólio, diário de bordo, auto-avaliação, entrevista e aferições conceituais de termos técnicos -, cada um muito bem especificado sobre o que é e como fazer uso, e, por fim, apresenta os critérios de avaliação, explicitados de forma a esclarecer o que se pretende com cada um deles:

“Criar formas artísticas por meio de poéticas pessoais; Estabelecer relações com o trabalho de arte produzido por si, por seu grupo e por outros; Identificar os elementos da expressão artística e suas relações em trabalhos artísticos e na natureza; Conhecer e apreciar vários trabalhos e objetos de arte por meio das próprias emoções, reflexões e conhecimentos e reconhecer a existência desse processo em jovens e adultos de distintas culturas; Valorizar a pesquisa e a frequência às fontes de documentação, preservação, acervo e veiculação da produção artística.” (p. 12-13).

O item “Conteúdo Básico Comum” apresenta os conteúdos e como articulá-los com as séries escolares, sugerindo que o professor investigue o que os alunos já aprenderam, para abordar em seguida os conteúdos que achar necessário trabalhar naquele momento.

Os conteúdos são apresentados, então, com intenção de orientar de forma geral quanto às características específicas de cada área, considerando também a necessidade do aluno quanto ao desenvolvimento e envolvimento nas questões sociais e intelectuais, ligados aos sentimentos e articulados com os conteúdos da área de arte. Logo na sequência são apresentados os eixos temáticos, de conhecimento e expressão nas quatro áreas do Ensino de Arte – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Como já foi esclarecido antes, este trabalho focalizará apenas ao Eixo Temático III: Conhecimento e Expressão em Música.

O eixo temático III: Conhecimento e Expressão em Música é a parte do documento que apresenta um pouco da história da música, desde seu uso e função na cultura, religião ou costume até o seu ensino. Traz considerações a respeito da música como parte do cotidiano, perpetuando os costumes; como uma linguagem gráfica ou de símbolos, seu desenvolvimento com as novas tecnologias; transmissões diversas como produtos de comunicação em massa, inclusive pela via da internet, nas diversas etnias e em diferentes épocas. O texto sugere, portanto, que uma proposta de ensino de música nas escolas públicas estaduais considere essa diversidade para que os alunos tenham vivência e reflexão sobre os elementos musicais mais diversificados e possíveis dentre os diferentes estilos musicais, períodos, formas de se fazer música, de forma a contextualizar historicamente os períodos de criação de que estas músicas fazem parte.

A seguir, enfatiza a importância da música na educação, com comprovações feitas por autores como Gardner (1995) e Langer (1993), que deixam claro seu uso no contexto escolar. Mas, em contrapartida, comenta sobre seu pouco valor, sua desvalorização nas escolas brasileiras e a falta do profissional específico para desenvolver este trabalho. O documento considera ainda que é necessário e urgente que se insira nos currículos a formação musical básica para que os jovens saibam reconhecer e respeitar a diversidade cultural do país.

Enfatiza ainda que

“[...] a melhoria de qualidade no desempenho escolar geral dos jovens será uma das mais significativas conseqüências da retomada e reinserção do ensino da música na vida escolar em Minas Gerais, além de promover o reconhecimento de valores éticos e estéticos intrínsecos à música e a

apropriação do patrimônio cultural do nosso país, contextualizado no espaço e no tempo.” (p. 23).

Dentro deste pensamento, apresentam-se os objetivos para o ensino da música, que deixam clara a proposta de desenvolvimento musical do aluno de uma forma geral, pois valorizam as criações musicais destes e sugerem a criação de grupos musicais e trilhas sonoras para serem utilizadas na Dança, Teatro e Audiovisual. Esta é uma via para a interação, ou a interdisciplinaridade entre as linguagens artísticas. Os objetivos estão assim apresentados:

“Oferecer aos jovens, quaisquer que sejam suas aptidões, a oportunidade de lidar com a música em seus aspectos rítmico, melódico, harmônico, formal e expressivo, fundamentais para a estruturação e o desenvolvimento do pensamento abstrato e do raciocínio lógico; Valorizar as criações musicais tradicionais e atuais (locais, regionais, nacionais e internacionais), ampliando o repertório musical dos jovens, para que possam apropriar-se da música como bem cultural significativo para sua formação e fruição; Inserir o ensino de Música como disciplina no currículo das escolas que participam do Programa de Desenvolvimento Profissional (PDP), levando-se em conta o contexto cultural de cada uma das regiões onde for implantado; Criar trilhas sonoras para diferentes manifestações de Dança, Teatro e Audiovisual.” (p. 23)

Os objetivos são acompanhados por propostas de estratégias para as aulas de música abaixo transcritas:

“(1) Percepção sonora e sensibilidade estética – pesquisas se sons [...] (2) Movimentos artísticos em música em diferentes épocas e diferentes culturas – Introdução ao estudo do campo de abrangência da música; - Estudo das modalidades e funções da música; - Audição ativa de músicas; - Visita às escolas de música;- Pesquisas musicais de distintas culturas; - apresentação de textos ligados à história da música; - Caracterização de períodos históricos em música.[...] (3) Elementos musicais – Percepção auditiva; - Apresentação de acompanhamentos harmônicos; - Percepção e elaboração de melodias em diferentes tonalidades; - Execução de ritmos tradicionais diversos e criados pelo grupo; - Percepção e estudo de formas musicais tradicionais e da atualidade; - Glossário com termos técnicos básicos da música.[...] (4) Expressão musical – Experimentação de possibilidades de sons corporais e vocais. Exercícios de criação e análise de músicas; - improvisação de musical; - Musicalização do texto literário e/ou audiovisuais; - Criação e construção de fontes sonoras e conhecimento de instrumentos musicais; - Interpretação musical; - Interpretação com instrumentos musicais tradicionais e/ou criados pelo grupo; - Formação de grupos e conjuntos musicais diversos.[...]” (p. 23-24).

Pode-se notar que as estratégias exigem a presença do professor de música, com formação específica, pois os termos utilizados e as sugestões a serem desenvolvidas

durante as aulas do ensino musical são especificamente musicais. É até um pouco complicado algumas destas serem realizadas em escolas, pelo próprio tipo de ensino e aluno que delas fazem parte. Isso exigiria um espaço físico amplo, recursos materiais específicos e um olhar atualizado do que seria esse tipo de aula na escola do ensino regular, requisitos em geral inexistentes nessas instituições.

A última parte do documento apresenta os conteúdos básicos comuns para as áreas que fazem parte do ensino de arte – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro - com o objetivo de garantir um mínimo de conhecimento destas áreas, de forma a não deixar que o ensino de arte se torne esvaziado e sem sentido. São conteúdos básicos que devem ser ensinados em cada linguagem artística. São apresentados em forma de tabelas anexas ao documento, contendo os tópicos a serem desenvolvidos e as habilidades básicas de cada uma, nas quatro linguagens que fazem desse ensino.

Para a área de música, os temas sugeridos são: Percepção Sonora e Sensibilidade estética; Movimentos artísticos em música em diferentes épocas e em diferentes culturas; Elementos musicais e Expressão musical. Estes são considerados conteúdos ou temas básicos a serem desenvolvidos com a música na educação escolar.

Para cada um dos temas, existe um subtema com os tópicos relativos às habilidades básicas a serem desenvolvidas, como por exemplo:

TÓPICOS	HABILIDADES BÁSICAS
Produção de sons e construção de fontes sonoras diversas	<ol style="list-style-type: none"> 1- Ser capaz de produzir sons musicais a partir de instrumentos tradicionais e/ou não convencionais, construídos com elementos da natureza e diferentes materiais ou materiais reciclados. 2- Saber identificar sons em diferentes fontes sonoras, (sopro, cordas, percutido, eletrônicos), observando altura, intensidade, timbre e durações. 3- Conhecer os instrumentos musicais tradicionais e suas funções em conjuntos musicais.
Estudo da voz	<ol style="list-style-type: none"> 1- Ser capaz de emitir sons vocais, utilizando-se de técnica vocal adequada à sua idade. 2- Identificar as diferentes tessituras vocais. 3- Ser capaz de participar de conjuntos musicais vocais, respeitando os valores e capacidades musicais de seus colegas.

Fonte: Proposta Curricular – Educação Básica/ 2005 Arte – Ensino Fundamental (anexo 3)

O documento é, portanto, uma tentativa de deixar mais explícito como ministrar as aulas de música, com explicações detalhadas sobre temas a serem desenvolvidos, o que, contudo, não tem resolvido o problema da falta destas aulas no contexto escolar.

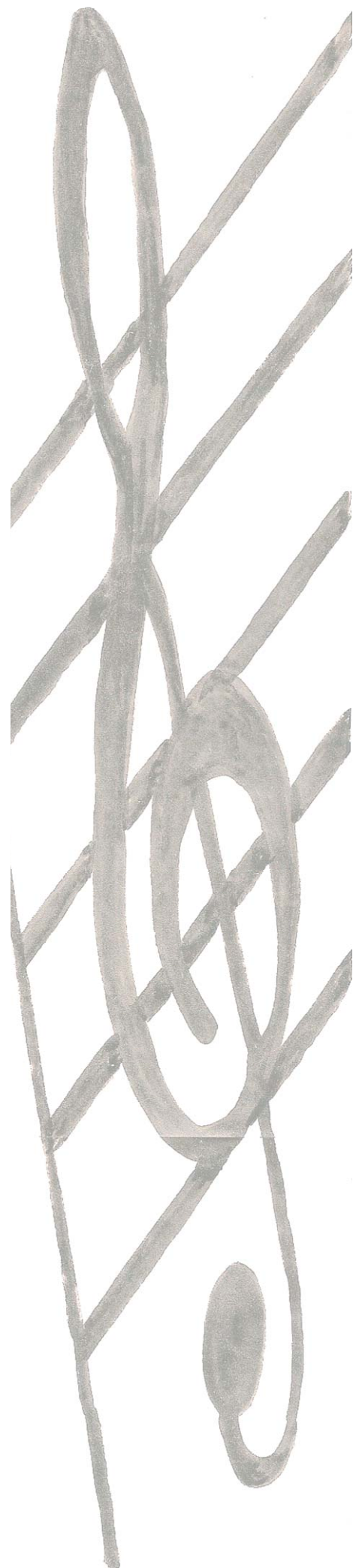
Como já foi dito a respeito das diretrizes da rede municipal, a forma como é sugerido o trabalho ou os conteúdos nesta proposta do estado também exige que o

professor seja um profissional habilitado em música. Esta, aliás, é uma consideração que o próprio documento apresenta na introdução, como forma de enfatizar que o ensino seja específico e não polivalente que cada docente atue na sua área, com sua linguagem artística de formação, ponto este favorável para os arte-educadores em geral. Mas, infelizmente, a falta deste profissional na escola, principalmente na área de música, acaba por dificultar a presença do ensino desta linguagem no contexto escolar.

As diretrizes da rede municipal e as propostas curriculares da rede estadual deixam clara a necessidade do professor específico para a Música, mesmo que ela ainda não conste nos planos curriculares. Entretanto, suponho que a música, de alguma forma, esteja presente na escola e busco, com esta pesquisa, verificar a situação deste ensino. Entrevistar representantes da Secretaria Municipal de Educação e Superintendência Regional de Ensino foi uma forma considerada adequada para se obter informações e esclarecer o modo como é monitorado o ensino de música por esses órgãos, ou seja qual a atual situação da música apresentada por elas.

Capítulo 3

***Um olhar sobre o ensino de Música em
Uberlândia***



Um olhar sobre o ensino de Música em Uberlândia

Este capítulo dedica-se à análise das entrevistas realizadas com a Supervisora Regional de Educação e com a Coordenadora Municipal da área de Artes, que foram colaboradoras no desenvolvimento da pesquisa. O propósito de entrevista-las, foi verificar as mudanças ocorridas no ensino de música nas escolas após 10 anos da promulgação da Lei 9394/ 96.

Para tanto, julguei necessário conhecer como minhas colaboradoras pensam, vêem e vislumbram o modo como a música tem sido inserida na escola. Quis, portanto, compreender como cada uma com seu conhecimento a respeito do ensino de arte-música e nas suas posições de Supervisora e/ou Coordenadora reflete sobre as questões relacionadas ao ensino de música nas escolas tanto estaduais, quanto municipais. Enfim, minha intenção ao entrevistá-las foi a de conhecer seus pontos de vista a respeito daquilo que, após 10 anos de vigência da lei 9394/96, acontece nas escolas com o ensino de música.

Na estruturação deste capítulo procuro, então, explicitar a forma como estas profissionais entendem a função e o papel que a música desempenha nas escolas. Penso que a partir das falas das colaboradoras foi possível alcançar meus objetivos, pois, ao propor-lhes uma discussão ancorada em suas concepções e experiências, pude compreender um pouco mais sobre a situação do ensino de música nas escolas.

Para a análise, as respostas foram agrupadas em quatro temáticas gerais: 1 – A presença da música nas escolas; 2- A polivalência e professor especialista; 3- O impacto dos documentos do Estado e do Município nas escolas; 4- A música como disciplina integrante do currículo escolar.

A presença da música nas escolas

A investigação sobre a situação do ensino de música nas escolas de Uberlândia não tem a intenção de confirmar, pura e simplesmente, a presença da música no contexto escolar. Conforme já foi explicado páginas atrás, a música não está ausente dos espaços escolares. Ali ela se manifesta de maneiras variadas e em diferentes situações. O que

importa, de fato, portanto, é compreender de que maneira tem sido utilizada nos contextos escolares, qual a sua importância para a escola. É considerada como disciplina integrante dos currículos ou se manifesta apenas como recurso pedagógico? A este respeito, na fala de minhas colaboradoras*, pude ter uma clara indicação sobre a forma como a música se faz presente nas escolas de Uberlândia.

No âmbito do Estado, a Supervisora, ao responder sobre a presença da música neste contexto, iniciou dizendo que, nas escolas estaduais, o ensino de música não é obrigatório, mas que é oferecido por meio de projetos executados por empresas que contratam seus próprios professores e que as atividades são desenvolvidas fora do horário de aulas.

Nós temos duas empresas que executam projetos em parcerias [...]. Elas trabalham com os alunos e com o professor, trabalham a musicalidade na escola. (S).

E ainda compreende que a música utilizada apenas como recurso pedagógico fica muito restrita. Ao exemplificar o lugar que esta modalidade da arte vem ocupando no espaço escolar, a Supervisora destacou um exemplo que mostra claramente o modo como, em escolas estaduais, a música tem sido utilizada.

No FEST gramática, “FESTIGRAL”, gramática e literatura, coisas lá do português e da gramática, eles [os alunos] cantavam o que é sujeito, predicado, verbo, tempos verbais. Como é que coloca aquilo numa música, me fala?! Até os colegas começavam a cantar, e aprendem! Eu acho boas essas paródias, mas a musicalidade em si é que está restrita. É restrita! (S).

Esses comentários da Supervisora confirmam o papel secundário que o ensino de música vem desempenhando na rede estadual. Embora presente na vida escolar, a música acontece, contudo, como recurso pedagógico, como meio para fixação de conteúdos de outras áreas.

Nas escolas municipais a situação não é outra e pode ser percebida nos comentários da Coordenadora.

* Os trechos transcritos da fala da Coordenadora serão representados pela letra (C) e os trechos transcritos da fala da Supervisora serão representados pela letra (S)

Eu acho que [a música] está presente. Às vezes, a professora não trabalha a linguagem musical da forma mais densa ou da forma como está contemplado nas diretrizes [...] na metodologia de T(E)CL(A), musicalização. Tem até um paralelo muito bom com as artes visuais, o teatro, mas é sempre a música como uma necessidade. Isto está muito presente mesmo, principalmente na Educação Infantil. (C).

Souza (2003), ao se referir a essa forma secundária de utilização da música, utiliza a expressão “música na aula”. Este trabalho é geralmente desenvolvido por professores polivalentes formados em Educação Artística, ou mesmo por professores “leigos” no ensino de qualquer modalidade da arte, que utilizam a música na aula apenas como meio de fixação de conteúdos, manutenção de disciplina e atenção ou simples distração dos alunos. Mas, para designar uma importante diferença, a autora utiliza o termo “aula de música” ao se referir a um outro tipo de trabalho que utiliza uma linguagem específica, e que se desenvolve por uma metodologia igualmente específica, que visa ao desenvolvimento da musicalidade. Este tipo de trabalho com música é desenvolvido por professor especialista, num determinado espaço-tempo curricular.

Nos comentários da Supervisora e da Coordenadora há exemplos claros da dualidade de entendimento sobre a presença da música no contexto escolar. Tais comentários não deixam dúvidas de que a música ainda é vista como recurso para auxílio a outras disciplinas, ou como cantos de comandos e ainda como musiquetas para datas comemorativas, mas raramente é utilizada como linguagem de ensino musical. Os comentários mostram, enfim, que nossas escolas ainda não conseguiram desenvolver o ensino de música atribuindo-lhe um lugar privilegiado no currículo. Fica sempre a cargo de projetos realizados por empresas ou pela Universidade Federal de Uberlândia, com os projetos de extensão de seus professores do curso de música. Estes desenvolvem o ensino musical, utilizando-se de metodologias com objetivos que pretendem alcançar. Por exemplo, se é um projeto para desenvolver um coral na escola, os alunos terão aulas de musicalização através do canto. Os professores que fazem parte destes projetos são todos especialistas.

É importante salientar que os projetos são desenvolvidos apenas em algumas escolas e em geral com apenas uma turma, além de serem realizados fora do horário escolar, tendo os alunos interessados que se dispor a ir à escola nos horários estabelecidos pelo projeto. Veja como a Coordenadora apresenta estes projetos:

[há] também um projeto de extensão [desenvolvidos pela UFU]. Mas poucas são as escolas que participam. Esses projetos de extensão nas escolas, [...] são 'extra turno', [...] um trabalho muito bom, muito rico. Há também, os projetos do conservatório, [desenvolvido por] professores de música do conservatório. [...] Os professores das escolas [que cursaram] repassam e vão desenvolver a proposta [...] com os alunos em sala de aula, nas escolas municipais. [...] Ah!... Tem ainda o [projeto] Baiadô, que também trabalha com música, em algumas escolas também. (C).

Por sua vez a Supervisora comenta:

Os profissionais [dos projetos] são pessoas ligadas mais com a educação. ... São pessoas que entendem de música, entendem até de maestria. A própria empresa contrata, faz a seleção e contrata. Aí ela faz um projeto de adesão e se a escola quiser a empresa adota a escola. Faz uma prévia dos alunos, os que tiverem interesse, perfil para musicalidade, entram no processo. (S).

Embora se faça presente no cotidiano de nossas escolas, a música como ensino efetivo não se constitui como uma preocupação dos educadores e gestores. Ela tem sido uma atividade deixada a cargo da iniciativa de empresas ou de projetos de extensão da Universidade. Não ousou dizer, contudo, que os projetos desenvolvidos por “terceiros” sejam ruins. Posso até imaginá-los muito bem estruturados e muito bem desenvolvidos por profissionais específicos que priorizam o desenvolvimento da música na escola com funções e objetivos mais coerentes. No entanto, são contingentes. Sua execução depende, na atual situação, do estabelecimento de parcerias. E, na impossibilidade delas, a música como forma de conhecimento pode encontrar mais uma razão que explique seu desaparecimento nas escolas.

A polivalência e professor especialista

Neste terceiro item da análise, recupero o que já foi mencionado no primeiro capítulo sobre os problemas relacionados ao conceito de polivalência e a denominação de Educação Artística ou Ensino de Arte. Minha hipótese de que as influências da lei de 1971, com sua idéia de professor polivalente, ainda encontram seus reflexos nas escolas, é confirmada pelos comentários da Supervisora, que relata ser a música um dos conteúdos das aulas de “Educação Artística”, ministrada por um professor polivalente:

É autonomia do professor, o que ele quer trabalhar em artes, agora tem professor que foca educação artística, pintura e às vezes música. (S).

Nesta fala, a supervisora apresenta claramente que a música é trabalhada pelo professor de Educação Artística, ou seja, um professor polivalente, advindo da última LDB de 1971. Mas a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9.394/96, que apresenta o Ensino de Arte como obrigatório, deixa a cargo da escola a decisão por qual ou quais modalidades de arte pretenda desenvolver. E supõe-se que tal escolha deva ser acompanhada de uma proposta para o ensino específico da ou das modalidades de arte escolhidas.

Sendo a música uma dessas modalidades, é de se esperar que seu ensino seja trabalhado conforme os objetivos próprios para esta linguagem, tão bem apresentados tanto nos PCN e RCN, quanto nos documentos do Estado e Município. Não é isso, entretanto, o que se verifica nas escolas. Conforme a fala da Supervisora, fica evidente que a prática da polivalência ainda se faz presente nas escolas estaduais.

Deixar a cargo do professor a escolha pelo conteúdo a ser ministrado nas aulas de arte parece ser uma evidência da incompreensão do texto da lei. Acredito, portanto, que tal incompreensão possa ser um reflexo da extinta lei de 1971, que, por 30 anos, orientou as escolas com sua concepção de polivalência.

Nas escolas municipais foi possível perceber, pelos comentários da Coordenadora, que a questão do professor polivalente está resolvida.

Eu vejo que a secretaria já entendeu e já aceita os professores, cada um na sua área. Então pelo menos aquele problema do professor polivalente, já está sendo rompido. Nós quebramos esta questão de termos o professor de arte que vai trabalhar todas as linguagens. As pessoas, os gestores já têm conhecimentos pedagógicos de que o trabalho de ser [desenvolvido] em cada área [...] quer dizer que o professor de música, vai trabalhar na linguagem dele, inclusive, ele vai ter a liberdade para desenvolver aquele conhecimento com os alunos. (C).

Em relação à denominação de Educação Artística ou Ensino de Arte, a Coordenadora comenta que esta é discutida há algum tempo pelos professores da rede municipal de ensino. O comentário reproduzido a seguir devia transparecer que o mais importante é que o Ensino de Arte tenha garantido seu espaço no currículo.

No ano passado tivemos uma resolução, definindo realmente a nomenclatura da disciplina, na grade curricular. Ficou Artes. Eu tenho a impressão que ficou no

plural - isso é uma dedução minha - para contemplar todas as linguagens. O conhecimento em si produzido pelo homem e tudo, essa manifestação artística de uma forma bem ampla. (C).

Fica evidente, nessa fala, a preocupação do município com a denominação da disciplina para que essa englobe todas as linguagens artísticas de forma a garantir a presença do ensino de arte na escola e contemplar cada uma delas especificamente. Dessa forma, na rede municipal o Ensino de Arte ficou denominado simplesmente “Artes”, para que contemple todas as linguagens desenvolvidas por professores de cada especialidade. No entanto, com o ensino de música isso não acontece, pois nas escolas não se encontra o profissional específico para desenvolvê-lo.

Então eles irão ter aula de artes. O que a gente faz? Se o professor tem habilitação em música ele trabalha música, se ele tem habilitação em teatro, trabalha teatro, se tem habilitação em artes visuais, trabalha artes visuais. (C).

Constata-se assim, que nas escolas municipais não ocorre o ensino polivalente, pois cada professor ensina a linguagem de sua formação. O Ensino de Arte, ou melhor, como denominado pelo Município, “Artes”, trabalha a linguagem em que o professor for habilitado – artes visuais, teatro ou música. Mas o professor de música não se faz presente, e assim também o ensino de música, no dia-a-dia das escolas municipais, diferentemente das artes visuais e do teatro, que têm professores ministrando suas aulas.

A Coordenadora procura ainda entender o porquê de não haver professores interessados em ministrar aulas de música nas escolas, pois é a única linguagem que não está ali presente:

[...] A gente escuta muito os professores [falarem], sobre a dificuldade de trabalhar música numa sala de aula com 36/38 alunos. [A escola] não tem instrumentos. (C).

Indignada com a falta do professor, ela ainda me questiona:

Agora, você não acha que o conservatório atrai mais o professor com essa habilitação? (C).

Por esses comentários, confirmo meu entendimento de que a atual Lei 9.394/96 não garante o espaço do ensino de música na escola, por, simplesmente, tornar obrigatório o Ensino de Arte. Porém os RCN e dos PCN deixam um caminho aberto, ao considerar a Música uma das linguagens da arte e, na verdade, despertaram interesse por ela e, de certa forma, fizeram ser redescoberta.

A Secretaria Municipal de Educação já compreende que o grande número de alunos e a escassez de materiais apropriados para o trabalho constituem entraves para o desenvolvimento do ensino de música. Mas será essa a causa da ausência do educador musical? Como diz Beaumont (2003), leis e documentos não garantem, por si mesmos, a presença do ensino de música na escola. É necessária também uma conscientização de todos os envolvidos com a educação em geral no contexto da escola:

“Consideramos, assim, que, embora as determinações dos documentos oficiais – LDB, RCN e PCN- Arte – existam e sejam decisivas na implantação do ensino de Música nas escolas, há setenta anos, as práticas deste ensino passam por “negociações”, estabelecidas no interior da cultura escolar e envolvem professoras, especialistas, equipes de direção, coordenadores, supervisores, orientadores, pais, alunos, órgãos governamentais da área de Educação e Universidades:[...]” (BEAUMONT, 2003, p. 89).

Pode-se concluir, com base nas entrevistas, que o ensino de arte nas escolas da rede estadual tem características muito próximas às daquele antes denominado Educação Artística, sendo, portanto, polivalente. Já nas escolas municipais, o profissional especialista de cada linguagem artística é que ensina as Artes, dependendo de sua habilitação. Mas, se o professor especialista não existir, o ensino de música não existirá, embora a música esteja presente, principalmente na Educação Infantil, utilizada como recurso e não como linguagem específica.

Assim, a prática da polivalência, advinda de 30 anos atrás ainda se faz presente e a busca pelo professor especialista ainda é árdua, mas se percebem perspectivas favoráveis que se abrem para ao ensino da música, conforme evidenciado nas falas das colaboradoras.

O impacto dos documentos do Estado e Município nas escolas

Este item analisa os reflexos dos documentos estaduais e municipais no Ensino de Arte nas escolas, pois são importantes orientadores do trabalho com Música. Por sua forma, procuram demonstrar uma coerência teórica e conceitual sobre a prática do ensino musical, numa perspectiva de qualidade deste ensino, atribuindo-lhe um valor contextualizado enquanto conhecimento.

A Supervisora conhece o documento preparado pela Secretaria Estadual, mas comenta que a proposta é trabalhada mais no ensino médio.

Nós temos o que a gente chama de CBC, que é o Conteúdo Básico Comum, destinado para arte. O CBC é trabalhado mais no ensino médio, que explora bem

a educação artística, nas artes plásticas, literatura. Já de 5ª a 8ª fica a critério da escola. (S).

Esse comentário expressa uma confusão provocada pelas recentes mudanças na organização do sistema de ensino que destinaram ao Estado a responsabilidade pelo ensino de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio, ficando a cargo do município a responsabilidade pela Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. O documento do Estado - Proposta Curricular – Educação Básica/ 2005 Arte – Ensino Fundamental é enviado às escolas pelo estado, a Supervisora, dele, apenas tem acesso e conhecimento.

Essa proposta do Ensino de Arte, o CBC, sugere conteúdos específicos de cada linguagem artística para serem trabalhados e desenvolvidos nas escolas estaduais, por professores especialistas em cada modalidade, na tentativa de organizar e apresentar um ensino contextualizado e adequado à nova concepção contida na LDB 9394/96. Apesar disso, fica evidente que esse documento não exerce impacto nas escolas do estado, de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente pelo fato de a música, nesses níveis escolares, ser encaradas como um recurso.

Com relação ao município, este consegue organizar e apresentar melhor, a maneira como o ensino de arte deve ser desenvolvido, sempre baseado nas Diretrizes formuladas pelos próprios professores. Este documento, com suas sugestões, serve de referência para um plano de trabalho de modo a orientar os professores de arte na organização do ensino. Ele surte resultado nas escolas da rede municipal, pois surgiu de relatos de experiências com participação dos envolvidos com o ensino de arte. É reflexo do cotidiano, construído em cima do que é real e com propostas viáveis de serem realizadas nas escolas. A Coordenadora assim descreve como é a formação deste documento:

A formação [da diretriz] envolve, desde questões teóricas, estudos sobre metodologia, concepções de ensino e envolve questões práticas. (C).

No município o documento parece, pois, encontrar eco nas escolas já que é tido como parâmetro para estruturação de um ensino de arte mais coerente. Ele está em constante discussão nos encontros mensais realizados no CEMEPE, através de relatos de experiências entre os professores de arte e divulgação de sucessos obtidos por estes nas escolas, quando apresentam comunicações orais sobre o que têm realizado em suas aulas nas escolas.

O professor também produz aqui no grupo. [Há] Trocas de experiência. Amanhã, por exemplo, a gente tem encontro de formação [...] Eles [os professores] vão apresentar comunicações orais. Serão relatos de experiência. (C).

Há, portanto, conhecimento sobre a existência dos documentos tanto pela supervisora, em relação à proposta do Estado, quanto pela coordenadora, em relação às diretrizes do ensino de arte no Município. Para a supervisora, nas escolas estaduais, no entanto, não se fazem repercutir, são praticamente ignorados enquanto propostas para o desenvolvimento do ensino de arte, principalmente a música, por esta ser ministrada por professores polivalentes.

Para a Coordenadora, nas escolas municipais as diretrizes ecoam entre os professores do ensino de arte, que se baseiam neste documento como um eixo norteador para o ensino nas escolas.

Conclui-se, então, que os documentos, que considero ser de grande importância para a organização de idéias e ideais de um ensino de arte coerente, não se fazem repercutir, enquanto propostas para o desenvolvimento do ensino de música nas escolas, de modo a se efetivar como disciplina integrante do currículo.

A música como disciplina integrante do currículo escolar

Mesmo o ensino de arte sendo obrigatório pela atual LDB, ainda permanece confusa a maneira como implementá-lo, pois, diante das quatro linguagens da arte, a escola deve fazer a opção por uma delas. Tudo leva a crer que um dos fatores que pesam nas escolhas feitas pelas escolas seja a existência do profissional específico para o trabalho em cada uma das áreas. Isto fica muito claro na apresentação das diretrizes municipais para o ensino de arte ao explicitar que, pela falta do profissional de dança, esta modalidade não foi considerada. No caso específico da música, não há dúvida de que o profissional exista. O que ocorre é que ele se dirige, majoritariamente, para as escolas especializadas em música, não se apresentando para ocupar um espaço que, em princípio, estaria aberto nas escolas municipais e estaduais de ensino regular. A ausência do educador musical nos espaços escolares contribui para a manutenção da música como uma prática secundária que, conforme Jolly (2003, p. 117) “tem pouca ou nenhuma relação com os objetivos da

educação musical e reflete uma defasagem no processo de desenvolvimento e reconhecimento da área musical em relação às outras áreas do conhecimento.”.

Ensinar música como uma disciplina curricular requer que existam educadores musicais no espaço da escola e que ali seja valorizada a música e seu ensino. A música, tal como sugere Hentschke (1995), deve ser considerada uma disciplina tão séria como as demais.

Inserir a música como disciplina nos currículos escolares constitui uma das mais importantes propostas dos educadores musicais do Brasil, que, num manifesto apresentado ao Senado Nacional, propuseram o retorno da educação musical como disciplina dos currículos nas escolas de educação infantil e ensino fundamental.

O documento chama a atenção para o fato de que a Lei 9.394/96, que estabelece a obrigatoriedade do Ensino de Arte, é confusa em seus termos. Com a denominação “Ensino de Arte”, deixa dúvidas, dando margem a diversas interpretações, o que tem causado a manutenção de práticas polivalentes, denominadas de “Educação Artística”, e a ausência do ensino de música nas escolas. Nesse manifesto os educadores musicais apresentam a lamentável situação da música nos espaços escolares, apontam para a necessidade de mudanças e reivindicam a instituição de um espaço legal para o ensino da música. Propõem, enfim, a implantação gradativa deste ensino nas escolas de educação básica, a criação de vagas docentes para a área de música, bem como a elaboração de projetos pedagógico-musicais de formação continuada para os professores em serviço. Por essas medidas, o espaço escolar voltaria a ser considerado uma opção para os professores de música, além, é claro, das escolas específicas de ensino musical, como os conservatórios, que têm sido praticamente os únicos espaços de trabalho escolhidos pelos profissionais da área. Por essas medidas, tornando-se obrigatória a educação musical, a presença do profissional com formação específica em música encontraria eco nos contextos escolares.

Mas qual seria o entendimento de minhas colaboradoras a respeito da possibilidade de tornar-se obrigatória a inclusão do ensino de música no currículo escolar? A este respeito, tanto a Supervisora como a Coordenadora comentam que esta seria uma medida muito bem-vinda, que é o que elas esperam.

A Supervisora, embora não se oponha à proposta, deixa evidente que a música ainda não faz parte do currículo da escola como disciplina. Considera a música uma

matéria que não reprova e o professor escolhe o que irá trabalhar, como uma “complementação” utilizada nas horas de atividades previstas nos currículos, como é expresso por ela:

Porque não é uma matéria que reprova. Então o professor tem a autonomia de trabalhar a proposta curricular. E de 5ª a 8ª [a música] fica dentro daquela carga horária de 800 horas, a escola tem 200 horas para fazer essas atividades, com o que chama de complementação .(S).

Comenta ainda:

Agora no aspecto de currículo de horário da escola, aí é a critério do professor da sala de aula. (S).

Fica claro nesta fala como a música é organizada na escola, não estando presente no currículo e muito menos contando com um professor específico. A supervisora se refere ao professor unidocente, dizendo que este é quem determina quando ou qual linguagem irá trabalhar em sala de aula. Dessa maneira, a música e as outras linguagens artísticas passam a depender da existência de uma lacuna que possa surgir no planejamento das disciplinas consideradas “nobres”.

A Coordenadora, por sua vez, assim se posiciona a respeito da importância da música como disciplina integrante do currículo e da presença do educador musical:

Para que [se] deixe de trabalhar só enquanto recurso didático em função de outros conteúdos. Começa-se a trabalhar a linguagem musical de acordo com o que ela deve ser trabalhada, a metodologia correta de tudo. Porque tem uma metodologia para trabalhar o ensino de música, também. (C).

O trabalho feito pelos professores na sua área específica, de acordo com a sua formação específica [...] seja um trabalho relevante, significativo. Uma realidade significativa para o professor e para o aluno. Por que se ela é significativa, consegue-se que outras pessoas defendam seu trabalho, consegue-se que outros professores daquela escola trabalhem junto[...] aí vai-se somando. Eu acho que dá sim! Não é impossível não! (C)

A Coordenadora considera, portanto, que, se a educação musical puder compor o currículo, a música deixará de ser apenas um recurso e isso favorecerá o desenvolvimento de um trabalho integrado com as Artes Visuais e o Teatro que já existem na maioria das escolas municipais.

É de grande importância a forma como a Secretaria Municipal de Educação organiza o Ensino de Arte, mantendo os encontros dos profissionais de todas as áreas e considerando ser viável a inclusão do ensino de música nas escolas.

Também a abertura evidenciada pela Supervisora das escolas estaduais é percebida na forma como ela se posiciona, dizendo sempre que é positivo todo o trabalho que vem sendo desenvolvido nas escolas com a música, pelas empresas. Mesmo quando esta se apresenta como forma de apoio a outras disciplinas, como foi o caso do Festival de Gramática desenvolvido pelos professores de português.

Olha a gente vê que é um resultado positivo. Pela carinha das crianças. O efeito que está surtindo! [O projeto] começou só com um grupo de alfabetização, com menininhos lá de 6/7 anos, e hoje quando eles abriam espaço, os alunos do ensino médio, participam desse projeto. De tão grandioso que é esse projeto, mexe mesmo com a possibilidade das pessoas... (pausa fica pensativa...)... Quem sabe no futuro! (S).

Este é um fator que deve ser levado em conta, pois significa que o espaço para o ensino da música está aberto na espera do profissional que queira inserir-se nele. Noto que a supervisora faz um pouco de confusão entre o que possa ser o ensino de música com o fato da música se fazer presente com as vantagens que seu uso possa proporcionar aos alunos.

O ensino de música é contextualizado, ela tem linguagem própria, objetivos e metodologias específicas. Esse deveria ser o entendimento em relação à presença da música como disciplina presente no currículo escolar.

Enfim, a música, como se viu, está presente na escola, com os projetos citados pelas colaboradoras, e de maneira periférica, isto é, como recurso, para promoção de festas ou eventos escolares, auxiliando no aprendizado de outras disciplinas, etc. Mas a música como disciplina, esta ainda não se faz presente, pois o objetivo da educação musical é o de desenvolver o conhecimento musical no aluno de forma específica com sua linguagem e metodologia.

Pelo que pude perceber nas falas da Supervisora, a Música não é trabalhada nas escolas como uma das linguagens do Ensino de Arte, mas sempre como recurso ou auxílio para entendimento de outras disciplinas. Presume-se então que, o ensino de música não existe nas escolas estaduais, porém acena-se para a possibilidade de sua existência ali, e

transparece o reconhecimento de seu status como disciplina e da necessidade de um professor especializado.

Em relação às escolas municipais, a situação é a de que se possam inserir todas as linguagens artísticas, com seus professores específicos e abrir concursos que tornem isso possível. Mas é necessário que as provas, contenham questões referentes às linguagens específicas.

A gente está tentando pelo menos, que, no próximo concurso, tenha provas específicas para teatro, música e artes visuais, para que se tenham condições de contar, na rede, com professores dessas linguagens. No último concurso, foi uma reclamação que eu até dei razão a eles, a prova foi só voltada para as artes visuais. E prestaram professores com formação em teatro e em música. Quer dizer, às vezes, a prova pode ter um núcleo comum, mas quando forem questões mais específicas, tem que ser uma para cada linguagem mesmo. (C).

A própria Coordenadora acredita ser esta uma situação que favoreceria a existência da aula de música:

[...] Eu acho que será um avanço muito grande, se a gente conseguir que no próximo concurso, as provas sejam para as linguagens específicas também é outro ganho. E aí eu acho que é não desistir. Nem vocês pesquisando e a gente aqui, nem o professor, nem os cursos de formação, porque aí se torna um movimento, você amplia esse movimento até ver a música acontecendo na escola. (C).

Nesse comentário percebe-se que aqui, sim, as possibilidades da educação musical se fazer presente na escola começam a se concretizar, pois passa a ser visto de maneira diferente, ocupando o espaço como disciplina e ficando evidente que o professor de música deve procurar ocupar este espaço que o requer.

Acredito pelas informações obtidas nos comentários das colaboradoras que a falta do professor neste espaço tem sido a principal causa da ausência do ensino de música nas escolas, diversamente do que ocorre com as Artes Visuais e o Teatro, que têm seus professores atuando e conquistando, cada vez mais, seu lugar no contexto escolar. Dessa maneira, a atuação do professor de música se faz necessária, enfatizando e tornando o ensino de música importante na escola.

Essa falta de professores é o que mais intriga a Coordenadora da área de artes da rede municipal de ensino, é freqüente em sua fala o problema de professores de música não buscarem as escolas municipais para ministrar aulas.

Eu acho que se aparecerem 2,3,4 [professores de música] já é um começo. E da forma como ele trabalhar com esse conhecimento, ele já vai conseguir estruturar

um trabalho consistente. Ai ele poderá somar-se a outros. E se você considerar que a gente só tem 18 anos de ensino de arte em todas as séries do município é pouco tempo. Ainda vai chegar lá.(C).

A Coordenadora ainda comenta que as escolas buscam este ensino:

[...] Há vontade na escola de que este ensino aconteça, o ensino de música. [...] algumas escolas até procuram alguém com essa formação, ou as vezes até exigem que o professor de teatro ou artes visuais trabalhe o ensino de música. Tem até esse enfrentamento também. Acho que a dificuldade está mesmo na falta do professor com a formação. Na medida que eles forem entendendo isso, se quiserem aceitar esse novo desafio, as coisas vão mudar.(C).

Essas falas deixam claro que, nas escolas de Uberlândia, a aula música é inexistente enquanto ensino, forma de conhecimento, ou disciplina escolar, ministrada por professor especialista. Esta situação de fato existe, pois a música está presente apenas como recurso utilizado por professores unidocentes e também através de projetos de algumas empresas, como citado pela Supervisora e também pela Coordenadora.

Para mostrar que, embora a música, nas escolas, ainda não seja desenvolvida como disciplina, sua presença se mantém através de participações nos encontros promovidos pela área de Artes da rede municipal, transcrevo abaixo um ponto que a coordenadora fez questão de apresentar para dizer da importância de se ter as três áreas trabalhando e participando juntas.

Tem ainda uma questão que acho importante, pra ressaltar que as instituições estão trabalhando juntas, [...] Nós temos um encontro de reflexões e ações do ensino de arte.[...] Ele começou em 2001, nós já estamos tecendo o sétimo encontro. Esse encontros vão sendo organizados pelo grupo de teatro, de música e de artes visuais. Definimos quem vai ser o ministrante de cada mini-curso, os palestrantes da mesa redonda. Sempre apontamos que temos mini-cursos nas áreas de música, teatro e artes visuais, que os palestrantes também sejam nas três áreas. [...] A gente apresenta as três áreas juntas, para estar vendo como o outro pensa, para estar trocando, ou para partilhar junto. Isso é muito bom! Porque, [...] quando você ver a forma de um trabalhar e de outro trabalhar, ela sempre encontra muitos pontos comuns. Conteúdos podem ser diferentes, mas há pontos comuns, e isso é muito rico também. (C).

Essa fala mostra que pelo menos nas escolas municipais percebem-se duas situações: de um lado, a preocupação com o planejamento das aulas de Artes, o cuidado com o ensino das diferentes linguagens, a possibilidade de interlocução e troca de experiências entre os professores e, por outro lado, a preocupação com a formação dos futuros professores, com a ampliação do campo de atuação desses.

A colaboração entre Universidade e Prefeitura é uma maneira para que os educadores musicais egressos do curso de música conheçam este espaço de atuação. Esta

parece ser uma preocupação dos docentes da UFU, se considerarmos a citação de Arroyo (2004) apresentada abaixo:

“[...] o curso de formação de professores de música na UFU, com 25 anos de existência, tem historicamente a maior parte de seus egressos atuando nos quatro conservatórios estaduais da região (são 12 no Estado de Minas Gerais). Assim, historicamente, esse curso manteve-se distante da formação para a escola básica. Nos últimos dez anos, a equipe de educadores musicais, docentes nesse curso, tem procurado equilibrar essa situação, sendo que nos últimos três anos, houve um sensível aumento no interesse dos alunos e egressos do curso pelo trabalho de música na escola básica.” (ARROYO, 2004, p. 33).

Juntamente com essa preocupação em relação à formação dos alunos, outras medidas vêm sendo tomadas pelos docentes do curso de música da UFU, como o desenvolvimento de um projeto intitulado “Programa de formação continuada para professores do ensino de arte (modalidade música) da rede pública municipal de Uberlândia”. Este projeto teve como intuito tornar o ensino de música presente na sala de aula com ações mais coerentes, enfatizando sua importância como aula de música, bem como forma de ensino significativo na linguagem musical. Esta proposta, que foi desenvolvida no ano de 2004, foi uma tentativa de mostrar que o ensino de música pode ocorrer na escola, mesmo com todas as dificuldades, como a falta de materiais, a falta de espaço e a quantidade de alunos por sala. Poucos foram os que participaram, mas todas as possíveis iniciativas para a concretização do ensino de música na escola são válidas, mesmo que pequenas. O importante é não deixar de insistir.

Os comentários apresentados pelas colaboradoras, aqui analisados, sugerem que o ensino de música ainda se encontra com muitos vazios a serem preenchidos, principalmente em relação a como inseri-la na escola e de que tipo de aula deve ser ministrado. Este fato se agrava pela falta do profissional específico para atuar nas escolas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em consequência da falta do profissional, outros fatores que podem ser considerados na descaracterização da música na escola são o desconhecimento e a inexperiência dos professores unidocentes a respeito dos fundamentos técnicos e científicos do trabalho com as diferentes linguagens da arte. Almeida e Martignago (1998) analisam bem essa dimensão do problema:

“[...] a problemática do ensino de arte na escola está ligada, principalmente, à falta de identidade da disciplina, ao desconhecimento dos seus fundamentos, e à inexistência de estudos regulares, realizados dentro de rigores da pesquisa científica. Tudo tem ficado na base do

experimentalismo e da improvisação.” (ALMEIDA; MARTIGNAGO, 1998, p. 37)

A situação do ensino de música nas escolas públicas de Uberlândia, aqui analisada pelos comentários das colaboradoras, corrobora a análise desses autores, pois é uma atividade que vem ocorrendo de forma extra-curricular. Mas também apresenta aspectos favoráveis, são eles: a abertura dos espaços para o professor de música se fazer presente; o planejamento e a organização das linguagens artísticas, cada uma com sua especificidade e o reconhecimento da música como uma delas.

Na rede municipal de educação isso é visível, pois, nos comentários da Coordenadora, os professores, com sua especialidade, devem ocupar seus lugares, ministrando a linguagem artística de sua formação. Isto é um fator que pode iniciar uma mudança muito mais substancial no ensino da música em nossas escolas municipais.

Nas escolas estaduais, no entanto, alguns desses pontos ainda não ocorrem, pois ainda se vê a presença do professor polivalente ministrando o ensino de arte, um resquício da LDB 5692/71. Coerentemente com esse anacronismo, os conteúdos das Artes aparecem sob a denominação “Educação Artística”.

A presença da música na escola é questionada e discutida desde o início do século XX e vem refletir até os dias de hoje com os traços da Educação Artística. Talvez este possa ser um empecilho à implantação e sustentação da Música como disciplina escolar. Mas essa é ainda é uma questão que necessita ser muito debatida por educadores com a sociedade política e civil em favor de uma melhor educação.

Que a música está presente na escola não tenho dúvida, mas é indispensável abordá-la, numa aula de música, como um conhecimento a ser socializado neste local ao lado das demais disciplinas pertencentes ao quadro curricular da escola.

Uma pesquisa realizada por Borges e Ribeiro em 2001, intitulada de “Mapeamento parcial do ensino de arte na Educação Infantil em dez escolas de Uberlândia/ MG: reflexões para a Educação musical”, com temática muito próxima à desta, apresenta também resultados muito semelhantes. Por exemplo, quanto às atividades musicais ainda serem recreativas ou usadas como recursos e dentro da concepção de “Educação Artística”, sem fazer menção ao ensino de música. Eis uma das conclusões a que chegaram:

“No resultado parcial dos dados analisados, observou-se que não ocorreram mudanças significativas após a nova legislação. [...] Isso possibilitou concluir de um lado, que as escolas pesquisadas ainda permanecem com a concepção da “livre expressão” da Educação Artística,

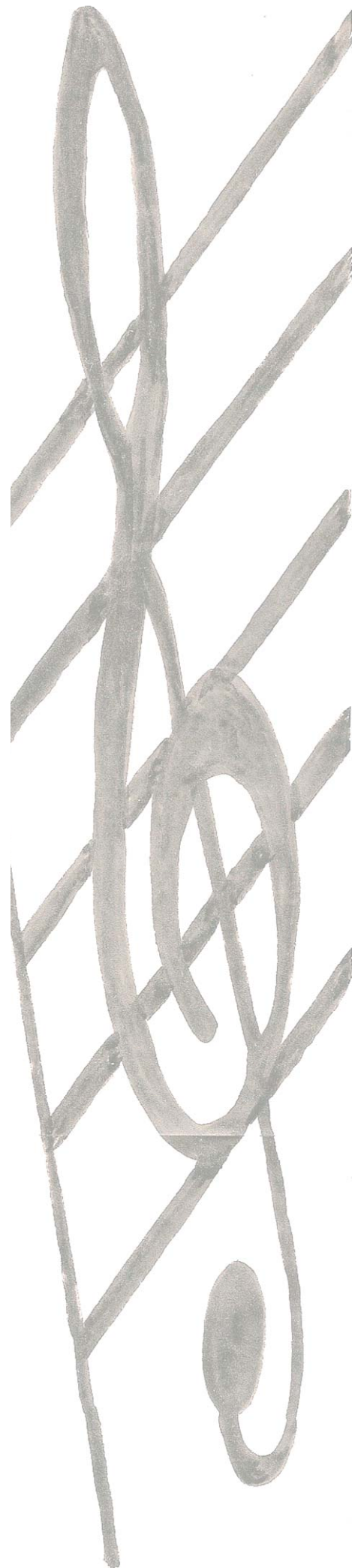
sem dar à área de música, (ou outras) o significado de linguagem ou campo específico de conhecimento”. (BORGES; e RIBEIRO, 2002, p. 7).

Com esse estudo, as autoras constataram que não havia ensino de música na escola, mas apenas a música utilizada como recurso. Esse resultado, apresentado em 2002, está muito próximo ao que encontrei hoje, em 2007.

A situação me levaria a retomar o título deste trabalho, mas na forma de uma indagação: a música na escola tem futuro? Isso porque a rigor, pude verificar que após 10 anos, desde a promulgação da Lei nº.9394/96 que determina ser o ensino de arte obrigatório e que trouxe uma nova concepção para o ensino de música, de artes visuais, teatro e dança, cada qual com suas especificidades, e consideradas como linguagens e, mesmo tendo já elaboradas e aprovadas as Diretrizes ou propostas curriculares nos âmbitos estadual e municipal, pouco, ou quase nada, mudou. Há ainda um caminho a percorrer até que a música esteja, de fato, situada nas escolas como uma disciplina tão importante quanto qualquer outra, possa, dessa forma, contribuir na formação integral dos alunos.

Porém, ao encerrar este capítulo e tendo como consideração as análises que fiz dos documentos oficiais orientadores do ensino de arte no estado de Minas Gerais e no Município de Uberlândia, bem como as análises das falas de minhas colaboradoras, confirmo o título deste trabalho como uma afirmação. A música na escola tem futuro, pois considero que os espaços para o ensino de música estejam abertos e que ainda podem ser ocupados. Penso que um primeiro passo por este caminho que se abre para o futuro, possa ser dado pelos próprios educadores musicais que, ao se conscientizarem, disponham-se a ocupar os espaços e, com seu trabalho específico em aulas de música, utilizando a linguagem musical, venham contribuir na efetivação de uma verdadeira mudança na situação do ensino desta arte.

Considerações Finais



“[...] até que se descubra o real papel da música, até que cada indivíduo, em particular, e a sociedade, como um todo, se convençam de que ela é uma parte necessária, e não periférica, da cultura humana, até que se compreenda que seu valor é fundamental, ela terá dificuldades para ocupar um lugar proeminente no sistema educacional”. (FONTERRADA, 2005)

Ao finalizar esse trabalho apresento algumas reflexões a respeito do ensino de música, ressaltando sua importância na educação escolar e seus desdobramentos enquanto aula de música e área de conhecimento. A estas considerações, não pretendo dar o sentido de uma conclusão que encerra o estudo, mas contribuir para o avanço da reflexão que envolve o tema.

Nas escolas, o papel do ensino de música não é compreendido. Ali, a música embora esteja presente no dia-a-dia de crianças e professores, tem sido praticamente utilizada apenas como recurso pedagógico em auxílio ao estudo dos diferentes conteúdos curriculares. A sua ausência como conteúdo específico, integrante do currículo da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental é lamentavelmente, um fato que, muitas vezes, tem sido explicado ou justificado pela falta de condições materiais, pela falta de instrumentos musicais. Mas é contraditório aceitar essa idéia, pois a educação musical proposta para as escolas regulares do Brasil, há muito, não visa o ensino instrumental e não é desenvolvida com a intenção de formar o músico profissional. O seu papel, sua importância no contexto escolar está naquilo que pode proporcionar aos alunos: ampliação de sensibilidades estéticas e artísticas, desenvolvimento da imaginação, da criatividade, cognição, afetividade, da linguagem não verbal e o conhecimento da nossa herança cultural.

Assim, o ensino de música nas escolas de Uberlândia, através da aula específica, tem permanecido numa dualidade entre o ideal e o real. De um lado, pela forma como é desenvolvido pelos projetos, com parcerias de empresas particulares ou Universidade e de outro pela forma como vem sendo praticada nas escolas, como recurso.

Por outra perspectiva, o breve histórico apresentado no primeiro capítulo e as evidências encontradas em diversas pesquisas indicam que a música tem significado positivo e potencializador das capacidades do educando. Além disso, parece haver uma consciência por parte das colaboradoras participantes da pesquisa de que a música seria um

excelente e desejável recurso a ser explorado em sua tarefa de educar e que, por isso mesmo, seu uso deveria ser estimulado. Por outro lado, a realidade denuncia a falta de preparo dos professores que valorizem e estimulem sua utilização. Devido a falta de esclarecimento nas escolas sobre a condição de um ensino de música, desenvolvido como aula específica, a sua existência como disciplina, percebemos que a música acontece por meio de ações limitadas e esporádicas a um pequeno universo de alunos.

A crítica que faço, tanto a relacionada às leis, quanto a dirigida aos documentos RCN e PCN-Arte, tecida no primeiro capítulo, ficou nitidamente expressa nas falas das colaboradoras, quando muitas vezes denominaram o Ensino de Arte como de “Educação Artística”. A supervisora de educação da Superintendência Regional de Ensino ainda se refere ao professor polivalente, quando se refere à escolha por qual linguagem artística quer trabalhar – música, pintura ou teatro.

A coordenadora da área de Artes das escolas municipais apresenta em sua fala que a rede municipal optou pela denominação Artes em vez de Ensino de Arte. Deixa claro que, com essa denominação, cada professor, dentro de sua especialidade, desenvolve o trabalho na linguagem que tenha a formação – Artes Visuais, Teatro ou mesmo Música

De um modo ou de outro, fica evidente que ainda não se percebe uma situação diferenciada em relação à música nas escolas estaduais após a LDB nº. 9.394/96, não sendo reconhecida como área de conhecimento e nem como disciplina escolar. Isto provavelmente ocorre por falta de entendimento da concepção que a atual lei confere ao Ensino de Arte. Este ainda considerado e denominado nas escolas de diversas formas como “Educação Artística”, “Artes Visuais” ou simplesmente “Artes”. Há uma falta de entendimento dos educadores em geral, assim como uma indefinição por parte das políticas públicas do estado e município.

Em relação às escolas municipais, a situação encontrada do ensino de música, se refere à abertura dos espaços para o professor de música; ao planejamento e à organização das linguagens artísticas, cada uma com sua especificidade; e ao reconhecimento da música como uma delas.

Mas o espaço para o ensino de música está aberto, o que é visto nos documentos analisados no segundo capítulo – Proposta curricular para o Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) no Estado de Minas Gerais e Diretrizes Básicas do Ensino de Arte 1ª a 8ª séries da Secretaria Municipal de Educação – CEMEPE. Estes documentos ou propostas apresentam a importância do professor especialista em cada área específica das linguagens artísticas e orientam para que isso ocorra. A análise dos documentos permitiu identificar neles o início

das transformações no campo do ensino de música nas escolas, mesmo que este ainda esteja ausente, enquanto aula de música.

Portanto, compreende-se com os comentários apresentados nesta pesquisa, da necessidade de uma ampla compreensão, reflexão e transformação nas ações e concepções a respeito do ensino de música nas escolas públicas regulares de Uberlândia. Nesse sentido, a articulação entre a Universidade e as escolas é importante e necessária para que se continue um trabalho que torne mais claro o modo de pensar e agir em educação musical. Dessa forma o ensino de música poderá se estabelecer no espaço escolar, demonstrando sua importância e possibilitando o entendimento de seus usos e funções. Para a Universidade, a articulação com as escolas também pode constituir-se numa oportunidade para os jovens professores de música, por ela formados, atuarem ministrando aulas de música no interior das escolas de forma a substituir ali, os projetos que acontecem sem regularidade específica.

O estudo que realizei possibilitou-me o entendimento de uma ação educativa musical praticamente inexistente no contexto das escolas públicas de Uberlândia. Isto se deve a uma série de fatores apresentados em minhas análises, do qual o principal é a falta do profissional especialista. Este não está presente no contexto escolar, fato que contribui para a música assumir ali, um caráter periférico. A ausência do professor especialista na escola, também acarreta a falta de uma metodologia para o ensino musical bem estruturado, completo e que produza resultados. Em geral, o trabalho com música é feito com atividades livres, sem direção clara e sem seqüência lógica. O desconhecimento sobre o uso e a função da música no contexto escolar, as suas contribuições se considerada uma disciplina, acarreta sua ausência enquanto ensino verdadeiro dessa modalidade de arte.

O amparo dos documentos oficiais à presença da música na escola, como disciplina ou com aula específica, não tem garantido seu ensino. É imprescindível haver um comprometimento dos envolvidos com a formação de professores, juntamente com as escolas e órgãos governamentais, para que se concretize ministrado como ensino contextualizado, com metodologias próprias, favorecendo a compreensão da Música como área de conhecimento e tomando-a em coerência aos objetivos educacionais propostos.

Outro fator importante é que a música como conhecimento, entendida como uma linguagem artística, organizada e fundamentada culturalmente, é uma prática social, pois nela estão inseridos valores e significados atribuídos aos indivíduos e à sociedade que a constroem.

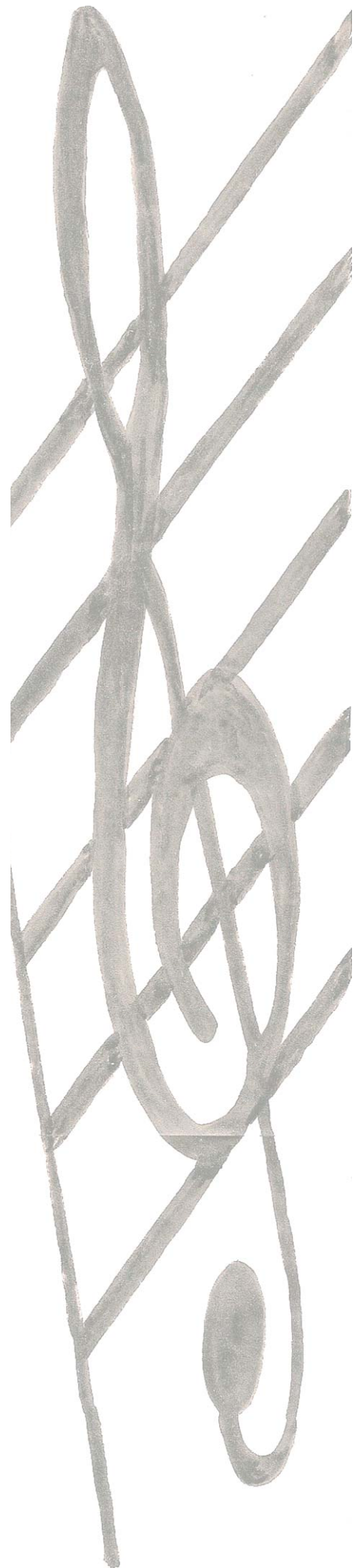
O sentido atribuído ao ensino de música tem origem no próprio cotidiano escolar. Nesse lugar, junto com os alunos, o professor aproxima-se da música que é levada para dentro da sala de aula, contextualizando-a ao passo que enriquece o saber e a experiência artística. A escola, como espaço de construção e reconstrução do conhecimento, surge, assim, como local privilegiado para se realizar um ensino de música capaz de democratizar o acesso à arte, tornando as atividades pedagógicas musicais significativas. O fato é que o ensino de música produzirá bons resultados se forem bem estabelecidos objetivos para o quê e para quem ensinar música, para quem e como ensiná-la.

È evidente que a Música exerce uma função socializadora e contribui no desenvolvimento e formação integral do indivíduo. A importância do ensino de música na escola reside, pois, na possibilidade de ela contribuir nesse processo, desenvolvendo habilidades e condutas, levando-os a sentirem-se sensibilizados pela música, através da criação e da livre expressão. A linguagem musical deve, para isso, ser dirigida no sentido de valorizar a percepção-expressão de elementos sonoro-musicais. O processo de ensino musical não é, portanto, simplesmente intelectual, mas deve ocorrer através da mediação entre a realidade musical constituída e o sujeito. Utilizando a linguagem musical e experimentando um ambiente musical rico, organizado e adequadamente estimulante e receptivo, o aluno poderá obter um domínio espontâneo e progressivo de habilidades, ampliar o sentir e o fazer musical. Acredito que assim, o ensino de música terá valor reconhecido e compreendido como necessário para o desenvolvimento integral do aluno, bem como para o desenvolvimento geral da cultura.

Não é necessário que se deixe de trabalhar a música como recurso. Mas é muito importante que o seu ensino corresponda à compreensão desta linguagem como conhecimento.

Finalizando, acredito que este trabalho possa vir contribuir para que a atual situação da educação musical nas escolas seja modificada, pois deixa evidente que o espaço do ensino de música na escola está aberto à espera do professor especialista que, compreendendo seu papel, acredite na possibilidade da transformação de idéias através de seu trabalho. Este ideal é o que nós educadores musicais aspiramos alcançar, para a inserção do ensino de música no contexto educacional brasileiro.

Bibliografia e Anexos



BIBLIOGRAFIA **

ALMEIDA, C.; MARTICNAGO, C. *A concepção e a prática de atividades de arte na escola de 1 e 2º graus*. Mimeo, Unicamp, 1997.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisas quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 2001.

ANDRÉ, M.E.D.A. de. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 13, p. 51-64, jul.de 2001.

ARROYO, M. Música na educação básica: situações e reações nesta fase pós-LDBEN/96. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 10, p. 29-40, 2004.

_____. Música, Escola e construção de políticas locais de educação musical: um estudo na cidade de Uberlândia, MG. In.: Encontro Anual da ABEM, 11, 2002, Natal, *Anais...* Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2002, Cd 1.

BEAUMONT, M. T. de. *Paisagens polifônicas da Música na escola: saberes de práticas docentes*. Dissertação (mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2003,122p.

BELLOCHIO, C. R.. A educação musical no ensino fundamental: refletindo e discutindo práticas nas séries iniciais. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000, Caxambu. *Anais Eletrônicos...* Caxambu: ANPED, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 07 de agosto de 2006.

BEYER, E. A educação musical sob a perspectiva de uma construção teórica: uma análise histórica. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 3., Porto Alegre, 1993,p. 05-25.

BORGES, V. C.; RIBEIRO, S. T. da S. Mapeamento parcial do ensino de arte na Educação Infantil em dez escolas de Uberlândia/MG: reflexões para a Educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11., 2002, Natal, *Anais...* Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2002, 1 CD.

BRASIL. Lei nº 9.394 Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Promulgada em 20 de dezembro de 1996. Editora do Brasil.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Volume 6 – Arte, 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

** Esclareço que a numeração de páginas dos textos de trabalhos apresentados em Congressos e/ou publicados em Anais eletrônicos (CD-ROM), bom como os textos disponibilizados via internet, pode não coincidir com aquela do texto original. Esta diferença ocorreu em virtude da impressão destes textos para leitura, muitas vezes em função dos programas utilizados: Microsoft Word e Microsoft PowerPoint.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Secretaria de Educação Fundamental. Volume 3 – Conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DEL BEN, L. M. Práticas pedagógico-musicais escolares: concepções e ações de três professoras de música do ensino fundamental. *Revista eletrônica Opus*. Disponível em: <<http://www.musica.ufmg.br/anppom/opus/opus8/delmain.html>> Acesso em: 08 de agosto de 2006.

DEL BEN, L; HENTSCHE, L. Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.7, p.49-57, set. 2002.

DEL BEN, L; HENTSCHE, L. Aula de Música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In.: DEL BEN, L; HENTSCHE, L. (org) *Ensino de música – propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003 – P.176-189.

DUARTE, M. de A.; MAZZOTTI, T. B. Sobre os processos de negociação dos sentidos da música na escola. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 7, p. 31-40, Set, 2002.

FERNANDES, J.N. Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCB e currículos em questão. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 10, p. 75-87, 2004.

FIGUEIREDO, S. L. F. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 12, p. 21-29, 2005.

_____. A formação musical nos cursos de pedagogia. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis, *Anais...* Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2003, 1 CD.

_____. Professores generalistas e a educação musical. ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 4., In: ENCONTRO DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE MÚSICA/LEM-CE-UFSM, 1., 2001, Universidade Federal de Santa Maria, *Anais...* Santa Maria, 2001, p. 26-37.

FONSÊCA, F. do N. Parâmetros Curriculares Nacionais: possibilidades, limites e implicações. In: PENNA, Maura (coord.). *É esse o ensino de arte que queremos?: Uma análise das propostas dos parâmetros Curriculares Nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/Livro/1.html>> Acesso em: 07 de setembro de 2006.

FONTEERRADA, M. T. *Educação musical, uma investigação em quarto movimentos: prelúdio, coral, fuga e final*. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1991.

_____. *De tramas e fios – Um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FUKS, R. A formação da identidade do professor de música: do passado ao presente, linhas de continuidade e da descontinuidade. In.: *Encontro Anual da ABEM*, 3, 1993, Salvador. *Anais...* Porto Alegre: Abem, 1994, p.161-184.

_____. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

HENTSCHKE, L.; OLIVEIRA, . A Educação Musical no Brasil. In: HENTSCHKE, Liane (org.). *Educação Musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000.

JANNIBELLI, E.D. *A musicalização na escola*. Rio de Janeiro: Editora Limitada. 1980.

JOLY, I. Z. L. Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In.: HENTSCHKE, L; DEL BEN, L. (org) *Ensino de música – propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003 – P. 113-126.

KINCHELOE, J.L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

LOUREIRO, A. A. L. A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.10, p. 65-74, mar..2004.

MERRIAM, A. O. *The anthropology of music*. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

MINAYO, M. C. De S. (org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1996.

OLIVEIRA, A. *Currículos de Música no Brasil após a nova LDB e os Documentos elaborados pelo MEC para o Ensino Básico e Superior*. In: *Encontro Anual da ABEM*, 8., 1999, Curitiba. Anais... Curitiba, 1999, p. 17-38.

_____. *Currículos de Música no Brasil após a nova LDB e os Documentos elaborados pelo MEC para o Ensino Básico e Superior*. In: *Encontro Anual da ABEM*, 8, 1999, Curitiba. Anais... Curitiba, 1999 p. 17-38.

PÁDUA, E. M. M. de. Sobre a questão do método. In: PÁDUA, Elisabete M. M. de. *Metodologia da pesquisa*. 5 ed. Campinas: Papyrus, 2000, p.15-28.

PENNA, M.. A dupla Dimensão Política Educacional e a Música na Escola. In: *Encontro Anual da ABEM*, 13., Florianópolis, 2003. Disponível em: <www.ufu.br/abem/forum1.doc> Acesso em 15 de agosto de 2006.

_____. A Orientação geral para a área de arte e sua viabilidade. In: PENNA, Maura (coord.). *É esse o ensino de arte que queremos?: uma análise das propostas dos parâmetros Curriculares Nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001a. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/Livro/2.html>> Acesso em: 15 de agosto de 2006.

_____. Música na Escola: analisando a proposta dos PCN para o ensino fundamental. In: PENNA, Maura (coord.). *É este o ensino de arte que queremos?: uma análise das propostas dos parâmetros Curriculares Nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001b. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/Livro/6.html>> Acesso em: 15 de agosto de 2006.

_____. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.7, p.7-19, set. 2002.

PIRES, N.A.R. *a identidade das licenciaturas na área de música: múltiplos olhares sobre a formação do professor*. Dissertação (mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2003, 161p.

REIS, F. L. G. *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

RIBEIRO, S. T. S; VITORINO, L. F.. *A situação do ensino de arte na educação básica das escolas de Uberlândia e reflexões sobre as viabilidades para Educação Musical nas Escolas*. (trabalho final de curso PIBIC) , 2003.

SCHÖN,D.A. *A formação do professor reflexivo*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SHAFER, M.. *O ouvido pensante*. Tradução de Marisa T. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

SOUZA, J. Caminhos para a construção de uma outra didática da música. In.: Souza, J. (org) *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em música da UFRGS, 2000, p.173-185.

_____. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais re-configurando o campo da Educação Musical. In.: *Encontro Anual da ABEM*, 10, Uberlândia,2001. Anais... Porto Alegre: AEBM, 2001, p.85-92.

_____.et.al. *O que faz a música na escola?* Porto Alegre: PPG-Música/ UFRGS, 2002. (Série Estudos 6).

SWANWICK, K. *A basic for music education*. Windsor: NFER-NELSON, 1979.

SZYMANSKI, H. (org.); ALMEIDA, L. R de; PRANDINI, R.C.A.R. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Plano, 2002.

TOURINHO, I. Música e controle: necessidade e utilidade da música nos ambientes ritualísticos das instituições escolares. *Em pauta*, Porto Alegre, ano 5, n. 7, 1993a.

_____. *Usos e funções da música na escola pública de 1º grau*. Fundamentos da Educação Musical, Porto Alegre, Séria Fundamentos 1, p. 91-133, 1993b.

_____. Por que ensinar música de massa na educação escolar? Ou sedução, aberração, apelação e formação. *Art: Revista da Escola de Música da UFBA*, n.23, p.7-20, 1995.

_____. Usos e funções da música na escola pública de 1º grau. *Fundamentos da Educação Musical*, Porto Alegre, nº 1, p. 91 -133, 1993.

VIANA, H. M. *Pesquisa em Educação: a observação*. Brasília: Plano Editora. 2003.

ANEXO 1

Roteiro da entrevista

Parte I – apresentação

“Prezado(a),

Meu nome é Gisele, sou aluna do Curso de Mestrado em Educação da UFU.

Como lhe informei em nossa conversa preliminar, estou realizando uma pesquisa sobre o ensino de música em Uberlândia como parte desse curso de mestrado.

A minha intenção é analisar a situação do ensino dessa disciplina, após dez anos de implantação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Para essa análise, levarei em conta as suas respostas e de outros colaboradores, sobre o processo de implantação da proposta da Secretaria Municipal/ Estadual de Educação para o ensino de música nas escolas de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental: os êxitos alcançados, assim como as dificuldades enfrentadas. Peço que se reporte à visão da secretaria/superintendência, pois considero, em meu trabalho, ser esta uma instancia importante de coleta dos dados.

Neste sentido, a sua participação é de suma importância, pois você, certamente, poderá colaborar neste estudo.

Estimo o tempo da entrevista em, no máximo, uma hora e meia e, se consentir, gostaria de gravá-la, porque pretendo refletir sobre elas mais tarde. As informações serão analisadas apenas por mim e a minha orientadora e no texto final usarei apenas trechos da entrevista e nomes fictícios, sem identificação.

Podemos começar? “

OBS: a condução das entrevistas deverá seguir caminhos individuais, de acordo com a fala, as experiências e a abertura de cada colaborador, mas, de forma geral, todas as entrevistas devem perpassaram pelos seguintes itens:

Parte II: questões orientadoras

Qual é o seu nome?

Cargo que ocupa:

Há quantos anos trabalha na secretaria/ superintendência?

Durante este período em que ocupa este cargo, a música esteve (está) presente nas escolas de educação infantil e ensino fundamental?

Quais as escolas que desenvolvem o trabalho com a música?

Como a secretaria acompanha o desenvolvimento do ensino de música?

Poderia falar um pouco sobre como a música é organizada e desenvolvida nas escolas?

Quem coordena o trabalho desenvolvido nas escolas com o ensino de arte? A música é desenvolvida?

No currículo das escolas, a música é desenvolvida na disciplina de Educação Artística ou é inserida como disciplina específica: ensino de arte - aula de música?

Quem está desenvolvendo esse trabalho lá nas escolas?

Como o ensino de música tem ocorrido no cotidiano das escolas? Em quais ocasiões?

A partir da proposta formulada pela secretaria para o ensino de arte-música, quais ações são estabelecidas pela secretaria?

Que dificuldades as escolas têm encontrado na implantação da proposta formulada pela secretaria?

Que êxitos a proposta tem encontrado?

Quais são suas expectativas em relação ao ensino de música nas escolas? O que julga necessário acontecer para que isso se confirme?

Parte III - encerramento

“Agradeço sua disponibilidade e atenção. Sua colaboração foi muito importante e gostaria de continuar a contar com sua colaboração, caso precise entrevistá-lo(a) novamente”.

ANEXO 2

**PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CENTRO MUNICIPAL DE ESTUDOS E PROJETOS
EDUCACIONAIS
EDUCAÇÃO BÁSICA**

**DIRETRIZES BÁSICAS DO ENSINO
DE ARTE 1ª A 8ª SÉRIES**

UBERLÂNDIA/2003

**PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CENTRO MUNICIPAL DE ESTUDOS E PROJETOS
EDUCACIONAIS
EDUCAÇÃO BÁSICA**

DIRETRIZES BÁSICAS DO ENSINO DE ARTE 1ª A 8ª SÉRIES

Organização e sistematização

Léa Carneiro de Zumpano França

Colaboradores

Profª Ms. Ana Maria Pacheco Carneiro

Profª Ms. Cintia Thais Morato

Profª Márcia Sousa Oliveira

ProfªDra. Margarete Arroyo

Profª Ms. Maria Cristina Lemes de Souza Costa

Coordenação Geral da Educação Básica

Eliana Leão

Osmar Ribeiro Araújo

Wilma Canêdo Portilho

Revisão Final

Anair Valênia Martins Dias

Sandra Flávio de Almeida

Digitação e Diagramação

Alessandra Aparecida Lúcia

**PROFISSIONAIS QUE PARTICIPARAM
DA ELABORAÇÃO E REDAÇÃO
DAS DIRETRIZES BÁSICAS DO ENSINO DE ARTE**

Ana Maria Vilela de Carvalho

Léa Carneiro de Zumpano França

Márcia Maria Sousa

Maria Rosalina Souza Pereira Miguel

Marilane Costa Lelis Melo

Milene Martins Mendonça Rodrigues

Rosane Amado Silva Medeiros

Rosângela de Ávila Oliveira

Silvana Brito de Resende

Teresa Cristina Melo da Silveira

Valéria Carrilho da Costa

Waldilena Silva Campos

Agradecimentos

Ao prof. Dr. Carlos Henrique Carvalho.

A todos os professores que colaboraram e aos que participam efetivamente dos encontros da área de Ensino de Arte.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

1. INTRODUÇÃO

2. HISTÓRICO

2.1 ENSINO DE ARTE NO MUNICÍPIO

2.2 ENSINO DE ARTES NO BRASIL

2.2.1 ENSINO DE ARTES VISUAIS

2.2.2 MÚSICA

2.2.3. ARTES CÊNICAS

3. OBJETIVOS

4. JUSTIFICATIVA PARA O ENSINO DE ARTE

5. FUNDAMENTOS FILOSÓFICO-PEDAGÓGICOS

5.1 EDUCAÇÃO

5.2 CONHECIMENTO

5.3 CULTURA

5.4 ARTE

5.4 METODOLOGIA

5.6 AVALIAÇÃO

5.7 DESENVOLVIMENTO GRÁFICO

6. CONTEÚDOS ESPECÍFICOS DE ENSINO DE ARTE

6.1 ARTES VISUAIS

6.2 MÚSICA

6.3 ARTES CÊNICAS

7. CONSIDERAÇÕES GERAIS

8. BIBLIOGRAFIA

8.1 ARTES VISUAIS

8.2 MÚSICA

8.3 ARTES CÊNICAS

DIRETRIZES BÁSICAS DE ENSINO POR COMPONENTE CURRICULAR – ENSINO DE ARTE –

1. INTRODUÇÃO

Ensinar arte significa, mais do que proporcionar aos alunos o conhecimento da história da humanidade a partir de um modo específico, formativo e inventivo, de fazer, exprimir e conhecer, para além da ciência e dos limites das estruturas da língua falada e escrita.(DUARTE, 1997,P.11)

Estas Diretrizes Básicas de Ensino são fruto de um processo histórico e representam a materialização do conhecimento que foi possível ser acumulado e sistematizado a partir das experiências e reflexões daqueles (as) que dispuseram-se a participar desta história partindo do pressuposto de que o Currículo é hoje concebido, não como um documento acabado ou uma simples listagem de conteúdo, mas sim

uma Estratégia de Ação Intersubjuntiva dotada de procedimentos metodológicos (inclusive de controle do processo), que se efetiva no interior de um determinado sistema educativo...(MUNOZ PALAFOX, 2001, p.95)

O objetivo das Diretrizes Básicas de Ensino aqui apresentadas é o de orientar o trabalho dos professores e contribuir na construção do Planejamento Pedagógico Escolar (PPE). Desta forma, espera-se que estas possam nortear o trabalho dos professores nas escolas, adequando-se conforme os anseios de cada uma, na perspectiva de uma obra em construção. E, na medida em que os/as professores/as participem de sua implementação, construa-se a identidade da área como componente curricular.

Enquanto componente curricular o Ensino de Arte¹ proposto visa a trabalhar a Cultura Artística em geral. Cabe ressaltar que, de acordo com os PCNs²- Parâmetros Curriculares Nacionais, e devido à formação específica de Ensino Superior dos professores que atuam nesta área de ensino, a equipe de trabalho apresenta as diretrizes básicas para o Ensino de Arte correspondente às

¹ A concepção de arte que procura “auxiliar na fundamentação de uma proposta de ensino e aprendizagem artísticas, estéticos, e atende a essa mobilidade conceitual, é a que aponta para uma articulação do fazer, do representar e do exprimir”. FERRAZ, Maria Heloísa C. de Toledo & FUSARI, Maria F. de Resende. *Arte na Educação Escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.

² Segundo os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), no ensino fundamental, a Arte contempla áreas distintas de conhecimento e trabalho as linguagens que visam a formação artística e estética dos alunos: Artes Visuais, Teatro, Música e Dança.

três áreas: Artes Visuais³, Artes Cênicas e Música; que serão melhor abordadas neste documento.

Por outro lado, para um melhor entendimento das nomenclaturas que historicamente tem definido a relação entre Arte e Educação, ou entre Arte e Ensino, fundamenta-se nos fragmentos de textos a seguir, da Prof^a Dra. Lucimar Bello P. Frange.

As definições de arte são inúmeras em diversificados momentos e conforme estejam ligadas às concepções artísticas, estéticas e educacionais. Na relação arte e ensino alguns termos têm sido usados no Brasil: **educação artística, arte-educação, educação através da arte, arte e seu ensino**. Cada uma dessas nomenclaturas tem como base concepções teóricas diferentes, permanecendo em comum apenas a finalidade: a arte dentro do sistema educacional.

“Educação Artística – termo instituído oficialmente no Brasil a partir da Lei 5692/71, por meio da qual implantou-se os cursos de Licenciatura Curta, com duração de dois anos e conteúdos polivalentes e concomitantes: Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança...” (FRANGE in BARBOSA, 2002, p.40)

As concepções dessa terminologia têm por finalidade dar ênfase ao processo expressivo e criativo dos alunos, no entanto preocupando-se com técnicas, mostrou-se insuficiente no aprofundamento do conhecimento da arte, de sua história e das linguagens artísticas.

“Arte-Educação – surge na tentativa (...) de resgatar as relações significativas entre a arte e a educação. As associações, os núcleos de arte-educadores e a FAEB,⁴ assumem essa nomenclatura, que é ainda comumente usada, mas também questionada por muitos professores, julgando-a inadequada. Por isso, defendem a arte e seu ensino”. (FRANGE in BARBOSA, 2002, p.45)

Educação através da Arte – terminologia criada pelo filósofo inglês Herbert Read (1951) e apoiada por educadores, artistas, filósofos e psicólogos. A base desse pensamento é ver a arte não apenas como uma das metas da educação, mas sim, como o seu próprio processo, que é considerado também criador, ou seja, Arte e Educação com influências recíprocas.

³ As Artes Visuais, além das formas tradicionais – pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, cerâmica etc. – incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos do século XX: a fotografia, a moda, as artes gráficas, o cinema, o vídeo, a televisão, a arte em computador, a performance e outros. PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais – Artes (1998), p.61.

⁴ FAEB – Federação de Arte-Educadores do Brasil

Arte e seu ensino – esta expressão tornou-se mais comum a partir de 1989, quando foi realizado o 3º Simpósio Internacional sobre o Ensino da Arte e sua História, na Escola de Comunicação e Arte, ECA-USP.

“Apesar de ser a nomenclatura amplamente assumida, também é indagada quanto a sua práxis (...) Arte e seu ensino não é apenas uma questão, mas muitas questões; não um problema, mas inúmeros desafios, uma tensão instalando estados de tensividades entre olhares, buscas e encontros aprofundados, pois arte é conhecimento a ser construído incessantemente.” (FRANGE in BARBOSA, 2002, p.47)

Apesar da nomenclatura oficial adotada pela Rede Municipal e Estadual de Ensino para a disciplina na área de arte ser ainda Educação Artística, nestas diretrizes a nomenclatura utilizada será **Ensino de Arte** conforme os PCNs de Artes.

É importante esclarecer que quando o texto contemplar o termo **Ensino de Arte** estaremos nos referindo, de uma maneira geral, às três áreas: Artes Visuais, Artes Cênicas e Música.

Dessa forma, contemplam-se, assim, as três áreas considerando a colaboração de professores dos cursos de Música e Artes Cênicas - UFU - neste processo. Espera-se que os mesmos acompanhem o trabalho do grupo de professores das respectivas áreas, na implementação destas diretrizes

Devido a questões relacionadas à temporalidade (do grupo, do professor, dos tempos institucionais) no processo de reformulação: metodologia, conteúdo e avaliação não foram concluídas. Na perspectiva de que estas Diretrizes estão em processo de construção, estes aspectos serão objeto de estudo e reformulação, tendo continuidade em 2004.

Sendo assim, a mesma esta organizada da seguinte forma: Histórico, Objetivos, Justificativa, Fundamentos filosófico-pedagógicos, Conteúdos específicos, Considerações Gerais, e Bibliografia.

2 . HISTÓRICO

2.1 - ENSINO DE ARTE NO MUNICÍPIO

O Ensino de Arte na Rede Municipal de Uberlândia iniciou-se em 1989, na forma de pré-projeto, na Escola Municipal Afrânio Rodrigues da Cunha, (primeira escola de Ensino Fundamental da zona urbana) situada no bairro Jardim Brasília. Este pré-projeto contemplava oficinas de música e artes plásticas.

No ano de 1990, foram realizados dois concursos sendo que no primeiro somente a Professora Cesária Alice Macedo tomou posse e assumiu a elaboração de um projeto de Ensino de Arte na Rede Municipal. Somente após o segundo concurso é que iniciou-se então, com cinco professores na zona rural e urbana, a implantação sistematizada de uma Proposta de Ensino de Arte. Em 1991, com a ampliação do número de escolas da Rede Municipal foi realizado mais um concurso, sendo aprovados vinte e cinco professores com formação em Artes Plásticas. Esta equipe que se formou, passou a ter encontros semanais para discussões e troca de experiências. Isto aconteceu até 1993 com a implementação do PCS (Plano de Cargos e Salários do Servidor), quando os encontros passaram a ser mensais. O mesmo ocorreu com o número de aulas da grade curricular que em 1991 eram duas aulas semanais de 1ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e em 1993 passaram a ser duas aulas de 1ª a 4ª séries e de uma aula de 5ª a 8ª séries.

Em 1994, o quadro de professores de Arte passou a ser insuficiente para atender o número de escolas da rede municipal, e algumas diminuíram a carga horária de 1ª a 4ª séries deixando uma aula por série. Entretanto, outras escolas mantiveram as duas aulas. Nesse ínterim, o projeto inicial passava anualmente por uma revisão e reestruturação em que uma equipe de professores de Arte, partindo da ampliação das referências bibliográficas na área de Artes Plásticas, realizava troca de experiências acerca de sua implementação na Rede Municipal de Ensino.

Em 1995, sob orientação e coordenação da professora Maria Lúcia Batezat Duarte⁵; uma equipe de dez professores do Ensino de Arte elaborou uma Proposta Curricular visando a sistematização e a unificação deste ensino no Município de Uberlândia. Esta proposta concentrava-se na área de Artes Plásticas em função de que esta era a linguagem majoritariamente trabalhada na Rede Municipal. Entretanto, foi ressaltado na mesma que a contemplação das áreas de Música e Artes Cênicas aguardaria a presença de professores dessas linguagens nas escolas municipais.

Durante o ano de 1997, os professores do Ensino de Arte foram convidados a participar das discussões avaliativas sobre esta nova Proposta Curricular, sendo estabelecido um tempo de quatro horas/aula mensais para que cada profissional da área, juntamente com a orientadora supra citada, participasse das reuniões específicas.

Em 1998, por decisões políticas da Secretaria Municipal de Educação, assim como as outras áreas, o Ensino de Arte perdeu a assessoria da UFU. No entanto, a equipe de professores de Arte procurou assegurar a todos os profissionais desta área um espaço para a constante reflexão de sua práxis educativa. Os encontros aconteciam mensalmente no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais – CEMEPE, visando a proporcionar momentos de estudo, troca de experiências, resistência e defesa do Ensino de Arte como Área de Conhecimento inter-relacionada aos outros saberes.

No ano de 2000, a Professora Lucimar Bello⁶ foi convidada pelo CEMEPE para orientar os encontros mensais, permitindo uma maior reflexão sobre Arte e Ensino de Arte, bem como a revisão de determinados conceitos, possibilitando conseqüentemente crescimento profissional para a equipe de professores.

No ano de 2001, com mudanças administrativas, o CEMEPE fez uma convocação geral aos educadores das diversas Áreas de Conhecimento para escolherem, dentro de cada uma delas, um coordenador que as representasse na Rede Municipal de Ensino. Deste modo reestruturou-se o trabalho de Coordenação de Área (com carga horária de 12 horas/aula semanais por

⁵ Professora Doutora em Artes, na época, docente do Curso de Artes da Universidade Federal de Uberlândia/UFU.

⁶ Lucimar Bello Pereira Frange, artista plástica e arte educadora, pós-doutora em arte educação pelo CPS/CPS/PUC – SP. E, autora de vários artigos sobre arte e o ensino da arte. Em 1995

coordenador) com o propósito de promover a formação continuada, o estudo e a implementação e reformulação das Propostas Curriculares Municipais (conforme a necessidade atestada por cada área especificamente), sendo cada coordenador eleito por voto direto pelos educadores de sua área específica de atuação.

Nos encontros de 2001, dentre outras atividades, na área de Arte foram discutidas e encaminhadas algumas propostas político-pedagógicas-educacionais e culturais à Secretaria Municipal de Educação, requerendo a ampliação do Ensino de Arte na Rede Municipal, bem como visando melhores condições de trabalho aos seus profissionais, tais como: revisão da carga-horária semanal da disciplina e obtenção de materiais e salas específicas.

Ainda neste ano, com o acompanhamento da professora Doutora Lucimar Bello, os/as professores/as de arte foram desafiados/as a escrever suas experiências e história de suas práticas em sala de aula, sistematizando dez anos de Ensino de Arte, o que se concretizou em um livro.⁷

Nas reuniões do Ensino de Arte, os educadores foram gradativamente percebendo a necessidade de uma ênfase maior aos estudos propostos, na perspectiva de ampliar as discussões teóricas e metodológicas, que somadas às angústias vivenciadas no cotidiano escolar, demandavam uma urgente revisão da Proposta Curricular.

No ano de 2002, a coordenação passou para dezoito horas/aula semanais, possibilitando à área de Arte a contratação de duas coordenadoras com nove h/a cada uma. Nesse período, uma professora da equipe de educação musical do curso de música da UFU, passou a participar das reuniões com o intuito de se inteirar acerca do trabalho de arte da Rede Municipal para, assim que possível, contemplar a Música como uma das modalidades do Ensino de Arte. A partir do mês de julho, novas ações advindas da Secretaria Municipal de Educação, referentes à contenção de gastos, provocaram uma mudança na carga horária até então definida, retornando o trabalho de coordenação de área de dezoito para

publicou o livro *Por que se esconde a violeta?* São Paulo. Anna Blume/Uberlândia: EDUFU e em 2001 o livro *Noemia Varela e a Arte*. Belo Horizonte C/Arte.

⁷ TINOCO, Eliane de Fátima Vieira (org.) **Possibilidades e encantamentos**: trajetória de professores do ensino de arte. Uberlândia, E.F.Tinoco, 2003. Lançado em abril de 2003 no MuNA – Museu Universitário de Arte – UFU, e no XIV Congresso Nacional da FAEB- Federação de Arte-Educadores do Brasil /FAU – Faculdade de Artes Visuais /UFG – Universidade Federal de Goiás, em abril de 2003.

doze h/a e o cancelamento da assessoria prestada pela professora Doutora Lucimar Bello.

Mediante esta situação, as coordenadoras da área de Arte optaram por deixar seus cargos, e, por conseguinte, o grupo de educadores do Ensino de Arte, considerando seu histórico político-pedagógico, bem como os objetivos ainda por alcançar, fez a opção por uma coordenação colegiada, dando prosseguimento às suas atividades.

No ano de 2002, a Secretaria Municipal de Educação realizou concurso público para trinta e oito cargos específicos para o Ensino de Arte, possibilitando o ingresso de professores das áreas de Artes Visuais, Artes Cênicas e Música. No entanto estes cargos não supriram a demanda de professores da Área.

Em março de 2003, com o retorno da proposta de dezoito h/a para a coordenação de área junto ao CEMEPE, houve nova escolha de um/a coordenador/a, entre os professores participantes dos encontros, que assumiu a partir de maio de 2003.

Com essa nova coordenação, a equipe de professores de Arte prossegue com o trabalho de elaboração e reestruturação da Proposta Curricular que aqui se apresenta como Diretrizes Básicas de Ensino por Componente Curricular – Ensino de Arte.

2.2 - ENSINO DE ARTES NO BRASIL

2.2.1 - ENSINO DE ARTES VISUAIS

Desde a Antiguidade até o Renascimento, o processo de ensino-aprendizagem dos conhecimentos artísticos se dava de maneira informal por meio da imitação dos procedimentos realizados pelos mestres e transmitidos pela tradição.

No Renascimento, o ensino das Artes Plásticas passou a ser realizado em ateliês de artistas reconhecidos. Nesse período, a autoria da obra começou a ter grande importância, as atividades manuais passaram a ser complementadas por

conteúdos teóricos e o futuro artista passou a adquirir, além do treinamento manual, conhecimentos sobre geometria, perspectiva e anatomia.

Essas inovações deram origem às Academias de Arte que surgiram na Europa como instituições de estrutura e funcionamento rígidos em que o programa de ensino se baseava na imitação dos modelos da Antigüidade Clássica e dos grandes Mestres do Renascimento.

Ao final do século XVIII, iniciativas como a introdução do ensino de desenho no currículo das escolas secundárias francesas e a criação do Museu do Louvre, contribuíram para uma maior diversificação dos caminhos do ensino das Artes Plásticas e o rompimento com o monopólio das Academias.

No Brasil, o ensino de Artes Plásticas teve início com a vinda D. João VI para a colônia,

Quando D. João VI aportou no Brasil, para daí governar Portugal, criou as primeiras escolas de educação superior: Faculdade de Medicina, para preparar médicos para cuidar da saúde da Corte; Faculdades de Direito, para preparar a elite política local; Escola Militar para defender o país de invasores e uma Academia de Belas-Artes. Portanto, o ensino das Humanidades começou no Brasil pela arte. (BARBOSA, 1998, p.31)

Os artistas que ensinavam nessa academia, faziam parte da Missão Artística Francesa, eram todos neoclássicos, valorizavam o desenho, a cópia fiel e a utilização de modelos europeus.

Contrastando com a abundância de movimentos do Barroco brasileiro que se desenvolvia, os ideais neoclássicos acabaram prevalecendo e sendo assumidos pelas elites, desvalorizando as manifestações artísticas que estavam fora desses padrões.

No século XIX, as discussões sobre a importância dos conhecimentos artísticos para a indústria, geradas pelas transformações tecnológicas, trouxeram para o ensino de arte a necessidade da adoção de uma metodologia que estivesse a serviço da produção industrial. Tanto na Europa como nos Estados Unidos, o ensino do desenho geométrico era proposto por meio de uma metodologia rígida, em que a técnica e a cópia imitativa eram as estratégias de ensino mais utilizadas.

No início do século XX, a valorização da expressividade do artista introduzida pelas vanguardas artísticas e a descoberta da criança como ser

autônomo advinda dos estudos da psicologia de Piaget, suscitaram as discussões para a necessidade de uma educação mais criativa, voltada para o conhecimento em contínua construção, em que o ensino da arte deveria superar tanto o modelo tradicional das academias, como o modelo pragmático com ênfase no desenho geométrico, através de uma ação pedagógica reformadora.

Nessa perspectiva, o *Movimento de Educação Artística*, que traduzia os pensamentos de Carl Götze, e as obras pedagógicas de Franz Cizek em Viena, Austria e Marion Richardson na Inglaterra, apareceram como uma vertente de tendência reformista que, defendendo o espontaneísmo e a experimentação livre, acabaram por formar a base para a livre expressão, disseminada ao longo do século XX.

Outra vertente, representada pelo filósofo americano John Dewey, defendia a aprendizagem por meio da experiência e da atuação no cotidiano, propondo a interação entre a criança e suas experiências e o inter-relacionamento com os conteúdos de estudo.

No entanto, interpretações equivocadas fizeram com que sua pedagogia da experiência fosse erroneamente confundida com a livre expressão,(...) Sua luta foi para que, por meio da experiência vivida, o conhecimento fosse cada vez mais valorizado e melhor assimilado. (OSINSKI: 2001, p. 70)

No Brasil, a confluência dessas duas vertentes influenciaram nos anos 20 e 30 as primeiras escolas especializadas em arte, porém, como atividade extra-curricular, que acontecia na maioria das vezes em *ateliês* de artistas.

Durante o período político das décadas de 30 e 40, o Estado Novo

(...) criou o primeiro entrave ao desenvolvimento da arte/educação e solidificou alguns procedimentos, como o desenho geométrico na escola secundária e na escola primária, o desenho pedagógico e a cópia de estampas usadas para as aulas de composição em língua portuguesa. (BARBOSA in Anais da FAEB: 2003. p. 38)

Também nos anos 30 e 40, estudos do filósofo inglês Herbert Read sobre a educação através da Arte e de Viktor Lowenfeld sobre o desenvolvimento da capacidade criadora e da consciência estética do indivíduo, deram novo impulso às questões relativas ao desenho infantil e à espontaneidade entre as crianças.

A tendência de valorização da arte da criança, tendo como objetivo libertar a expressão da criança sem a interferência do adulto, e os novos estudos sobre a criatividade, permearam o ensino brasileiro de arte nas décadas de 40 e 50,

repercutindo na criação da primeira Escolinha de Arte do Brasil por Augusto Rodrigues em 1948. Apesar da tentativa de convencer a escola de ensino regular da necessidade de deixar a criança expressar-se livremente, a influência das Escolinhas de Arte do Brasil (que chegaram a ser trinta e duas em todo o país) só começou neste ensino a partir de 1958, quando uma lei federal regulamentou a criação de classes experimentais onde a arte estava relacionada com projetos que incluíam várias disciplinas.

As experiências escolares surgidas nesta época visavam sobretudo investigar alternativas experimentando variáveis para os currículos e programas determinados como norma geral pelo Ministério de Educação. (BARBOSA In Anais da FAEB: 2003. p. 40)

Nos anos 60, a Ditadura Militar desmontou com as Escolas Experimentais, fazendo com que as tendências tecnicista (desenho geométrico), espontaneísta (*laissez-faire*) e clássica (imitação e cópia de modelos) coexistissem nas escolas públicas.

Com a Reforma Educacional em 1971 (Lei nº 5692), a *Educação Artística* se tornou atividade educativa obrigatória nos currículos de 1º e 2º graus, entretanto, criou-se a figura do professor de arte polivalente, que deveria ensinar Artes Plásticas, Música e Artes Cênicas (teatro e dança).

Capacitados em cursos eminentemente técnicos de curta duração, seguindo guias curriculares confusos e trabalhando com áreas fora de sua formação específica, os professores de arte refletiam em seu ensino e aprendizagem duas tendências antagônicas: ou a aprendizagem técnica e reprodutiva, ou o fazer expressivo e espontâneo dos alunos.

Essa realidade marcou profundamente a imagem do Ensino de Arte no Brasil como uma área de profissionais descompromissados e sem conteúdo específico.

Os anos 80 foram marcados principalmente pelas lutas políticas e debates teóricos que buscavam conscientizar e organizar os professores de arte sobre sua formação e valorização profissional.

A criação da Pós-graduação em Artes na USP em 1981/82, e dos vários Congressos e Festivais realizados nessa década, exemplificam a repercussão das discussões sobre a idéia da arte como conhecimento que já vinha tomando corpo na Europa e nos Estados Unidos desde a década de 50 como o *Basic*

Design Movement que, defendido pelo inglês Richard Hamilton, buscava o equilíbrio entre a expressão e o conhecimento racional.

Foi também nos anos 80 que o *DBAE – Disciplined Basic Art Education*⁸ – nos Estados Unidos e o *Critical Studies*⁹ na Inglaterra ganharam força, se configurando como movimentos contemporâneos que refletiam os conceitos pós-modernos de educação e arte, assim como a entrada da imagem e suas possibilidades de interpretação na sala de aula, juntamente com a já conquistada expressividade.

No Brasil, A Proposta Triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa em 1983, foi a manifestação pós-moderna para o Ensino de Arte que buscava responder às necessidades de interpretação cultural em diálogo com as questões globais.

Procurando a articulação da arte como expressão e como cultura na sala de aula, a confluência das idéias colocadas pelo *DBAE* e o movimento *Reader Response*¹⁰ americanos, pelo *Critical Studies* e a influência dos estudos sobre as *Escuelas al Aire Libre*¹¹ mexicanas, a Proposta Triangular designa como componentes do ensino/aprendizagem em arte, três ações básicas: a criação (fazer artístico), a leitura / a crítica da obra de arte e a contextualização.

Intensamente pesquisada entre 1987 e 1993¹², a Proposta Triangular configurou-se na orientação epistemológica e metodológica que atenderia ao artigo 26, parágrafo 2º da LDB nº 9.394 de 1996 considerando que “*O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.*”

Em 1997, a Proposta Triangular foi tomada como referência nos PCNs da área de Arte, porém tratando a nomenclatura dos componentes do

⁸ Ensino de Arte alicerçado em 4 disciplinas básicas relacionadas de forma integrada: produção artística, história da arte, estética e crítica.

⁹ David Thistlewood, ensina História da Arte através da leitura da obra de arte usando a releitura como prática artística. David Thistlewood apresenta a visão inglesa da pós-modernidade no Ensino da Arte, mas caracterizada pelo *Critical Studies* enquanto os textos americanos apontam para o que se configurou como *Disciplined Based Art Education*. (BARBOSA, 2001)

¹⁰ Movimento de crítica literária e ensino da literatura americana que valoriza as respostas que o leitor constroem na compreensão da obra.

¹¹ Surgidas depois da Revolução Mexicana de 1910, estas escolas se constituíram num frutífero movimento educacional, cuja idéia era a recuperação dos padrões de arte e artesanias mexicanas, a constituição de uma gramática visual mexicana, o aprimoramento da produção artística do país, o estímulo à apreciação da arte local e o incentivo à expressão individual. (BARBOSA: 1998. p. 34)

¹² Principalmente no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo e na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

ensino/aprendizagem em arte (fazer ou produção, leitura/crítica da obra de arte e contextualização) diferenciados de acordo com o ensino (de 1ª a 4ª séries e de 5ª a 8ª séries), o que gerou vários equívocos no entendimento do que deveria contemplar a leitura e interpretação da imagem.

Atualmente, a Abordagem Triangular tem sido experienciada e debatida nas várias instâncias educacionais, buscando a elucidação dos equívocos causados por interpretações apressadas e pouco fundamentadas.

Os estudos de Feldman, Saunders, Ott e Eisner, no que concerne aos métodos de leitura, análise e interpretação da imagem, e Dewey sobre a importância da experiência no aprendizado, têm sido revisados e revisitados em suas obras, buscando uma ampliação das questões contemporâneas sobre a arte e seu ensino.

2.2.2 - MÚSICA

A música é uma dimensão fundamental das culturas e sociedades humanas. Em cada contexto cultural, social e histórico ela é construída perpetuando, recriando e rompendo os valores e crenças dos diversos grupos culturais. Aspectos intrínsecos a qualquer prática musical, o ensino e a aprendizagem das músicas, são parte fundamental desse processo. Outro ponto a ser destacado é que em cada grupo cultural as concepções de música e de seu ensino e aprendizagem são variáveis.

Tendo por base esta visão relativizadora das práticas musicais, incluindo aqui o ensino e a aprendizagem musical, o que segue é um breve histórico da educação musical formal, isto é, oficial, no Brasil, precedido por um panorama do ensino e aprendizagem de música na cultura ocidental, mais pontualmente, no século XX. As práticas musicais não oficiais, ou informais, não serão foco de atenção, já que o objetivo aqui é situar historicamente a escolarização da música no Brasil.

Na Grécia, precisamente na Atenas do séc VI a.C., a educação formal de crianças “incluía aulas de literatura, ginástica e música”. Esta última contemplava o canto e a aprendizagem de instrumento (BEYER, 1994, p.100). A formação dos jovens se desenvolvia baseada no *quadrivium*, isto é nos campos de

conhecimento da aritmética, geometria, astronomia e harmonia. Esta última focalizava “o estudo de acústica e suas relações elementares” (idib, p.100).

Na Idade Média, a formação musical acadêmica se voltava para formar o *musicus*, ou seja, o indivíduo interessado na “aquisição e discussão dos construtos teóricos” e o *cantor*, cuja formação estava voltada para a prática musical (idib, p.101).

Nos períodos históricos posteriores, o ensino e a aprendizagem musical no âmbito formal, deu-se nos domínios da igreja cristã e das cortes. Data do século XV na Itália a origem do *conservatório*, instituição de formação musical que teve grande influência tanto no desenrolar das estéticas musicais dos séculos seguintes, como no ensino e aprendizagem da música na Europa e nos países colonizados pelos europeus. No século XVIII é criado o modelo do *conservatório* francês que no século XIX se espalha pela Europa. (ARNOUD, 1980, p.19-21). Este modelo exerceu grande influência nos Conservatórios brasileiros durante o século XX e, de modo indireto, no ensino e aprendizagem da música na escola regular.

No contexto da colonização do Brasil, existem registros de ensino de música desde a época do seu descobrimento (1500). Com o objetivo de catequizar os índios que aqui moravam, os jesuítas implementaram um trabalho de educação musical, basicamente religioso, que se estendeu até meados do séc. XVIII com a expulsão dos jesuítas do Brasil. De acordo com Oliveira (1993) o ensino era intensivo, tanto que, com poucos anos de trabalho, foi possível montar uma orquestra na Bahia com índios e escravos.

No período imperial a música esteve mais voltada para uma elite econômica e social. Os primeiros teatros estavam sendo construídos no Brasil e músicos da Europa aportavam por aqui nas primeiras décadas do séc. XIX (OLIVEIRA, 1992, p.36). Neste período o ensino de música se dava basicamente através de aulas particulares de instrumento.

Em meados do séc. XIX, com a organização do primeiro conservatório “a responsabilidade da educação do músico brasileiro [passou para as] mãos do governo [...] que inicialmente foi financiado pelo fundo da loteria, pelo Decreto n.238 de 27 de novembro de 1841, tornando-se subordinado à fiscalização do Ministério do Império” (OLIVEIRA, 1992, p.37). Neste mesmo século, a música também apareceu “presente nos currículos das escolas primárias e nas Escolas

Normais de formação de professores” (PIRES, 2003, p.14). A prática principal neste caso era o canto com as “musiquinhas de comando”, com função socializadora e disciplinadora (FUCKS, 1993, p.140).

Nos anos 30 do séc. XX, sob o regime político de Getúlio Vargas, a educação musical passou a fazer parte do currículo das escolas primárias e secundárias como disciplina obrigatória. Naquela época, “a concepção de educação, entendida como um instrumento capaz de regenerar, moralizar, disciplinar as diferenças...” estendia-se também para a educação estética nas escolas, difundindo-a “como uma das estratégias de civilizar as classes inferiores, de inventar o novo cidadão brasileiro” (PIRES, 2003, p.14). Então, sob a liderança do compositor Heitor Villa Lobos, foi inserido na escola regular o Canto Orfeônico, “uma prática musical cívico-disciplinadora [...] utilizada como estratégia de estabilização e representação do regime Vargas [...]” [ibid.,p.67].

É interessante observar que o canto orfeônico acontece no contexto histórico dos governos totalitários. Na Alemanha e na Itália do mesmo período, o nazismo e o fascismo utilizavam-se da educação como forte instrumento doutrinário. O movimento Canto Orfeônico, implementado e introduzido nas escolas nesse período, tinha estreita relação com a política educacional nacionalista e autoritária de Vargas em que conceitos como “coletividade”, “disciplina” e “patriotismo” eram observados nos conteúdos e ações das práticas musicais escolares” (SOUZA, 1992,p13.). Ao contrário do início do séc. XIX, em que a música tinha seu ensino restrito à classe social que detinha o poder econômico, Villa-Lobos salientava a importância de se possibilitar o ensino da música para todos os brasileiros. Esse modelo pedagógico de Villa-Lobos ressalta a “força socializadora” da música através de uma convivência coletiva (ibid.,p.14). O ensino de música era tido então como um meio de doutrinação e não com um fim em si mesmo, ou seja, na música como forma de conhecimento.

Mas não foi só isto que influenciou o Canto Orfeônico. A primeira metade do séc. XX marcou a educação musical européia de várias propostas metodológicas: na Suíça, Emile Dalcroze propôs romper com a formação musical eminentemente teórica, trazendo para esta formação a vivência corporal da dimensão rítmica e harmônica; na Hungria, Kodaly propôs uma educação musical baseada no repertório folclórico e na alfabetização da escrita musical; na

Alemanha, Carl Orff propôs a volta a práticas que ele considerava básicas tais como a improvisação e o uso de escalas pentatônicas (escalas de cinco sons). Foi possível identificar na metodologia do canto orfeônico influência de Kodaly no tipo de repertório e no uso do manosolfa (movimentos de mãos para auxiliar na alfabetização da escrita musical).

Embora esse modelo fosse a “orientação oficial” em termos de educação musical naquela época, alguns pedagogos opunham-se aos princípios do Canto Orfeônico e discutiam propostas de ensino em que conceitos específicos de música pudessem norteá-lo. Então, também nos anos 30, paralelamente à introdução “oficial” do Canto Orfeônico nas escolas regulares, em escolas de música do Rio de Janeiro são experimentadas novas metodologias de Ensino de Música, metodologias estas que influenciarão as práticas da música nas escolas a partir dos anos 60. Sá Pereira e professores colaboradores trabalham com a “iniciação musical” que vinha anteceder a introdução do aprendizado no instrumento. Essa metodologia recebeu influência dos princípios da Escola Nova e das propostas de Dalcroze, princípios voltados para a preocupação com os conceitos da psicologia aplicada, bem como com questões sobre método e metodologias para o ensino.

Nos anos 50, o Canto Orfeônico já estava perdendo sua força e na década de 60, com apogeu nos anos 70, ganha espaço e o que Pires (2003) denomina “pedagogia da criatividade”. Esse novo momento tem origem no pensamento construído na Escolinha de Artes do Brasil, criada no Rio de Janeiro em 1948 e baseada nas idéias de Hebert Read. Assim, os princípios do “potencial criativo de todo ser humano”, “da liberdade de expressão dos alunos” e “da prática da atividade artística para o desenvolvimento equilibrado da personalidade do educando” (PIRES, 2003, p.17), passam a nortear o que deveria ser o Ensino de Arte nas escolas.

No bojo desse movimento encabeçado pela Escolinha de Artes do Brasil, as disciplinas que abordavam o ensino específico das artes (música, canto orfeônico, desenho, etc.) dão lugar à disciplina Educação Artística, com a implantação da LDB (Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional) nº 5692/71. De caráter polivalente, isto é, contemplando em uma só disciplina e sob a orientação de um mesmo professor o ensino de Artes Plásticas, Música e Artes Cênicas, a Educação Artística traz em alguns pareceres esclarecimentos sobre

seu enfoque. Maura Penna cita o Parecer do CFE (Conselho Federal de Educação) nº 540/77:

Este parecer menciona especificamente a música, comentando que os enfoques que lhe eram dados anteriormente - limitando-a à teoria musical ou ao canto coral - não atenderiam, isoladamente, ao que se espera num contexto mais amplo e novo de Educação Artística. (PENNA, 2003, p.4).

Ao longo das décadas de 70, 80 e 90, o ensino e a aprendizagem de música é pouco contemplado na educação escolar, principalmente na rede pública. Em 1991, educadores musicais se organizam e fundam a Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM, sob a liderança da professora de música Alda de Oliveira. Realizando encontros nacionais e regionais, atuando na produção de publicações e interferindo na política educacional, a ABEM vem representando a luta pelo retorno do ensino sistemático da música na educação básica.

Em 1996, com a aprovação da nova LDB (9394/96), e com a inserção do Ensino de Arte como componente curricular obrigatório, entendido pelos PCNs como o **Ensino das Artes** – Artes Visuais, Teatro, Música e Dança - nas suas especificidades, a luta pela presença sistemática da música nas escolas se intensifica. É neste contexto que a presença da música nesta proposta pedagógica do Ensino de Arte na rede municipal se insere.

2.2.3 - ARTES CÊNICAS

O teatro (...) é tão antigo quanto a humanidade, não pertencendo a uma raça, época ou cultura; nos gestos mais remotos podemos perceber que são passados códigos essenciais ao desenvolvimento do homem, à reformulação do seu comportamento. (CARVALHO, 1989, p.13)

É a partir do instinto de representação — que já se encontra presente no homem primitivo quando este transmite, através de gestos, algumas informações como a maneira de caçar, de acender o fogo — que o teatro irá se desenvolver. É pela necessidade de explicar o mundo que o cerca e de representar as entidades que o governam, que o homem se utilizará do instinto de transfiguração que lhe é inato e dançará e representará para seus deuses e personificará as forças naturais — o sol, a lua, o vento, o mar, o raio, o trovão.

E assim, a partir de cerimônias religiosas, que o teatro provavelmente surge em todos os povos. Alguns, posteriormente, se libertaram deste vínculo (como o teatro grego); outros, a ele permanecem atrelados ainda hoje (como o teatro indiano). A presença dessa conotação religiosa torna o teatro e os atores que o realizam muito bem vistos e até mesmo respeitados pelas sociedades em que vivem. Tal admiração e respeito, no entanto, desaparecem e dão lugar ao desprezo e à má fama dos atores quando o teatro abandona o espaço do sagrado e se torna profano.

Contudo este é o ponto principal de qualquer encenação teatral, visto ser umas das peças fundamentais dessa engrenagem, o ator é o *hypokrités*, designação grega que significa o *hipócrita*, isto é, aquele que responde, o que representa todos os papéis, o que finge, o simulador.

Longos são os caminhos trilhados pela arte, junto à educação, têm início ainda na Grécia, no século V a.C., onde tanto a dança quanto a música, o teatro e a literatura constituíam partes fundamentais da formação do cidadão. Platão considerava mesmo que os jogos eram essenciais mesmo para as crianças de tenra idade, possibilitando o desenvolvimento das tendências naturais de seu caráter. Também para Aristóteles o jogo assumia papel de grande importância na educação, proporcionando a aprendizagem aliada ao prazer.

Chegando a ser mantido pelo Estado durante longo período, o ator trágico grego, assume inclusive funções diplomáticas em suas viagens. Já em Roma, a profissão de ator não era considerada digna, principalmente porque era realizada pelos atores gregos escravizados durante as guerras. Com o nível de degradação alcançado pelo teatro romano, a Igreja cristã, que então se instituiu, decidiu negar a redenção cristã a todos os atores, sendo eles os mimos e pantomimos, que não abandonassem a profissão. Quando os teatros se fecharam após as invasões bárbaras, os atores se mantiveram como ambulantes, viajando pelas estradas da Europa com suas pantomimas e acrobacias.

Assim, foi em ruas, praças e casas que mimos e histrões se apresentaram durante boa parte da Idade Média, excomungados e vilipendiados pelas autoridades civis e eclesiásticas — mas no entanto preservando, de alguma forma, a semente imorredoura do teatro. Semente que, tempos depois, daria um de seus mais importantes frutos: a *commedia dell'arte*, a primeira grande escola de ator, cujos participantes — famílias inteiras de atores profissionais —

passavam de geração a geração suas técnicas individuais e a rigorosa disciplina de exercício cênico.

Mesmo perseguindo os atores, no entanto, a Igreja cristã lançou mão do teatro para catequizar, através dos sentidos, o homem medieval, levando-o assim a assimilar mais prontamente as verdades bíblicas. Esta modificação se dá a partir do século IX, quando Carlos Magno, rei do Sacro Império Romano-Germânico, funda escolas e monastérios onde os trabalhos de Aristóteles são novamente estudados, adaptando a filosofia aristotélica à fé católica.

Aos poucos, as representações religiosas ligadas ao período da Páscoa e à Paixão, realizadas pelos padres no interior das igrejas, se difundiram por toda a Europa e ganharam tal notoriedade que, em pouco tempo, foram transferidas para o exterior dos templos religiosos — fator que abriu possibilidades ilimitadas à imaginação e ao crescimento do teatro europeu, ao mesmo tempo que mistérios e modalidades propiciavam educação ao povo em geral.

No século XVI, a Companhia de Jesus, fundada por Ignácio de Loyola, em 1540, encontrou no teatro um excelente caminho para sua ação pedagógica e propagandística, e importante elemento para o estudo da retórica.

Foi exatamente um de seus representantes, o Padre Anchieta, que, enviado para o Brasil (1534), utilizou esses conhecimentos na catequese dos índios, de negros e mestiços e, juntamente com outros jesuítas, fundou os primeiros colégios brasileiros nos quais lançou mão de canções, danças e pequenas peças teatrais. Escreveu ainda autos religiosos, destinados a ensinar a vida de santos ou os mistérios cristãos, representados pelos próprios alunos nos pátios dos colégios.

Foi no entanto, o teatro profano medieval, desenvolvido por jograis e trovadores, mimos e pantomimos que preparou os fundamentos do teatro moderno, que teve início a partir da Renascença. É ainda neste período que, em numerosas academias, estudam-se as obras clássicas e encenam-se as peças latinas; cultiva-se a arte de falar e o teatro na escola começa a florescer. Em alguns países, como França e Inglaterra, os estudos dos clássicos, do teatro, do canto, da dança e das artes em geral são considerados importantes para o desenvolvimento da mente e do corpo.

Foi apenas no século XVIII, no entanto, que as buscas pela formação do ator abriram caminho para o que podemos caracterizar como as primeiras *escolas de teatro*. Dentre as principais figuras que concorreram, nesse período, para as transformações ocorridas no teatro, destaca-se o filósofo francês Diderot (1713-1784), que escreveu o primeiro grande estudo teórico sobre o trabalho cênico do ator: o *Paradoxo do comediante*(1830).

O século XIX, se caracteriza pelo desenvolvimento do melodrama, o surgimento da crítica e da crônica teatral. Foi no trabalho de Talma, ator francês que se preocupou em estudar cientificamente o teatro, a fala, a interpretação, modificando fortemente o teatro em seu país, que o ator brasileiro João Caetano (1808-1863) se baseou ao escrever suas *Lições Dramáticas*, texto que reflete uma didática especialmente baseada na teoria e na prática do teatro europeu.

No final do século XIX, com o advento do naturalismo e com as grandes transformações da cena causadas por fatos como o uso do gás na iluminação, um novo tipo de ator tornou-se necessário. Surgiram novos grandes mestres, como Stanislavski que, a partir de pesquisas realizadas com grupos de atores, desenvolveram a cena realista — cena que será contestada ao longo de todo o século XX encontrando em Bertholt Brecht (1898-1956) um de seus mais ferrenhos opositores.

Se desde Aristóteles (384-332 a.C.) até o final do século XIX o teatro já era visto e discutido como forma de conhecimento humano, foi apenas no século XX que ele se inseriu no contexto escolar enquanto disciplina, com métodos e teorias próprias, baseadas em pensadores como Piaget, Rosseau, Vygotsky que acreditavam ser o jogo proporcionado pelo teatro um poderoso estímulo para o desenvolvimento da criança, podendo contribuir para tornar o processo de aprendizagem mais agradável e prazeroso.

No Brasil, o teatro (efetivando-se pela lei 5692/71 no Ensino da Educação Artística) entra para o ensino formal através do movimento escolanovista (década de 70). Várias foram as linguagens teatrais utilizadas no desenvolvimento dos trabalhos em escolas, neste momento: o jogo dramático infantil de Peter Slade, a *creative dramatics* de Winifred Ward, o *play way* de Caldwell Cook, o psicodrama de Jacob Moreno, entre outras.

Nos anos 80, iniciam-se importantes discussões sobre o papel do teatro na educação. No aprofundamento destas questões, os profissionais da área

procuraram freqüentar cursos, alargar e aprofundar seus conhecimentos a partir de leituras especializadas, em um processo de busca pela elaboração de uma prática metodológica contemporânea, baseada em experiências de Viola Spolin, Stanislavski, Brecht, Artaud, Grotowski, Eugenio Barba e Peter Brook.

Alguns profissionais do ensino de teatro, na década de 90, já se encontravam em condições de elaborar e divulgar suas próprias discussões. Paralelamente, no contexto da educação, ainda eram raras, em todo o Brasil, as escolas públicas com professor formado em artes, e especificamente, na linguagem teatral.

Além das experiências que avolumaram-se no interior de escolas e instituições culturais, outros fatores contribuíram para esse “salto qualitativo” do Teatro-Educação, ressaltando-se os seguintes: 1- o intercâmbio com o estrangeiro, seja através da divulgação de livros ou da vinda de especialistas renomados para ministrar cursos, participar de seminários e dar consultoria; (...). (SANTANA, 1999, p.5)

Foi apenas em 1996, com a Lei n 9.394/96, inserida na nova LDB nacional, que os conteúdos curriculares em arte ganharam obrigatoriedade: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”(artigo 26, parágrafo 2). Logo em seguida outro documento é proposto: o PCN, cujo intuito era uma ação educacional que estabelecesse diretrizes, porém, diferenciando e caracterizando as linguagens artísticas existentes em: Teatro, Artes Visuais, Música e Dança.

... é essencial ressaltar que os PCN buscam definir objetivamente a função do teatro na escolarização, situando como fontes de estudo a história do teatro, a encenação, a dramaturgia, a cenografia. (SANTANA, e PEREGRINO, 2001, p.103).

Ao fazer uso da relação entre palco e platéia, da tematização, da percepção, da representação, das diferentes formas narrativas e dos desafios propostos pelos jogos, a linguagem teatral trouxe para o PCN/Arte, o objetivo e a possibilidade de ampliar, na educação dos jovens e adultos, “a capacidade de dialogar, a negociação, a tolerância, a convivência com a ambigüidade”, tudo isso num processo que favorece “a imaginação criadora com a prática e a consciência na observação de regras”. (PCN/ARTE, p.88)

Em Uberlândia, foi a partir de 2001 que professores formados pelo Curso de Artes Cênicas da UFU começaram a trabalhar nas escolas municipais.

Surgiram neste momento as primeiras preocupações sobre como estes professores iriam atuar no mundo do trabalho.

3 - OBJETIVOS

- Desenvolver o pensar, o interpretar, a compreensão intuitiva e racional do mundo;
- Entender arte como um processo histórico social de construção e produção humana;
- Analisar a condição de estar no mundo e suas possibilidades de superação e transformação social. Recuperar a sensibilidade humana;
- Compreender a arte como linguagem, como forma de expressão, comunicação e interação do ser humano social e culturalmente;
- Dar visibilidade ao outro e a si mesmo, proporcionando a reflexão sobre as características atuais da nossa sociedade: capitalista, individualista, competitiva, racional, voltada para o ter, esquecendo-se do ser;
- Produzir e apreciar objetos artísticos com preocupações estéticas e conhecimento dos conteúdos específicos em arte.

4 - JUSTIFICATIVA PARA O ENSINO DE ARTE

O ser humano, como qualquer ser vivo, tende biologicamente a adaptar-se ao meio ambiente, à realidade em que vive. Entretanto, além de herdar um organismo que vai amadurecer em contato com o meio ambiente (este inclui tanto aspectos físicos como sociais), interagindo com ele, o ser humano desenvolve também a capacidade de representar o mundo externo (objetos, pessoas e fatos) internamente, ou melhor, mentalmente, através do pensamento.

Através das artes temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. A arte, como uma linguagem presentacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursiva e científica. (BARBOSA, 1998, p.16)

Como linguagem, as artes comunicam muito do que o homem sabe sobre o pensamento e o sentimento, seja de um indivíduo ou de um grupo social. Dessa forma, para apropriar-se dessa linguagem e dar sentido a ela é preciso aprender a operar os seus códigos.

No caso das Artes Visuais, é preciso aprender a interpretar os códigos visuais presentes nas imagens.

Considerando a variedade de apelos visuais e de imagens com os quais o homem relaciona-se no cotidiano, é importante prestar atenção ao discurso visual que essas imagens contém, às mensagens que transmitem.

Sejam as imagens impostas pela mídia ou advindas das referências culturais mais próximas, o Ensino de Artes Visuais, por meio da integração de atividades artísticas, históricas e de análise, da apreciação, da decodificação e avaliação, prepara o indivíduo, por meio de sua gramática visual e sua sintaxe para ler, interpretar e compreender essas imagens ao invés de responder aos seus apelos inconscientemente.

A apreciação das imagens nas Artes Visuais é também importante no desenvolvimento da percepção e da imaginação e na apreensão da realidade, permitindo que a mesma seja analisada criticamente.

Além disso, o desenvolvimento da auto-expressão, propiciado pelo contato com as Artes Visuais, é fundamental para o desenvolvimento cultural de um país e da identidade de seu povo. O conhecimento em Arte, permite que o subjetivo, a vida interior e a vida emocional do indivíduo não se desenvolvam ao acaso, mas a partir de informações pontuadas histórica e contextualmente.

Conhecendo a arte de outras culturas, o aluno poderá compreender a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir, que pode criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer abertura à riqueza e à diversidade da imaginação humana. (Arte, PCNs, p.19).

Assim, na educação, a arte como expressão pessoal é um importante instrumento para a identificação cultural.

Nesse sentido, é impossível entender a cultura de um país sem conhecer a sua arte e vice-versa, visto que não existe arte desvinculada desta, como também toda criação está ligada ao meio e à cultura de determinado indivíduo.

Em se tratando da Música, esta é uma forma de conhecimento de natureza cognitiva, perceptiva, corporal e afetiva. Assim, sua presença na escola contribui para que esses aspectos sejam trabalhados nos estudantes de modo integrado através de uma linguagem artística. Enquanto arte, a música constitui-se um sistema de símbolos que participa da construção das identidades sociais e culturais dos alunos. Portanto, ela exerce um importante papel na definição de quem somos. Assim, os fazeres musicais (ouvir, criar com sons, cantar, tocar) praticados nos diversos tipos de música (de diferentes culturas e períodos históricos) promovem a construção de conhecimentos compartilhados e individuais.

Nas Artes Cênicas busca-se uma prática que leve o aluno a valorizar sua própria identidade cultural, a descobrir sua corporeidade — a “consciência do corpo e suas possibilidades de ação” —, a expressar-se através desse corpo, de sua voz traduzindo assim em forma de **representação** os valores culturais e sociais de sua formação, é o que objetivam hoje, os trabalhos de TEATRO-EDUCAÇÃO na escola.

Entretanto, antes mesmo disso, há que se refletir também sobre o fator miscigenador de nosso povo, que o torna rico e versátil em sua expressão; refletir

sobre a grande quantidade de manifestações populares de nossa cultura, temática capaz de reforçar nossa identificação cultural, rico material para pesquisar e trabalhar.

Como primeiro passo, houve compreensão de que o trabalho de teatro na escola não se restringiria à seleção dos mais habilidosos para realização de “peças” em eventos escolares. Sendo um trabalho a ser realizado com ênfase na realidade dos alunos, sem exclusão.

A partir daí, a prática vem mostrando ser necessária uma reflexão constante sobre procedimentos e conteúdos de ensino a serem utilizados (organização do ensino), levando-se em conta o fato de que a sociedade atual é plena de contradições, que se refletem tanto na esfera da educação, quanto da arte.

Portanto, por meio do ensino, estabelecer relações entre Teatro, Música e Artes Visuais e entre Ensino de Arte e Ensino das demais Disciplinas é também aspecto importante, uma vez que possibilitam trabalhos interdisciplinares.

5 - FUNDAMENTOS FILOSÓFICO - PEDAGÓGICOS

Estas Diretrizes Básicas de Ensino têm como fundamentos as concepções sobre Educação, Conhecimento, Cultura, Arte, Metodologia e Avaliação. Essas concepções, articuladas entre si, permitem traçar um eixo norteador das idéias e pensamentos aqui adotados e refletem as linhas teóricas tomadas como referência conceitual e prática.

5.1 – EDUCAÇÃO

A Educação constitui-se como uma força imprescindível para o conhecimento e interação dos povos e de suas culturas nas suas diversas áreas (social, econômica, tecnológica, etc.), conscientizando as pessoas sobre os diversos tipos de sociedade, possibilitando o desenvolvimento de um sujeito crítico e performático para o mundo atual e futuro.

De acordo com Freire (1983) a Educação não pode conduzir o indivíduo à alienação ou à adaptação do “status quo”, mas, antes, deve desenvolver nos sujeitos uma postura crítica e transformadora, humana e solidária, ética e ativa, baseada em relações dialógicas¹³, participativas e interativas entre as partes envolvidas. Deste modo, educar não é apenas transmitir os conteúdos historicamente produzidos e acumulados pela Humanidade, mas, sobretudo, é contribuir para que seus sujeitos se reconheçam como agentes da História, em que a pessoa humana, (...) “ser de relações e não somente de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo”. (FREIRE, 1983, p.39)

A instituição educacional, como um espaço de diversidade sócio-histórico-cultural, de construção do conhecimento e de idéias, deve desenvolver no educando a capacidade de investigar, questionar, observar, analisar, teorizar, tirar conclusões e traçar ações, no intuito de desenvolver o pensamento investigador,

¹³ Segundo Paulo Freire, relações dialógicas são estabelecidas a partir de uma concepção de educação como prática de interação dos sujeitos entre si, com o mundo material, de acordo com os significados culturais.

crítico, criativo e transformador tão necessários para o processo de mudanças sociais, visando a construção de um novo mundo, mais crítico e mais humano.

Por conseguinte, defende-se esta concepção de Educação, tendo em vista a mudança estrutural da sociedade, de modo a se superarem as relações de exploração e de dominação, buscando a criação de novas estruturas sociais, mais justas e democráticas, sendo que os sujeitos possam exprimir e defender suas idéias e seus interesses, procurando coletivamente a resolução dos problemas, discutindo estratégias, trocando opiniões e experiências, buscando informações e elaborando novos conhecimentos.

5.2 – CONHECIMENTO

Na construção das Diretrizes Básicas de Ensino, considera-se fundamental tratar as **concepções acerca do conhecimento** de uma maneira abrangente, buscando uma orientação em relação às concepções próprias da área de **conhecimento em Arte**. Nessa perspectiva, faz-se pertinente ressaltar que se compreende o conhecimento a partir da articulação entre **senso comum** (conhecimento cotidiano), e **conhecimento científico**, presente no **conhecimento escolar**.

Quando o ser humano nasce e entra em contato com o mundo, começa a percebê-lo através de sensações e experiências, e o saber resultante dessas vivências, no enfrentamento dos problemas cotidianos, gera um conhecimento espontâneo, intuitivo, conhecido como **senso comum**, pois está relacionado à realidade cotidiana. Esse conhecimento é construído culturalmente a partir de saberes herdados, e não precisa de comprovação científica, pois ele acontece por dedução e na observação das outras pessoas, sem que haja a necessidade de explicar *como* ou *porque* ele acontece. Entretanto, em um outro aspecto, o conhecimento científico surge da curiosidade e da necessidade de explicar e compreender o senso comum, se ocupando em buscar explicações e em dar respostas a partir de algumas hipóteses, que devem ser comprovadas cientificamente.

Este conhecimento científico surge no século XVII juntamente com a ciência moderna, “ao determinar um objeto específico de investigação e ao criar um método pelo qual se fará o controle desse conhecimento”. (ARANHA,1993, p.129). Neste momento as ciências delimitam seus campos de atuação e o conhecimento tem característica de precisão e de objetividade, configurando-se, a partir de então, a racionalidade.

O conhecimento escolar tem por finalidade a apropriação do conhecimento científico pelo aluno. Deve considerar, também, o conhecimento cotidiano e o saber construído culturalmente pelo mesmo em seu grupo social, nas estratégias de ensino adotadas pela escola.

Concordando com Santos (1997, p. 37-55), defende-se nestas Diretrizes Básicas de Ensino que:

1. Todo conhecimento científico-natural é científico-social (...) não basta, porém, apontar a tendência para a superação da distinção entre as ciências naturais e ciências sociais, é preciso conhecer o sentido e conteúdo nesta superação. (...)
2. Todo conhecimento é local e total (...) o conhecimento pós-moderno, sendo total, não é determinístico, sendo local, não é descritivista. É um conhecimento sobre as condições de possibilidade. As condições de possibilidade da acção humana projectada no mundo a partir de um espaço-tempo local. (...)
3. Todo conhecimento é auto-conhecimento (...) o carácter autobiográfico e auto-referenciável da ciência é plenamente assumido. A ciência moderna legou-nos um conhecimento funcional do mundo que alargou extraordinariamente as nossas expectativas de sobrevivência. Hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos. (...)
4. Todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum (...) a ciência pós-moderna sabe que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, racional; só a configuração de todas elas é racional. Tenta, pois, dialogar com outras formas de conhecimento deixando-se penetrar por elas.

Aliada a esta concepção de conhecimento, encontra-se a concepção de ensino como atividade direcionada para a compreensão, auxiliando o aluno a ler o mundo em que vive, incorporando as suas experiências de vida e o saber nelas acumulado, objetivando, desta forma, a visibilidade de soluções conforme as situações que forem ocorrendo no seu cotidiano, constituindo-se como um aluno, um cidadão crítico, reflexivo.

A partir dessas concepções, busca-se apreender como é construído o conhecimento em torno do Ensino de Arte. Nessa perspectiva, Pillar (1996, p.35)

considera os sistemas de símbolos como os instrumentos utilizados pelo homem e pela mulher para compreender o seu meio, para adquirir conhecimento:

Em lugar de encontrar o mundo diretamente, o homem o interpreta e explica para si mesmo. Assim, o conhecimento não provém da percepção, mas da interpretação e representação do sujeito.

Sendo a arte uma forma de cognição, através de seus símbolos, como forma de linguagem e expressão, constitui-se em uma maneira que permite ao sujeito, a partir de suas experiências, dar significado ao mundo ou dele apropriar-se.

Nesse sentido, entende-se a arte como um campo de conhecimentos organizados que pode ajudar a interpretar o passado, a realidade presente e a nós mesmos, favorecendo a construção de uma identidade, tanto individual quanto coletiva, pois vive-se e constrói-se a cultura, mas é necessário compreender também seus propósitos.

5.3 – CULTURA

Esclarecer a concepção de cultura também é relevante, uma vez que as relações entre educação e conhecimento estão intimamente ligadas à cultura: através das manifestações artísticas e da produção cultural de um povo.

Ao longo da história, predominaram as concepções de cultura com ênfase a um sentido restrito em que a cultura é entendida como meio de conhecimento e valoração, ou seja, meio de legitimação do saber e do poder das elites. E, ao mesmo tempo, deixando de fora o sentido antropológico mais amplo em que cultura é tudo que o homem faz para construir sua existência.

A cultura, no contexto capitalista, não se restringe a uma transmissão do saber, mas é também uma instância em que as elites expõem seu poder, e o fazem tendo como objetivo a perpetuação da desigualdade, em nível econômico e cultural.

O próprio conceito de cultura, difundido pelo pensamento moderno, demonstra como ela está intimamente ligada às relações entre saber e poder.

De acordo com Félix Guattari (apud, CURTIS, 1997), é possível distinguir no curso da história três significados de cultura que apontam sua relação com o capital: “cultura valor; cultura alma-coletiva e cultura-mercadoria”¹⁴.

Estes conceitos podem ser associados consecutivamente aos termos “cultura erudita, cultura popular e cultura de massa” definidos por Aranha (1996) como expressão de uma classificação de tendência elitista onde persiste uma distinção hierárquica entre a cultura valor ou cultura erudita e os demais “tipo” de cultura.

As distinções entre um e outro “tipos” de cultura, geraram discussões importantes sobre o caráter também compartimentado e categorizado da cultura.

Discussões contundentes como a da Escola de Frankfurt sobre a cultura de massa e a indústria cultural, expressaram sua crítica aos meios de comunicação de massa (mass media), como instância de poder e dominação social.

Considerada uma das mais influentes correntes de pensamento do século XX, as análises e previsões dos frankfurtianos Theodor Adorno e Max Horkheimer, feitas durante a Segunda Guerra, atentaram para o efeito que os *mass media* poderiam produzir:

... uma homologação geral da sociedade, favorecendo, com isso, a formação de governos totalitários que exerceriam um controle estreito sobre os cidadãos e cidadãs e promoveriam uma visão estereotipada do mundo. (COSTA, 2003, p. 28)

Apesar de não ter ocorrido na intensidade com que os frankfurtianos previam, essa tendência pode ser observada nos dias de hoje, pela atitude passiva com que o público em geral tem assimilado a produção cultural dos meios de comunicação de massa como a TV, a indústria cinematográfica e a indústria fonográfica, ou a forma estereotipada com que se vem tratando e interpretando as manifestações da cultura popular, tanto social quanto educacional.

¹⁴ *Cultura valor* corresponde ao sentido mais antigo de cultura. Equivale a um julgamento de valor que determina o que tem ou não valor cultural, o que pertence ou não aos meios cultos. A noção de *cultura alma-coletiva*, construída no final do século XIX, sob a influência dos estudos da antropologia cultural, tem um sentido mais democrático, admitindo que todo mundo tem cultura e portanto, qualquer segmento da população pode reivindicar sua identidade cultural. *Cultura-mercadoria*, onde a cultura são todos os bens, todas as pessoas, todas as referências teóricas e ideológicas, tudo que contribui para a produção de objetos semióticos (livros, filmes) é mais objetiva. Significa produzir e difundir mercadorias culturais sem considerar os sistemas de valor (cultura-valor) e sem preocupar-se com os níveis territoriais da cultura (cultura-alma). Trata-se de uma cultura que produz e reproduz, modificando-se constantemente.

Dessa maneira, fica evidente a contradição que se estabelece na cultura, em que cada categoria ou “tipo” de cultura, assume um papel nem sempre condizente com seus princípios, neutralizando as características e diferenças que constituem a base de suas formas genuínas de representação simbólica.

Nesse contexto, a escola como instituição social difusora da cultura, acaba no curso da história por reproduzir os conceitos de cultura e os modelos culturais estabelecidos pelos determinantes sociais, econômicos e políticos.

Entretanto, na contemporaneidade, os conflitos e contradições estabelecidos por esses determinantes têm acontecido de maneira muito mais complexa, instável e desconexa do que na sociedade moderna. Isso revela a importância sem igual que a cultura tem assumido no que diz respeito à estrutura e organização da sociedade atual, mostrando a complexidade das relações entre educação e cultura.

Nessa perspectiva, a cultura é um dos elementos mais dinâmicos e imprevisíveis da contemporaneidade. E, dessa forma, as mudanças culturais globais estão criando uma “revolução cultural” que apresenta conseqüências contraditórias como a possibilidade de homogeneização e a necessidade da diferença para se constituir uma identidade própria.

Hoje, a mídia sustenta os circuitos globais de trocas econômicas dos quais depende todo o movimento mundial de informação, conhecimento, capital, investimento, produção de bens, comércio de matéria-prima e marketing de produtos e idéias. (HALL, 1997, p. 2)

Duas tendências teóricas somam-se, assim, como referência à estas Diretrizes Básicas de Ensino: Os Estudos Culturais e o Multiculturalismo.

Os Estudos Culturais, que surgiram na Inglaterra na esteira dos movimentos sociais do início do século XX, aparecem como alternativa teórica de compreensão dessa realidade¹⁵. Apesar de se subdividirem de acordo com uma série variada de perspectivas teóricas, como o pós-estruturalismo, os Estudos Culturais vêm se constituindo como um projeto político de oposição, enfatizando

¹⁵ Autores que investem nos Estudos Culturais como John Frow e Meaghan Morris (1997) e Stuart Hall (1997) referem-se à cultura destacando-a como prática de representação e significação dos grupos sociais e seu papel constitutivo em todos os aspectos da vida social. Chamando atenção para as relações entre cultura, conhecimento e poder, os Estudos Culturais passam a ver a cultura como uma condição constitutiva da vida social, ao invés de uma variável dependente, posicionando-a no centro da constituição da subjetividade e da identidade que ela representa, situando a cultura como o aspecto impulsionador de uma nova sociedade.

a importância de se analisar o conjunto da produção cultural de uma sociedade - seus diferentes textos e suas práticas – para entender os padrões de comportamento e a constelação de idéias compartilhadas por homens e mulheres que nela vivem. (COSTA, 2003, p. 21)

Para Henry Giroux (apud, COSTA, 2003) os Estudos Culturais apontam que as disciplinas tradicionais não abrangem a diversidade de fenômenos culturais e sociais de novos sujeitos que reivindicam novas identidades e formas de ocupar o mundo. Dessa forma, é preciso olhar para outros campos de produção de discursos como a mídia, a literatura, as imagens, a tecnologia, a cultura popular, a cultura de massa como forma de problematizar questões contemporâneas.

Tudo isso aponta para a necessidade de se entender que as diversas formas de manifestações culturais, e portanto de conhecimento, são importantes enquanto resultado de um processo de criação e interpretação social, e não algo natural e pré-existente.

Com uma economia global cada vez mais dinâmica e desorientada, os efeitos da esfera econômica encontram conexão nas questões culturais, mais precisamente nas questões de identidade cultural.

Nesse sentido, o Multiculturalismo se apresenta como linha teórica que contribui para o entendimento da articulação entre cultura e identidade.¹⁶

Por entender os conceitos de educação e cultura, segundo uma visão antropológica, na qual a educação se refere aos processos formais e informais através dos quais a cultura é transmitida (escola e sociedade), o Multiculturalismo propõe que outras culturas, não somente a erudita, sejam incorporadas ao currículo. Aposta assim na oportunidade de igual sucesso escolar para todos os alunos independente de seu grupo social, étnico/racial. Visa também a aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades para um agir efetivo em uma sociedade democrática plural para interagir, negociar e comunicar-se com pessoas de diferentes grupos.

No Ensino de Arte, a postura multiculturalista é importante para criar ambientes de aprendizagem que promovam a alfabetização cultural de seus

¹⁶ Como princípio ético que têm orientado a ação de grupos culturalmente minoritários na busca de seus direitos, valorização e preservação de sua cultura, o Multiculturalismo, cuja origem está nos estudos da Antropologia Culturalista sobre a diversidade do gênero humano, surgiu como herdeiro dos movimentos das minorias étnicas (negros EUA) nos anos 60, na defesa dos direitos e política de igualdade de oportunidades.

alunos nos diferentes códigos culturais, assim como para reconhecer o contexto macrocultural em que escola e família estão imersas.

Dessa forma, acredita-se que a concepção de cultura trabalhada por estas Diretrizes Básicas de Ensino abarquem todas as instâncias culturais, por meio de um olhar aberto às diferentes formas de manifestação da arte, abordando toda e qualquer cultura, com postura investigativa e crítica, sem conceitos, julgamentos e valores pré-estabelecidos.

5.4 – ARTE

Apresenta-se aqui um texto que faz parte da introdução do livro História da Arte de Graça Proença (1996, p.7-9), por evidenciar a pertinência da arte em nosso dia a dia, não somente nos dias atuais, mas ao longo da história da humanidade, possibilitando o entendimento da arte como dimensão de um Ser transformador, uma das características histórico social eminentemente humana.

“Olhando à nossa volta, constatamos que vivemos rodeados de uma enorme quantidade de objetos, seja em casa, no trabalho, na sala de aula ou nos mais diversos lugares. Se examinarmos esses objetos, verificaremos que todos eles foram feitos com uma determinada finalidade. É o caso dos utensílios domésticos ou dos instrumentos de trabalho [...] como a calculadora, o lápis, a régua, a luminária. Há, enfim, um grande número de coisas que facilitam nossa vida: no estudo, no trabalho, nos afazeres de casa, no lazer.

Ao longo da história, o homem sempre produziu ferramentas para facilitar seu trabalho ou para ajudá-lo a superar suas limitações físicas. A vara e o anzol, por exemplo, nada mais são que o prolongamento do seu braço; o guindaste, por sua vez, facilita o levantamento de pesos que não poderiam ser movidos apenas com a força muscular.

Assim, o homem, um ser que facilmente seria vencido pelos elementos da natureza, produziu um sem-número de artefatos que lhe possibilitaram dominar e transformar o meio natural.

Essa atitude de criar instrumentos e aperfeiçoá-los constantemente torna possível a compreensão do processo civilizatório pelo qual o homem vem passando desde que surgiu sobre a Terra.

Os antropólogos culturais sabem muito bem disso e são capazes de reconstituir a organização social de um grupo humano a partir dos objetos que se preservaram. Assim, observando potes, urnas mortuárias e instrumentos rudimentares para tecer, caçar ou pescar, pode-se ficar sabendo com os homens de antigamente viviam seu dia-a-dia.

Muitos dos objetos expostos em museus ou que fazem parte da nossa vida diária têm uma utilidade evidente: basta vê-los para logo sabermos para que servem; outros, por serem mais complexos, exigem que alguém mais informado nos explique seu funcionamento e sua finalidade. Contudo, o ser humano também produz coisas que, apesar de não terem uma utilidade imediata, sempre estiveram presentes em sua vida. É a respeito delas que nos perguntamos por que e para que foram feitas.

A resposta a essa pergunta nos mostra que o homem cria objetos não apenas para se servir utilitariamente deles, mas também para expressar seus sentimentos diante da vida e, mais ainda, para expressar sua visão do momento histórico em que vive. Essas criações constituem as obras de arte e também contam – talvez de forma muito mais fiel – a história dos homens ao longo dos séculos. Segundo Ruskin, crítico de arte inglês, ‘as grandes nações escrevem sua autobiografia em três volumes: o livro de suas ações, o livro de suas palavras e o livro de sua arte’. E acrescenta: ‘nenhum desses três livros pode ser compreendido sem que se tenham lido os outros dois, mas desses três, o único em que se pode confiar é o último’.

Dessa forma, as obras de arte não devem ser encaradas como algo extraordinário dentro da cultura humana. Ao contrário, devem ser vistas como profundamente integradas na cultura de um povo, pois, ora retratam elementos do meio natural... ora expressam os sentimentos religiosos do homem [...] ou a máscara de um deus [...] Podem também retratar situações sociais [...] Às vezes, o artista pode ainda trabalhar apenas com valores pictóricos – cor e composição – e sugerir diferentes impressões a quem contempla suas obras.

Na verdade, a preocupação do homem com a beleza está tão presente nas culturas, que até mesmo os objetos essencialmente úteis são concebidos de forma harmoniosa e apresentam-se em cores muito bem combinadas. Isso pode ser constatado quando observamos uma urna grega [...] ou um moderno automóvel com suas cores [...] e suas formas aerodinâmicas.

A arte não é, como vemos, algo isolado das demais atividades humanas. Ela está presente nos inúmeros artefatos que fazem parte do nosso dia-a-dia. Muitas coisas que hoje observamos nos museus, ontem faziam parte do cotidiano do homem. Da mesma forma, muitas construções que atualmente são monumentos históricos de um povo, antigamente eram locais de moradia e, neles, famílias viveram momentos de tranquilidade, de apreensão, de medo e alegria. Assim, as construções em que moramos hoje, bem como utensílios que agora fazem parte da nossa vida diária, futuramente poderão estar nos museus, atestando os nossos hábitos, os nossos valores e o nosso modo de vida.

Sobre o conceito de Belo trazemos um texto composto por recortes feitos nos escritos de Costa (1999, p.15-21):

Dentre as características mais importantes da arte, destacamos a emoção e o prazer que ela desperta e que alguns filósofos identificam como sendo o prazer do belo ou prazer estético. Trata-se da sensação de prazer que temos ao apreciar uma música, uma pintura, uma foto, uma dança [...] Um prazer diferente daquele que temos quando dormimos bem, comemos uma comida especial ou fazemos amor. O prazer que a arte desperta vem da forma das coisas, do seu som, do colorido, da maneira como nós percebemos essas coisas.

[...] Todas essas impressões agradáveis, cheias de significados sugeridos pela forma, cor, textura e mesmo pelo conjunto como um todo, constituem o prazer do belo... esse prazer é o prazer típico da arte. Chamam de prazer estético aquele que, resultando da sua composição e harmonia, é apreciado através da contemplação ou fruição.

O que faz a gente sentir [...] emoção diante de uma música e não de outra, de uma imagem e não de outra, tem a ver com o que se viveu na infância, com o que se aprendeu em casa ou na escola. E também com que se é, com nosso temperamento. Tudo isso nos faz sensíveis para determinadas linguagens e para certas soluções plásticas, visuais, ou musicais. Isso explica por que nem todos acham as mesmas coisas belas, nem são sensíveis aos mesmos efeitos. A emoção artística

depende, portanto, da sociedade em que se vive, da região, do tempo e das pessoas com quem convivemos.

[...] A beleza não é um valor universal, o que é o belo para você pode não ser para outro, de outra idade, outra cultura, outro sexo ou outro temperamento.

[...] A própria história da arte, procurando definir os diversos movimentos artísticos da arte ocidental, tem posto em evidência a variabilidade dos princípios estéticos e das tendências dos artistas de uma época para outra. No Renascimento os artistas procuravam resgatar valores da Antiguidade como a simetria e o equilíbrio. No Barroco – movimento que se seguiu – exploravam-se as curvas e o movimento. Esse e muitos outros exemplos mostram que a beleza está condicionada a diferentes critérios, conforme o tempo, o lugar, o sexo, a idade e o grupo ao qual pertencemos. A arte e o belo não são, portanto, conceitos universais.

[...] o que é artístico desperta necessariamente no público uma emoção especial, de encantamento e enlevo ou até de medo, que pode ser identificada como prazer estético, pois surge da contemplação e da fruição da obra, de suas qualidades formais e de linguagem.

[...] É preciso, portanto, que nós deixamos nos emocionar e que aprendamos a distinguir o que aprecia e por quê. Além disso, se compreendermos que cada um tem sua sensibilidade, não ficaremos escandalizados com as preferências do outro e aprenderemos a respeitar os gostos que são diferentes.

Ainda de acordo com Costa (1999, p.25 e 26), fundamenta-se:

[...] a idéia de “boniteza”, relacionada com o alegre, o agradável, o saudável, teve origem na Grécia, na Antiguidade Clássica, mais ou menos no século V a.C.. [...] A arte que lá se fazia pretendia expressar um ideal de beleza e vida através de composições nas quais predominassem a harmonia, a simetria, o equilíbrio e a proporcionalidade. Foi essa arte que inspirou vários movimentos artísticos da Idade Moderna, incluindo o Renascimento. Por ser considerada um modelo, essa arte – com seus critérios e princípios – foi chamada de clássica e, pela importância que teve, acabou disseminando pelo mundo seu ideal de beleza, que começou a ser considerado como universal. Assim, muitas pessoas passaram a julgar belas apenas as manifestações artísticas agradáveis, harmoniosas e que mostram o mundo não como ele é, mas como deveria ser.

Daí a se confundir beleza com critérios de aparência, com proporcionalidade de medidas e com equilíbrio de formas [...] E, assim, passamos a misturar prazer estético – que, como vimos, é uma emoção profunda e sutil – com o prazer de olhar ou ouvir formas e composições agradáveis.

Outras escolas artísticas posteriores ao Classicismo, entretanto, defenderam o princípio de que há beleza também no feio e no desagradável. Os artistas mostraram que, muitas vezes, a desordem e a desarmonia são capazes de transmitir mais emoções e idéias do que as composições que procuram submeter a realidade a um ideal [...] a beleza não resulta desses princípios mas da transmissão de uma forma peculiar de ver e interpretar o mundo, da idéia que, transposta para a obra, se reconstitui na mente do leitor ou observador – parte integrante da arte.

“Os gregos, portanto, devem ser definidos como o povo que, desde o século XX a.C., foi o criador das artes plásticas, arquitetura, literatura, filosofia, teologia, misticismo, política e guerra”. A. J. Toynbee, historiador inglês (apud, COSTA, 1999, p.29)

E, no sentido de entender a relação entre a emoção do belo e a obra de arte, Costa (1999, p. 29 a 31) esclarece:

[...] A capacidade humana de reconhecer a emoção que vem da forma, do som, da cor, da harmonia de um gesto, ou da capacidade de expressão de um rosto, foi se desenvolvendo aos poucos. Nas sociedades mais antigas, essas emoções estavam misturadas a outras que diziam respeito, por exemplo, à religião e à pesquisa científica. A emoção que um egípcio sentia das pirâmides vinha, provavelmente, tanto de sua forma como de sua devoção aos deuses e do respeito que tinha pelo faraó. Com o tempo, o homem começou a perceber que essas emoções têm uma origem e natureza diferentes, passando então a distinguir o sentimento que vem da beleza de outros que as coisas do mundo podem despertar, como por exemplo, o prazer de fazer o bem. Ao contrário dos egípcios antigos, podemos ver beleza em um templo, independentemente de nossa crença, apenas pela sua concepção estética.

Os gregos foram os primeiros a deixar registrado o reconhecimento e a consciência que tinham do belo. Foram eles também que criaram a estética – ciência que estuda o belo.

[...] A consciência e o sentido da beleza e da estética, conquistas do pensamento grego, ficaram como herança para os povos que tiveram contato com eles e que constituem aquilo que chamamos de civilização ocidental.

ARTE, UMA PALAVRA COM MUITOS SENTIDOS

Apresenta-se a seguir qual o sentido defendido para a Arte e seu Ensino. observa-se que uma única palavra pode ter diferentes significados, depende do contexto, do momento histórico social, possibilitando assim várias interpretações e também contradições. Arte é uma dessas palavras entendida de diferentes maneiras e usada com significados diversos e até contraditórios. Por isso, acredita-se ser necessário deixar delineada qual definição que os professores de arte da Rede Municipal de Ensino compartilham.

A concepção de arte que defende-se nestas Diretrizes Básicas de Ensino também requer imaginação, envolve ousadia e os mais variados sentimentos, exige conhecimento e técnicas. Nesse sentido, não é raro ouvir os adultos referirem-se às crianças como “artistas”, não pelas suas produções gráficas visuais, ou musicais ou teatrais, mas sim, pela relação que estabelecem entre a arte e a bagunça, travessuras feitas pelas crianças. Partindo dessa definição que inicialmente parece caricata, pode-se estabelecer uma analogia com o conceito defendido, isso porque:

travessura envolve imaginação, criatividade: para aprontar uma boa mesmo é preciso pensar, dar asas à fantasia, inventar. Porque não tem graça nenhuma ficar repetindo sempre as mesmas molecagens. Também é preciso ter coragem, coragem de inventar e de fazer, de quebrar a rotina, de ser diferente, pelo menos por alguns instantes. E o

prazer que isso dá é enorme: antes, quando inventa a travessura; durante, quando a põe em prática; e depois, quando se lembra dela. Quantos sentimentos estão em jogo, antes, durante e depois: medo, ansiedade, dúvida, alegria, remorso, saudade... (FEIST, 1996, p. 7)

A arte é expressão de um conhecimento Histórico Social. É uma forma de pensamento, interpretação, conhecimento intuitivo e racional do mundo; “forma de organização, modo de transformar a experiência vivida em objeto de conhecimento, desta vez através do sentimento”. (ARANHA,1993, p. 345). É um dos modos simbólicos de que o ser humano se utiliza para atribuir significados ao mundo.

E defende-se a arte na perspectiva não somente da tradição ocidental, mas sim de todos os povos, de todas as épocas e culturas, a arte do dia a dia, que está em casa, nas ruas, na escola, nas praças, nos museus, no corpo, ou seja, onde estiver o ser humano.

Quer-se a arte do pensar, do fazer, do decidir, do refletir, do questionar, do contemplar e do fruir. E assim entendendo a arte como modo simbólico do ser humano ser, estar e interagir no mundo e com o mundo, o representar de uma época, de um contexto histórico social; arte como linguagem, comunicação, cultura. Portanto, sendo manifestação e transformação humana.

A arte pode elevar o homem de um estado de fragmentação a um estado de ser íntegro, total. A arte capacita o homem para compreender a realidade e o ajuda a não só a suportá-la como a transformá-la, aumentando-lhe a determinação de torná-la mais humana e mais hospitaleira para a humanidade. A arte, ela própria, é uma realidade social. (FISCHER,1987, p.57)

5.5 – METODOLOGIA

A concepção de ensino que estas Diretrizes Básicas de Ensino pretendem contemplar é aquela que percebe o trabalho escolar como sendo um processo de construção do conhecimento, por professores e alunos, a partir dos saberes adquiridos e acumulados pelo homem.

Ainda, concepção de ensino e de aluno que exige um professor pesquisador, envolvido na sua formação contínua; que reflita sobre a sua prática; posicione-se criticamente; com condições de construir-se em um processo

coletivo, educando-se com os parceiros de atividade docente no seu espaço de trabalho, na interação com os outros.

Portanto a metodologia correspondente à concepção de ensino idealizada admite a prioridade epistemológica do conteúdo, considerando como o aluno se apropria do conhecimento na relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto, conhecendo as estruturas do pensamento, da linguagem, da inteligência que são solicitadas neste percurso.

Nesse sentido, o Projeto Educativo (HERNÁNDEZ, 2000) apresenta-se como uma orientação metodológica coerente com os fundamentos destas diretrizes e propõe que se trabalhe a partir de um tema, interligando as várias áreas de conhecimento interdisciplinarmente, na dimensão de que os conteúdos não devem ser trabalhados de maneira fragmentada, onde os mesmos são autônomos, ao contrário, propor a articulação e o diálogo entre todos. Entendemos que esta concepção metodológica vem ao encontro do anseio do grupo de professores de arte para que possam desenvolver o trabalho a partir de Eixos Temáticos.

Nesta perspectiva, o professor enquanto um propositor, capaz de questionar seus alunos sobre as questões que se colocam na vida cotidiana, e estabelecer, a partir da área de conhecimento em arte, o diálogo com as outras áreas de conhecimento. Dessa forma, ampliando as possibilidades de compreensão pelos alunos dos diversos conteúdos.

O Ensino de Artes Visuais propõe trabalhar em sala de aula na relação aluno/professor/conhecimento, na perspectiva da articulação das seguintes referências: Proposta Triangular (BARBOSA, 1998), de um Projeto Educativo (HERNÁNDEZ, 2000) e em busca de uma aprendizagem significativa (MARTINS, 1998). Todas elas baseiam-se na visão histórico-crítica dos acontecimentos permitindo uma construção histórica e ao mesmo tempo transformadora do conhecimento.

A Proposta Triangular postula que o conhecimento em arte acontece na interseção de três ações básicas: **ler obras de arte, fazer artístico e contextualizar**, que tem como propósito a articulação da arte como expressão e como cultura:

A educação cultural que se pretende com a Proposta Triangular é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor, acerca do mundo visual e não uma “educação bancária”. (BARBOSA, 1998. p. 40)

Ler obras de Arte é uma ação que envolve questionamento, busca, descoberta e o despertar da capacidade crítica do aluno. Essa ação pressupõe conhecimentos de Crítica e de Estética para que os julgamentos acerca da obra (e não do artista) possam ser realizados por critérios pertinentes e coerentes com uma interpretação significativa.

Alguns autores como Feldman, Ott, Saunders e Parsons propõem metodologias específicas para a análise e leitura de obras de arte¹⁷. No entanto, a forma de apropriação dessas metodologias não deve ser tomada com rigidez, e sim permitir o diálogo ampliado do aluno com a obra.

Fazer artístico é uma ação que pretende desenvolver a expressão plástica visual e domínio técnico pelo aluno a partir de conteúdos, temáticas e materiais diversos.

Contextualizar é uma ação em que o aluno estabelece relações entre a obra de arte e contextos diversos: históricos, sociais, políticos, econômicos, culturais, geográficos, ecológicos, biológicos, antropológicos, psicológicos, emocionais e pessoais. Todos estes contextos permitem ao aluno compreender as várias possibilidades de conexões que podem existir entre a obra de arte e a realidade.

Nessas diretrizes, as ações sistematizadas pela Proposta Triangular estendem-se à leitura das imagens do cotidiano, dando subsídios para a interpretação e compreensão dessas imagens.

Através da leitura das obras de artes plásticas estaremos preparando a criança para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema e da televisão, a

¹⁷ Feldman propõe o método comparativo de análise, em que o processo de leitura envolve a descrição, a análise, a interpretação e o julgamento da obra de arte. Ott apresenta cinco estágios: descrever, analisar, interpretar, fundamentar, revelar. Saunders desenvolve a Abordagem de Multipropósito, em que a obra de arte é analisada de diferentes pontos de vista. Parsons propõe que a obra de arte seja analisada a partir de cinco estágios de desenvolvimento estético: preferência, beleza e realismo, expressividade, estilo e forma, autonomia. Ver RIZZI, Maria Cristina de Sousa. Caminhos Metodológicos e PILLAR, Analice Dutra. A educação do Olhar no Ensino da Arte. In BARBOSA, Ana Mae. (org) Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte, 2002. E também MARTINS et alii. Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte, 1998.

prepararmos para aprender a gramática da imagem em movimento. (BARBOSA, 1991).

O Projeto Educativo, segundo Hernández (2000, p. 178), considera o ensino como tendo por objetivo facilitar o processo dialético entre o conhecimento socializado e o subjetivo e individual:

O alvo do ensino está mais no processo do que no resultado da aprendizagem e trata, por meio de uma série de atividades, de exemplificar e facilitar as possibilidades de compreensão e interpretação da realidade dos seres humanos.

Nessa dimensão, esse Projeto Educativo ajuda a repensar e refazer a escola de forma a organizar a gestão do espaço, do tempo, da relação entre professores e alunos, redefinindo a concepção de saber escolar.

Portanto, para que o ensino-aprendizagem em arte faça sentido para o aluno, é preciso que o professor tenha uma postura investigativa acerca de suas referências pessoais e culturais, incentivando o pensamento, a pesquisa e a leitura da estrutura da linguagem visual e a experimentação na produção do aluno, provocando novos olhares.

A velocidade e superficialidade à qual o nosso olhar é exposto no cotidiano pede, de certa forma, o aprendizado de um olhar em outro ritmo e profundidade. E ele certamente ganhará muito se o contato direto com a obra for possibilitado. A dimensão, o tamanho, a materialidade traduzem outra percepção que ficará marcada, vividamente nas memórias significativas. (MARTINS, 1998, p. 136)

Os fundamentos teóricos do Ensino de Arte, já explicitados nestas Diretrizes Básicas, requerem uma metodologia de ensino e aprendizagem na área da música que lhes seja coerente. O Modelo (T)EC(L)A¹⁸ proposto pelo educador inglês Keith Swanwick (1979) atende à essa articulação.

Este Modelo, que tem sido utilizado no Brasil por educadores musicais desde o início dos anos 90, propõe diretrizes metodológicas amplas que auxiliam a organização do trabalho pedagógico-musical em contextos diversificados. Baseado em elementos que compõem o próprio fazer musical, o Modelo

¹⁸ Para uma maior compreensão desse modelo ler:CAVALIERI, Maria Cecília. A integração de composição, performance e apreciação. *Música Hoje – Revista de Pesquisa Musical*, n.4, p.41-49, 1997. SILVA, José Alberto S. Uma proposta curricular para a prática da composição em cursos de música. *IX Encontro Anual da ABEM*, Belém, setembro de 2000. (mimeo). SWANWICK, K. *A basis for Music Education*. Windsor: NFER-NELSON, 1979. (RESUMO EM PORTUGUÊS POR Lilia Neves Gonçalves)

(T)EC(L)A defende que a experiência musical direta seja privilegiada no processo de educação musical. As atividades que proporcionam essas experiências diretas com o fazer musical são a **audição**, a **execução** e a **criação**. Alimentando essas experiências diretas estão o domínio de habilidades, a **técnica**, a contextualização histórico-cultural das produções e práticas musicais, a **literatura**. Finalmente, o fazer musical deve contemplar o mais amplo espectro de culturas musicais e de possibilidades de práticas musicais, partindo das próximas aos estudantes, em direções às outras, no sentido de ampliar a visão de mundo e a experiência musical do aluno.

Sintetizando o Modelo (T)EC(L)A:

(T) = técnica (domínio de habilidades tais como técnica instrumental e vocal, terminologia técnico-musical, teoria musical, códigos musicais escritos, etc);

E = execução (tocar, cantar, dançar – produzir música no momento presente);

C = criação (criar com sons – compor, improvisar, fazer arranjos musicais, etc);

(L) = literatura (conhecimentos **sobre** música: históricos, sociais e culturais das práticas e produtos musicais, conhecimentos sobre instrumentos musicais, etc);

A = audição ("ouvir é o primeiro ponto na lista de prioridades para qualquer atividade musical" (Swanwick, 1979, p.40).

As letras (T) e (L) são acompanhadas por parênteses indicando que são elementos do fazer musical que complementam a experiência musical direta (E, C e A)

Esses cinco elementos básicos da experiência musical [(T)EC(L)A] devem ser trabalhados de modo integrado, tal qual são vivenciados na própria experiência musical. Suas distinções visam a uma melhor compreensão para fins didáticos. Segue um exemplo da necessária abordagem integradora desses cinco elementos: partindo de uma experiência musical direta (execução de alguma música ou audição de alguma música ou criação musical), trabalhar todos os cinco elementos, privilegiando sempre a experiência musical.

Em relação às Artes Cênicas, ao se pensar uma metodologia do teatro na educação formal, é imprescindível levar-se em conta que seu objetivo maior é a instrumentalização do aluno para que este se expresse, a partir da utilização de um conjunto de signos e símbolos que visem a comunicação da expressão dramática, seguindo certos critérios propostos — critérios estes que deverão ser discutidos em suas conseqüências pelo professor de teatro. Cabe neste momento explicitar que o termo “expressão dramática” fica aqui entendido como o mais cabível para se falar de “improvisação espontânea”, tanto no uso dos jogos teatrais, como dos jogos dramáticos.

Evidencia-se assim o fato de que, para pensar a formação dramática do aluno, há que se estar ciente dos eixos de concentração dos conteúdos programáticos que são: o fazer artístico, a leitura estética e a contextualização histórica da arte. Esta preocupação, aliada a um fator primordial inerente ao Teatro — seu aspecto abrangente, presente em sua própria historicidade —, deverá levar o educador a acatar uma postura de contínua pesquisa e atualização, onde buscará outro aspecto importante do currículo escolar que é a interdisciplinaridade, tanto com os outros fazeres artísticos (sem contudo apelar para a polivalência), como com outras disciplinas.

É importante ressaltar que tais pressupostos metodológicos necessitam ainda passar por ampla e sistemática discussão, contando principalmente com a presença e contribuição dos professores de teatro atuantes na rede pública municipal.

5.6 – AVALIAÇÃO

Nestas diretrizes propõe-se a avaliação processual e qualitativa, visto que no Ensino de Arte não existe a obrigatoriedade da avaliação quantitativa.

Nas escolas da Rede Municipal de Ensino, os professores de arte habituaram-se a fazer uma avaliação qualitativa dos trabalhos, tendo como resultado um processo de crescimento conjunto, onde os alunos entendem a importância dessas avaliações para o seu desenvolvimento intelectual e cultural.

O professor de Arte deve avaliar em seus alunos a capacidade de propor soluções próprias, o domínio de técnicas na produção artística, o conhecimento

dos conteúdos específicos, o interesse, a participação e o envolvimento do aluno durante cada etapa do processo ensino aprendizagem.

Para proceder à avaliação, o professor poderá se utilizar de recursos como:

- Interpretação de textos de Arte;
- Relatórios orais e escritos;
- Observação e crítica oral ou escrita de produções artísticas diversas, incluindo as do aluno.

No Ensino de Arte, como nas demais Disciplinas, busca-se contribuir para a formação de indivíduos capazes de reelaborar os conhecimentos históricos e dar um novo significado a sua história enquanto agente que pensa e propõe alternativas para os problemas atuais.

Assim, a avaliação será entendida como ponto de partida para que o professor possa repensar a sua prática e o aluno perceber suas conquistas, impasses e dificuldades. A avaliação deverá possibilitar a constatação dos objetivos que foram ou não atingidos a cada etapa de trabalho e oportunizar a reelaboração de conhecimentos, não sendo vista como um momento absoluto de aprendizagem.

5.7 – Desenvolvimento Gráfico

Para a fundamentação teórica sobre o desenvolvimento gráfico infantil segue um texto da Prof^a. Dra. Maria Lúcia Batezat Duarte (1997, p.12-17), por ocasião da implementação da 1ª Proposta Curricular do Ensino de Arte da rede Municipal de Ensino.

Texto sobre aspectos gráficos e plásticos do desenvolvimento infantil

Os teóricos do desenho infantil consultados, indicam de modo diferenciado e apresentam com classificações distintas, as variáveis perceptíveis (gráfica e plasticamente) no decorrer do desenvolvimento da criança. Isto é, é possível indicar aspectos no desenhar infantil que são diferentes de acordo com a maturidade, a faixa etária, a experiência em desenhar que a criança vai adquirindo.

Henri Wallon, teórico francês da primeira metade deste século, atribui esta diferenciação a três fatores básicos: a cinestesia, a percepção, e a representação. A cinestesia indica o nível de controle muscular, o grau de domínio que a criança já adquiriu sobre o seu movimento físico ao desenhar (corpo, braço, mão, dedos, ...) ¹⁹. A percepção indica o

¹⁹ O termo cinestesia, empregado aqui, é diferente de “sinestesia”, que remete às relações entre dois sentidos diferentes, como por exemplo, o olfato e a visão.

quanto do objeto observado (conjunto,detalhes) a criança registra e utiliza ao desenhar. Isto é, a sua possibilidade de atenção e de percepção dos objetos do mundo. Com o termo “representação” Wallon indica o momento em que a percepção dos objetos deixa de ser momentânea (em ato), e passa a constituir marcas, registros mentais. Trata-se da capacidade de armazenar e utilizar Representações Mentais de determinados objetos para a realizar uma Representação Gráfica²⁰, isto é, o desenho.

Os pais mais atentos perceberão, sem dúvida, que seu filho inicia as suas experiências com desenho produzindo riscos no papel (ou na terra, na parede), momento em que começa a exercitar o controle de seus movimentos (cinestesia). Após esse período começam a surgir relações entre o gesto e os objetos do mundo externo ainda que de modo incipiente (cinestesia e percepção). Mais tarde, desenhos simplificados, esquemáticos, mas bastante identificáveis com os objetos do mundo, indicarão a representação mental e gráfica desses objetos (cinestesia, percepção, representação).

Para Wallon esses três fatores são cumulativos, isto é, após as primeiras conquistas os níveis de capacidade cinestésica, perceptiva e representativa estarão sempre interferindo, cada uma a seu modo, no desenho infantil.

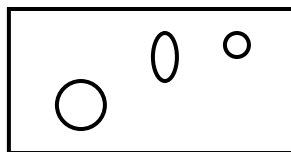
Concordando com Wallon compreende-se, também, pelo menos a grosso modo, que o desenvolvimento do desenho infantil ocorre por fases, isto é, por graus diferentes de dificuldades vencidas e maturidade adquirida.

Como já se anunciou, cada teórico dentre os consultados sobre desenho infantil, apresenta classificações diferenciadas de acordo com o enfoque dado em sua pesquisa Lowenfeld e Brittain (1948-1970), apresentam diferentes fases de desenho infantil tendo como foco de análise as características gráficas gerais dos desenhos. Relacionam estas características gráficas as fases do desenvolvimento cronológico infantil, indicando uma faixa média na qual cada uma das características gráficas apontadas aparecem. G- H. Luquet (1927) analisa o desenho infantil e o seu desenvolvimento considerando o nível de “realismo” que apresentam. Bruno Dubogel (1974), considera em sua pesquisa basicamente as estruturas espaciais (vertical e horizontal) evidenciadas na produção infantil de desenhos M. L. Batezat Duarte (1995) analisando desenhos de uma única faixa etária (pré-adolescente d 10 a 13 anos) classifica-os em função de sua estrutura espacial e da significação verbal implícita à leitura das imagens. (...)

A criança em período pré-escolar (Educação Infantil) estaria vivenciando, segundo Lowenfeld e Brittain, primeiramente a **fase das garatujas** e , na seqüência a **fase pré-esquemática**. Neste período de desenvolvimento, o domínio cinestésico e perceptivo infantil passa por níveis de dificuldade e de desenvolvimento bastante acelerados. A criança enfrenta desde a dificuldade primeira de pegar (pinçar) o lápis, ou outro agente qualquer de desenho, e com ele imprimir uma marca sobre o papel, até a conquista, conseqüente, de apresentar através do desenho um objeto do mundo que lhe parece significativo. Nesta etapa a estrutura espacial dos desenhos corresponde apenas aos interesses da criança de apresentar graficamente objetos do mundo. Não há qualquer preocupação ou necessidade de estabelecer relações de proporcionalidade ou de ponto de vista perceptivo entre os objetos desenhados. Denomina-se esta

²⁰ Ver para isso: Wallon, Henri. Do acto ao pensamento. Ensaio de psicologia comparada. Lisboa: Moraes Editores, 1979., e Duarte, Maia Lúcia Batezat. O desenho do pré-adolescente: características e tipificação. Dos aspectos gráficos à significação nos desenhos de narrativa. Tese de doutoramento, ECA/USP, 1995.

estrutura espacial, na qual os objetos como que flutuam, de **Espaço Topológico**²¹. [...]



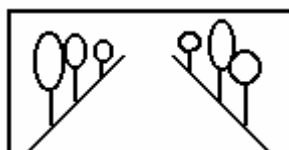
No desenho de crianças de Primeira e Segunda Séries do Ensino Fundamental, a presença de esquemas de desenhos – Fase Esquemática, segundo Lowenfeld e Brittain – indicam o fechamento do trinômio proposto por Wallon: cinestesia, percepção e representação. O esquema do desenho é índice de conquista da representação mental do objeto desenhado. Surge, então, a preocupação infantil, com a organização do espaço do desenho (conquista da visualidade ampla), e com esta preocupação as primeiras paisagens e cenários. O papai e a mamãe desenhados já na pré-escola, agora aparecem representados em um determinado lugar (no campo, na sala, na cozinha). O desenho infantil passa a apresentar um ponto de vista único e uma linha de base. Estabelece-se uma mudança fundamental na estrutura espacial dos mesmos com a conquista progressiva do **Espaço Projetivo**.



Não raro, a criança de terceira série do Ensino Fundamental, de 9 anos de idade em diante, já representa graficamente os objetos do mundo atendendo às suas características básicas e recorrendo a uma série de detalhes que passam a caracterizá-los com maior precisão (Por exemplo: um determinado tipo de cabelo e penteado que caracteriza certa pessoa). Lowenfeld e Brittain nomeiam estas etapas subseqüentes do desenvolvimento do desenho como **Alvorecer do Realismo** (9 a 12 anos) e **Fase Pseudonaturalista** (12 a 14 anos). Trata-se, como também verifica Luquet (1927), da aproximação sistemática e desejada à representação dos objetos e cenas do mundo tendo como referência um progressivo “realismo visual”²².

Deste momento em diante, nomeia-se o objeto desenhado (no gráfico síntese) não mais “esquema” (ou pré-esquema), mas **figura**. Considera-se figura todo (e cada) objeto apresentado no desenho. Um único desenho pode, desse modo apresentar, por exemplo, quatro figuras; uma casa, uma árvore, um lago, uma pessoa.

A partir dessa faixa etária o estudante passa a buscar o “realismo visual” também no que se refere à estrutura espacial dos desenhos. O **Espaço Projetivo** vai adquirindo complexidades (multiplicidade de planos) e passa, geralmente, a “querer ser” Euclidiano. Mas, para isso, o aluno precisa da ajuda do professor. O Espaço Euclidiano pressupõe a representação bidimensional da tridimensionalidade, isto é, o artifício da perspectiva através das linhas e pontos de fuga.



²¹ PIAGET, Jean. INHELDER, Barbel. A representação do espaço na criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

²² Ver para isso. LUQUET. G – H. O DESENHO INFANTIL. Porto Fd do Mundo. 1969.

Ressalvas:

- O caráter realista atribuído ao desenho da criança e do pré-adolescente na descrição acima, corresponde frente às pesquisas de todos os autores consultados e citados, a mobilidade e ao interesse primeiro das faixas etárias em foco. Luquet é taxativo “**O desenho infantil é do começo ao fim inteiramente realista**”. Este mesmo autor qualifica o desenho infantil muito mais como uma “forma de vida” do que como uma “forma de beleza”. Isto é compreende o interesse infantil pelo desenho centrado muito mais na configuração dos objetos e nas cenas do cotidiano, da vida, do que no exercício plástico de produzir resultados estéticos. Isto não significa, entretanto, a impossibilidade de existir alunos que se expressem gráfica e plasticamente no desenho utilizando formas e figuras sem qualquer correspondência ao mundo dos objetos visíveis, reais. Considera-se inclusive, importante, que paulatinamente seja trabalhado o gosto estético pela forma e pela cor independentemente de sua transcrição em objetos do mundo cotidiano. É necessário que a produção na sala de aula de arte não fique limitada à representação objetiva do mundo, mas também, como propõem a arte moderna e contemporânea, possa adquirir o caráter poético da plasticidade e visualidade “desmaterializada”.

- O exposto neste texto não pode substituir, de modo algum, a necessária leitura dos autores citados. Apresenta-se aqui apenas uma primeira referência e organização de idéias. A leitura, essencial, dos teóricos citados deverá ser realizada considerando que as gerações atuais têm meios eletrônicos como a TV, o vídeo e os computadores caseiros, um lugar de aquisição de imagens, de maturidade e de conhecimento visual inimagináveis quando das pesquisas por ele efetivadas.

Wassily Kandinsky, artista plástico e professor da famosa escola alemã Bauhaus, do início deste século, relata o seu pensamento, suas aulas, e comenta sua produção artística considerando fundamentalmente os conceitos de **Elementos de Linguagem e Elementos de Composição** em três importantes livros: “Curso da Bauhaus”, “Ponto, Linha e Plano”, e “Do espiritual na arte” Rudolf Arnheim, um dos mais importantes teóricos da arte de nosso século, trata profundamente desses elementos em “Arte e percepção visual”. No Brasil, Fayga Ostrower, professora e artista plástica, descreve no livro “Universo da arte” aulas ministrada para adultos utilizando esses elementos.

É fundamental que todo o professor de arte domine esses conteúdos, uma vez que eles são os dados possíveis de uma análise formal da produção dos seus alunos em sala de aula de artes (e da produção dos artistas) é fundamental também que ele saiba utilizar este referencial no momento e na dosagem correta em suas aulas, atendendo principalmente à faixa etária, à capacidade e ao interesse do seu alunado.

Os níveis de compreensão

- **Cinestésico explorador, intuitivo, expressivo:**

Pressupõe um primeiro contato do aluno com o conteúdo correspondente realizado a partir das possibilidades e da sensibilidade do próprio corpo. A experiência do conteúdo ocorre muito mais enquanto ato, ação, momento, do que enquanto consciência ou reflexão. É uma ação espontânea, intuitiva, particular, e por isso mesmo expressiva.

- **Identificatório, diferenciador, expressivo:**

Considera-se aqui a capacidade do aluno identificar, e portanto, de diferenciar elementos e conceitos, ainda que apenas de modo bastante elementar. Não se busca ainda as posteriores reflexões e justificativas.

Trata-se de um início de reflexão que já permite à criança a partir de determinadas identificações (por exemplo: a linha mais fina é

diferente da linha mais grossa) começar a explorar, a experimentar por sua própria deliberação, e conscientemente, algumas variáveis formais e conceituais.

- **Conceitual, reflexivo, expressivo:**

Entende-se que neste momento do seu desenvolvimento a criança já é hábil a iniciar a elaboração dos conceitos. Além de explorar cinesteticamente a sua capacidade de desenhar e relacionar-se com os objetivos do mundo, de identificar diferentes soluções plásticas dadas as figuras e formas, a criança é capaz de adquirir e construir sentidos verbais, justificativas, explicações, para os objetos visuais que lhes são apresentados e para as diferentes informações teóricas que lhes são oferecidas. Mantém, entretanto, na sua produção plástica, a particularidade e a expressividade que a diferencia e confere ao objeto, por ela construído, uma identidade.)

6 – CONTEÚDOS ESPECÍFICOS DE ENSINO DE ARTE

6.1 - ARTES VISUAIS

No quadro de conteúdos específicos de Artes Visuais, nas Etapas do Desenvolvimento Escolar inicia-se pela a Educação Infantil, que abrange crianças de 0 a 6 anos, em seguida optou-se pela seriação e não pela faixa etária, por considerar a faixa etária média ou padrão na qual a criança freqüenta estas séries, ou seja de 7 a 9 anos de idade para primeiras e segundas séries do Ensino Fundamental, 9 a 11 anos de idade para terceiras e quartas séries, 11 a 13 anos de idade para quintas e sextas séries, e 13 a 15 anos de idade para sétimas e oitavas séries do Ensino Fundamental. É importante entender que o professor em situação de ensino regular pode e deve pautar-se por essa referência, ainda que em sua sala de aula existam alguns alunos mais novos ou mais velhos. Entretanto, a situação modifica-se quando, por exemplo, uma sala de aula de segunda série é freqüentada em grande maioria por alunos de 14, 15 anos de idade. Neste caso, compete ao professor considerar as variáveis e, se for o caso, usar como referência de planejamento o que está exposto como indicado para sétimas e oitavas séries.

O ensino compacto deverá adequar os termos destas diretrizes às especificidades das faixas etárias e da carga horária com as quais trabalha.

Ainda no quadro, os dois primeiros blocos de conteúdos, **Elementos de Linguagem e Elementos de Composição**, são compostos por conceitos pertinentes à Teoria da Forma. Trata-se dos elementos que compõem a unidade da linguagem plástico visual (que se denomina aqui de figura), e dos elementos de construção e análise da composição plástico visual, isto é, o modo como as várias figuras que compõe o espaço relacionam-se entre si.

No item elementos de composição é aberto um item especial (2.2, p.57) a respeito dos aspectos “realistas” da estruturação do espaço plástico, pois nas fases iniciais, a criança organiza topologicamente o espaço plástico (Espaço Topológico), isto é, os objetos desenhados parece que flutuam no espaço. Depois, passa a organizar esse espaço projetivamente (Espaço Projetivo),

construindo-o a partir de um ponto de vista único e distribui os objetos sobre um mesmo plano (linha de base), ou planos que se sucedem no horizonte. Finalmente, é apta a sugerir uma perspectiva usando recursos geométricos de “pontos de fuga” (Espaço Euclidiano).

Estes conceitos aparecem retomados e enfatizados aqui no eixo dos conteúdos. Primeiramente, porque indicam organizações espaciais básicas ao desenho infantil. Em segundo, para atualizar o dado de que, independentemente da faixa etária, é possível e procedente que qualquer criança ou adolescente, uma vez já tendo ultrapassado as dificuldades cinestésicas e perceptivas iniciais, construa o seu desenho a partir de qualquer um dos três diferentes tipos de espaços indicados. Isto é, uma criança plenamente apta a realizar um desenho a partir dos princípios de perspectiva (Espaço Euclidiano), poderá por necessidade expressiva construir o seu desenho sob a ótica, por exemplo, do Espaço Topológico. Esta é, aliás, uma solução usada com frequência por inúmeros artistas do nosso século, entre eles, Paul Klee. Considera-se fundamental que o professor mantenha essas possibilidades ao aluno.

O item 3 apresenta as **Conceituações** teóricas consideradas básicas, Arte, Cultura e História, assim como suas **Contextualizações**.

O item 4 contempla os **Eixos Temáticos** subdivididos em: História dos Processos Gráficos e dos Materiais, Indivíduo/Sociedade, Manifestações e Produtos Culturais.

OBSERVAÇÃO

Considerando que o aluno deve dominar a manipulação dos materiais utilizados na pesquisa e na elaboração de seus trabalhos, as técnicas, quando apresentadas como recursos específicos na elaboração de imagens visuais, podem ser entendidas e trabalhadas como conteúdo.

ARTES VISUAIS

Etapas do Desenvolvimento Escolar	Educação Infantil	1ª e 2ª SÉRIES	3ª e 4ª SÉRIES	5ª e 6ª SÉRIES	7ª e 8ª SÉRIES
Conteúdos					
1. Elementos de linguagem					
Ponto	√	√	√	√	√
Linha	√	√	√	√	√
Plano	√	√	√	√	√
Cor / Forma	√	√	√	√	√
Bidimensionalidade	√	√	√	√	√
Tridimensionalidade	√	√	√	√	√
Textura	√	√	√	√	√
Volume	√	√	√	√	√
Luz e Sombra		√	√	√	√

Etapas do Desenvolvimento Escolar Conteúdos	Educação Infantil	1ª e 2ª SÉRIES	3ª e 4ª SÉRIES	5ª e 6ª SÉRIES	7ª e 8ª SÉRIES
2. Elementos de Composição					
2.1 Figura e Fundo					
Simetria Assimetria		√	√	√	√
Ritmo	√	√	√	√	√
Equilíbrio		√	√	√	√
2.2. Espaço Plástico					
Espaço Topológico	√	√	√	√	√
Espaço Projetivo		√	√	√	√
Espaço Euclidiano				√	√

Etapas do Desenvolvimento Escolar	Educação Infantil	1ª e 2ª SÉRIES	3ª e 4ª SÉRIES	5ª e 6ª SÉRIES	7ª e 8ª SÉRIES
	Contextualizar	Contextualizar	Conceituar Contextualizar	Conceituar Contextualizar	Conceituar Contextualizar
3. Conceituações e contextualizações					
3.1 Arte/Cultura					
Arte	√	√	√	√	√
Artesanato	√	√	√	√	√
Arte Popular	√	√	√	√	√
Arte Erudita	√	√	√	√	√
Cultura	√	√	√	√	√
Cultura de Massa	√	√	√	√	√
Produtos Culturais	√	√	√	√	√
Manifestações Culturais	√	√	√	√	√
3.2 História					
3.2.1 História da Arte					
Artistas / Obras	√	√	√	√	√
Movimentos Artísticos			√	√	√
3.2.2 História Cultural					
História dos Povos	√	√	√	√	√

Etapas do Desenvolvimento Escolar Conteúdos	Educação Infantil	1ª e 2ª SÉRIES	3ª e 4ª SÉRIES	5ª e 6ª SÉRIES	7ª e 8ª SÉRIES
4. Eixos Temáticos					
4.1 História dos Processos Gráficos					
A Escrita	√	√	√	√	√
Os meios de reprodução de imagens (imprensa, gravura, fotografia, xerox).	√	√	√	√	√
4.2 História dos Materiais					
O Papel	√	√	√	√	√
Os diferentes suportes	√	√	√	√	√
4.3 Indivíduo/Sociedade					
Família / Grupos e Instituições Sociais	√	√	√	√	√
Identidades	√	√	√	√	√
Ambientes/Espaços (Escola / Bairro / Cidade / País ...).	√	√	√	√	√
4.4 Manifestações e Produtos					

Etapas do Desenvolvimento Escolar	Educação Infantil	1ª e 2ª SÉRIES	3ª e 4ª SÉRIES	5ª e 6ª SÉRIES	7ª e 8ª SÉRIES
Conteúdos					
Culturais					
Brinquedos/ Brincadeiras	√	√	√	√	√
Festas/Tradições	√	√	√	√	√
Diferentes mídias com suas formas de intervenção, resistências e transformações culturais	√	√	√	√	√

6.2 MÚSICA

A seguir, está um quadro que traz uma possibilidade de trabalhar os conteúdos musicais na educação infantil e fundamental.

Esta possibilidade tem por base o modelo (T)EC(L)A como procedimento metodológico e um elenco de conteúdos musicais.

Esse trabalho metodológico deve levar em consideração as possibilidades do educando nos aspectos cognitivos, corporais, afetivos e sociais. De acordo com essas possibilidades, por exemplo, a criança de 0 a 3 anos deve-se trabalhar tendo por base a estimulação; à criança de 4 a 6, a vivência e a construção de noções; nas fases posteriores, a vivência e a construção de conceitos.

	Educação Infantil		1ª e 2ª séries	3ª e 4ª séries	5ª e 6ª séries	7ª e 8ª séries
Cinco elementos da experiência musical	(T)EC(L)A		(T)EC(L)A	(T)EC(L)A	(T)EC(L)A	(T)EC(L)A
	0-3	4-6				
conhecimentos musicais	Estímulo	Vivência e construção de noções	Vivência e construção de conceitos	Vivência e construção de conceitos	Vivência e construção de conceitos	Vivência e construção de conceitos
Parâmetros sonoros/elementos de expressão						
Timbre	√	√	√	√	√	√

	Educação Infantil		1ª e 2ª séries	3ª e 4ª séries	5ª e 6ª séries	7ª e 8ª séries
Cinco elementos da experiência musical	(T)EC(L)A		(T)EC(L)A	(T)EC(L)A	(T)EC(L)A	(T)EC(L)A
	0-3 Estímulo	4-6 Vivência e construção de noções				
conhecimentos musicais			Vivência e construção de conceitos	Vivência e construção de conceitos	Vivência e construção de conceitos	Vivência e construção de conceitos
Altura	√	√	√	√	√	√
Intensidade	√	√	√	√	√	√
Duração	√	√	√	√	√	√
Silêncio		√	√	√	√	√
Textura				√	√	√
Elementos musicais						
Pulso	√	√	√	√		
Ritmo	√	√	√	√	√	√
Melodia	√	√	√	√	√	√
Harmonia	√	√	√	√	√	√
Formas de expressão musical						
Corpo	construção do		√	√	√	√

	Educação Infantil		1ª e 2ª séries	3ª e 4ª séries	5ª e 6ª séries	7ª e 8ª séries
Cinco elementos da experiência musical	(T)EC(L)A		(T)EC(L)A	(T)EC(L)A	(T)EC(L)A	(T)EC(L)A
	0-3	4-6				
conhecimentos musicais	Estímulo	Vivência e construção de noções	Vivência e construção de conceitos	Vivência e construção de conceitos	Vivência e construção de conceitos	Vivência e construção de conceitos
	esquema corporal					
Dançar/movimentar		√	√	√	√	√
Cantar		√	√	√	√	√
Tocar		√	√	√	√	√
Formas de criação musical						
Inventar	√	√	√	√	√	√
Improvisar	√	√	√	√	√	√
Compor		√	√	√	√	√
Arranjar		√	√	√	√	√
Audição						
Ouvir de modo participativo	√	√	√	√	√	√

	Educação Infantil		1ª e 2ª séries	3ª e 4ª séries	5ª e 6ª séries	7ª e 8ª séries
Cinco elementos da experiência musical	(T)EC(L)A		(T)EC(L)A	(T)EC(L)A	(T)EC(L)A	(T)EC(L)A
	0-3	4-6				
conhecimentos musicais	Estímulo	Vivência e construção de noções	Vivência e construção de conceitos	Vivência e construção de conceitos	Vivência e construção de conceitos	Vivência e construção de conceitos
Estruturas musicais						
Imitação	√	√	√	√	√	√
Variação			√	√	√	√
Frases		√	√	√	√	√
Seções			√	√	√	√
Formas			√	√	√	√
Repertório musical (vocal e instrumental)						
Cultura popular	√	√	√	√	√	√
Música erudita	√	√	√	√	√	√
Música de outras culturas (indígena, oriental, etc)	√	√	√	√	√	√
Música popular	√	√	√	√	√	√

	Educação Infantil		1ª e 2ª séries	3ª e 4ª séries	5ª e 6ª séries	7ª e 8ª séries
Cinco elementos da experiência musical	(T)EC(L)A		(T)EC(L)A	(T)EC(L)A	(T)EC(L)A	(T)EC(L)A
	0-3	4-6				
conhecimentos musicais	Estímulo	Vivência e construção de noções	Vivência e construção de conceitos	Vivência e construção de conceitos	Vivência e construção de conceitos	Vivência e construção de conceitos
Jingles, desenho animado, trilas de filmes			√	√	√	√
Grafia						
Espontânea		√	√	√	√	√
Onomatopéica		√	√	√	√	√
Da fonte sonora		√	√	√	√	√
Símbolos gráficos		√	√	√	√	√
Cifras					√	√
Notação tradicional						

6.3 ARTES CÊNICAS

6.3.1 ELEMENTOS DA LINGUAGEM CÊNICA.

A seguir, apresentamos um quadro com possibilidades de trabalhos sobre os conhecimentos teatrais na educação infantil e fundamental, tomando por base, principalmente, os trabalhos de Olga Reverbel (1978). Tanto quanto os pressupostos metodológicos, este quadro necessita de discussões mais aprofundadas por parte dos professores de teatro da rede municipal.

Inserimos neste quadro elementos da linguagem cênica considerados essenciais na aquisição de conhecimentos específicos da linguagem teatral:

- 1- PERCEPÇÃO DO CORPO - consciência corporal, movimento expressivo, expressividade vocal, elementos corporais na comunicação dramática
- 2- CONSTRUÇÃO DE AÇÕES CÊNICAS - elementos da estrutura dramática (onde, quem, o quê, quando), concretização de ações, uso de objetos no espaço cênico, composição de pequenas cenas e quadros (quinta a oitava série), organização de pequenas ações que podem ou não compor uma cena onde serão utilizados jogos dramáticos ou teatrais (terceira a oitava série), exploração dos objetos
- 3- ELEMENTOS VISUAIS E SONOROS - uso de maquiagem, máscaras, adereços, figurinos e sonoplastia como suporte para os jogos dramáticos, exploração da expressividade dos bonecos e das máscaras a partir da primeira série
- 4- TEXTO DRAMÁTICO - contação de histórias, personagem, conflito, ações desencadeadas e soluções de problemas, leitura e análise do texto dramático (quinta a oitava série)
- 5- LINGUAGENS DAS ARTES CÊNICAS - teatro, dança, circo, cinema e vídeo, pesquisa de grupos, espaços de trabalho
- 6- ENCENAÇÃO - apresentação de resultados de processo (aula aberta), apresentação teatral

7- APRECIÇÃO ESTÉTICA E CONTEXTUALIZAÇÃO - iniciação à crítica: debate em torno de: conteúdo da peça, interpretação, cenário, música e som; crítica escrita, feita por meio de: relato do enredo da peça, relato final da peça e sugestão de um ou mais finais que considerar mais apropriados, desenhos, preenchimento de fichas abordando um ou diversos elementos da peça.

Etapas do desenvolvimento escolar Conteúdos específicos	Educação Infantil	1ª e 2ª séries	3ª e 4ª séries	5ª e 6ª séries	7ª e 8ª séries
PERCEPÇÃO DO CORPO	Consciência corporal	Consciência corporal	Consciência corporal	Consciência corporal	Consciência corporal
	Relaxamento	Relaxamento	Relaxamento	Relaxamento	Relaxamento
	Movimento expressivo	Movimento expressivo	Movimento expressivo	Movimento expressivo	Movimento expressivo
		Elementos corporais na comunicação dramática	Elementos corporais na comunicação dramática	Elementos corporais na comunicação dramática	Elementos corporais na comunicação dramática
	Expressividade vocal	Expressividade vocal	Expressividade vocal	Expressividade vocal	Expressividade vocal
PERCEPÇÃO DO ESPAÇO			Organização do espaço utilizando objetos e/ou o próprio corpo	Organização do espaço utilizando objetos e/ou o próprio corpo	Organização do espaço utilizando objetos e/ou o próprio corpo
CONSTRUÇÃO DE AÇÕES CÊNICAS			Organização de pequenas ações, Composto ou não uma cena	Organização de pequenas ações, Composto ou não uma cena	Organização de pequenas ações, Composto ou não uma cena
				Composição de pequenas Cenas/quadros	Composição de pequenas Cenas/quadros
ELEMENTOS VISUAIS E SONOROS	Exploração de objetos	Exploração de objetos			
			Exploração da expressividade dos bonecos e das máscaras	Exploração da expressividade dos bonecos e das máscaras	Exploração da expressividade dos bonecos e das máscaras

Etapas do desenvolvimento escolar Conteúdos específicos	Educação Infantil	1ª e 2ª séries	3ª e 4ª séries	5ª e 6ª séries	7ª e 8ª séries
TEXTO DRAMÁTICO	Narração de histórias infantis, pelo professor	Narração de histórias infantis, pelo professor	Narração de histórias infantis, pelo professor		
		Ação, personagem e lugar organizados de forma espontânea	Ação, personagem e lugar organizados de forma espontânea	Elementos básicos do conflito/ação: O quê, quando, onde, marcação	Elementos básicos do conflito/ação: O quê, quando, onde, marcação
			Composição de histórias com princípio, meio e fim	Composição de histórias com princípio, meio e fim	Composição de histórias com princípio, meio e fim
				Leitura e análise de texto dramático	Leitura e análise de texto dramático
LINGUAGENS DAS ARTES CÊNICAS	Exploração de elementos da dança, circo, folclore, mídia	Exploração de elementos da dança, circo, folclore, mídia	Exploração de elementos da dança, circo, folclore, mídia	Exploração de elementos da dança, circo, folclore, mídia	Exploração de elementos da dança, circo, folclore, mídia
ENCENAÇÃO			Composição cênica com princípio, meio e fim	Composição cênica com princípio, meio e fim	Composição cênica com princípio, meio e fim

APRECIÇÃO ESTÉTICA E CONTEXTUALIZAÇÃO	Desenhos sobre a história apresentada	Desenhos sobre a história apresentada	Desenhos sobre a história apresentada	Desenhos sobre a história apresentada	Desenhos sobre a história apresentada
		Relato do enredo	Relato do enredo	Relato do enredo	Relato do enredo
		Relato do final da peça/sugestão de outro final	Relato do final da peça/sugestão de outro final	Relato do final da peça/sugestão de outro final	Relato do final da peça/sugestão de outro final
				Preenchimento de fichas	Preenchimento de fichas

7. CONSIDERAÇÕES GERAIS

Nesse momento, alguns desafios se colocam e os mesmos precisam ser socializados para que Secretaria Municipal de Educação, Profissionais nas Escolas e Professores de Arte possam pensar juntos na busca por possíveis soluções:

- conscientizar os funcionários das escolas da importância e da dimensão do Ensino de Arte;
- formação continuada em exercício dos professores para se aproximar dos objetivos propostos pelas Diretrizes Básicas de Ensino, tendo em vista a complexidade do Ensino de Arte;
- encontrar alternativas para solucionar as questões relativas às relações interpessoais e de convivência no espaço escolar. É o momento de estarmos questionando a cultura escolar buscando formas de transformação;
- propiciar condições (físicas, materiais, de tempo – carga horária específica) para estudos e aprofundamentos teórico-prático-metodológicos sobre as questões e impasses que surgirão na implementação destas diretrizes.

E ainda, alguns problemas que necessitam uma solução mais imediata.

Em relação à estrutura curricular:

- Nem todas as escolas têm 02 horas/aula de 1ª a 4ª séries, portanto, que a carga horária seja alterada de modo que todas tenham 02 horas/aula semanais.
- 01 hora/aula de 5ª a 8ª séries é insuficiente, portanto, que seja revista a carga horária de 5ª a 8ª séries para no mínimo 02 horas/aula semanais.

À estrutura física:

- A estrutura física das escolas deve atender às especificidades das áreas do Ensino de Arte (Artes Visuais, Música e Artes Cênicas).

- Prever espaço para uma sala de arte, propiciando equipamentos mínimos de acordo com a área de atuação do professor. Artes Visuais: armários, pias, bancadas, mesas grandes com bancos individuais. Música: armários e cadeiras. Artes Cênicas: armários, sala ampla e ventilada com espaço livre para as atividades corporais.

Recursos didáticos:

- Aquisição de materiais didáticos para consulta pelos professores e alunos: livros, CDs, CD-ROM, pranchas com imagens, xerox coloridas, fitas de vídeo, aparelho de som, retroprojeter, instrumentos de percussão.

Recursos materiais:

- Papéis e suportes diversificados em seus tamanhos e espessuras, diferentes tipos de tinta, pincéis, e outros materiais conforme solicitado pelo professor na escola.
- Colchonetes ou tatames, não tecido de cores variadas, tecido preto (fundo ou cenário), bolas plásticas e bastões.

8. BIBLIOGRAFIA

8.1 ARTES VISUAIS

Anais / **XIV Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil**; Dulcimira Capisani, Irene Tourinho e Luís Edgar Costa (orgs.), 22 a 25 de Abril de 2003 em Goiânia. Goiânia: FAV/UFG: FAEB, 2003, 280p.

ARANHA, M. L. Arruda e MARTINS, M. H. Pires. **Filosofando: introdução à filosofia**. 2ª ed. São Paulo. Moderna, 1993.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 2ª ed. São Paulo; Moderna, 1996.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino de arte**. São Paulo, Cortez, 2002.

_____. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.

_____. (org.). **Arte-Educação: leitura no subsolo**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva. 1991.

_____. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Arte/Educação: A experiência de ontem e o presente**. In: Anais do XIV Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil. Goiânia: Faculdade de Artes Visuais – FAV/UFG, 2003.

BUORO, Anamélia Bueno. **O Olhar em construção**. São Paulo: Cortez, 1996.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Sociedade, Educação e Cultura(s)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COSTA, Cristina. **Questões de Arte: a natureza do belo, da percepção e do prazer estético**. São Paulo: Moderna, 1999.

COSTA, Marisa Vorraber. **Culturas do Ensinar e Culturas do aprender: quando o desencontro, a incerteza, o imprevisível são bons para pensar**. In: *Anais do XIV Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil*. Goiânia: Faculdade de Artes Visuais – FAV/UFG, 2003.

_____ (org). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2 Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COTRIM, Gilberto. **Fundamentos da Filosofia**. 15ª ed. São Paulo, Editora Saraiva, 2000.

CURTIS, Maria do Carmo. **Leitura de obra de arte na escola pública: em busca do belo adormecido**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 1997

DUARTE, Maria Lúcia Batezat. **Considerações sobre a Proposta Curricular para o Ensino de Artes Plásticas da Rede Municipal**. Anexo da Proposta Curricular/1996. Março de 1996.

FERREIRA, Célia Faria. Et. Al. **Educar para mudar**. Juiz de fora, MG: EDUF JF, 1986.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro, 1987, 9ª edição. Editora Guanabara.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educar para quê? : contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola**. Goiânia: Ed. UCG; Uberlândia: Ed. UFU, 1986.

FRANGE, Lucimar Bello P. **Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões?** In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Ed. Cortez, 2002.

_____. **Por que se esconde a violeta?** São Paulo: Annablume, 1995.

_____. **Noemia Varela e a Arte.** Belo Horizonte C/Arte, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 150 p.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende, FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. **Arte na educação Escolar.** São Paulo, 1992. Editora Cortez.

_____. **Metodologia do Ensino de Arte.** São Paulo, 1993. Editora Cortez.

GUATARRI, F. e ROLNICK, F. **Micropolítica: cartografias do desejo.** Petrópolis, 1986. Editora Vozes

HALL, Stuart. A centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo. In: **Educação e Realidade.** Porto alegre: Faculdade de Educação da UFRGS, v.22, nº2, 1997.

FIEST, Hildegard. Afinal o que é arte? In: **Pequena viagem pelo mundo da arte.** São Paulo: Moderna, 1996.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de. & DANTAS, Heloísa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus. 1992.

MARQUES, Juracy Cunegatto. **Ensinar não é transmitir.** 2 ed. rev. amp. Porto Alegre: Globo, 1974. C 1968. 183 p.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte.** São Paulo: FTD, 1998.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. **Educação: novas perspectivas**. 3 ed. rev. amp. Porto Alegre: Sulina, 1980. 206 p., il. (Col. Universitária)

MUNOZ PALAFOX, G. H. “**Intervenção Político-Pedagógica: a necessidade da formação continuada e do planejamento de currículo para transformação da prática educativa**”. Tese de doutorado. PUC/SP, 2001.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. **Arte, história e ensino: uma trajetória**. São Paulo: Cortez, 2001.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte / Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. – 3ª ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

Parâmetros curriculares nacionais: **arte**/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília:MEC/SEF, 1997.

Parâmetros curriculares nacionais: **arte**/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília:MEC/SEF, 1998.

PEREGRINO, Yara Rosas. (Coord.) Maura Penna, Sylvia Ribeiro Coutinho, Vanildo Marinho. **Da camiseta ao museu**. João Pessoa: Editora Universitária, 1995.

PILAR, Analice Dutra. **Desenho e Construção de Conhecimento na Criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **A educação do olhar no ensino da arte**. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Ed. Cortez, 2002.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa (coordenadora). **Som, gesto, forma e cor: dimensões da arte e seu ensino**. Belo Horizonte, 1995. C/ARTE.

PROENÇA, Graça. **A arte na história**. In: **História da Arte**. São Paulo: Ática, 1996.

RIZZI, Maria Cristina de Sousa. **Caminhos Metodológicos**. In BARBOSA, Ana Mae. (org) **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. Editora Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre a ciência**. 9ª edição. Porto, Edições Afrontamento, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte. Autêntica, 1999.

TINOCO, Eliane de Fátima (org). **Possibilidades e Encantamentos Trajetória de professores no Ensino de Arte**. Uberlândia, E. F. Tinoco, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. 1991.

8.2 MÚSICA

ARNOLD, D. Conservatories. In: SADIE, S. (Ed.) **The New Grove Dictionary of Musica and Musicians**. vol.6. Londres: Macmillan Publisher, 1980. p.18-21.

ARROYO, Margarete. Situações e processos de ensino e aprendizagem em música no cenário de uma Festa do Congado: um olhar diferenciado a partir de uma experiência etnográfica. ENCONTRO NACIONAL DA ANPPOM, XI, Campinas, 1998. **Anais...** Campinas: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 1998. p.185-190.

ARROYO, Margarete. **Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical**. Revista da Abem, n. 5, p. 13-20, 2000.

BEYER, Esther. Educação Musical no Brasil: tradição ou inovação. III ENCONTRO ANUAL DA ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical),

Salvador; UFBA; 1994. **Anais...** Salvador: ABEM, 1994. p.97-115.

FUCKS, Rosa. Transitoriedade e permanência na prática musical escolar. In: **Fundamentos da Educação Musical**. Porto Alegre: ABEM, n.1, p.134-156,1993.

CAVALIERI, Maria Cecília. **A integração de composição, performance e apreciação**. Música Hoje – Revista de Pesquisa Musical, n.4, p.41-49, 1997.

GARDNER, H. A emergência de uma perspectiva de sistema simbólico. In: **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 145-146

GONÇALVES, Lilia Neves. **O desenvolvimento musical na infância: algumas considerações**. Música Hoje, Belo Horizonte, v. 4, p. 65-69, 1997.

LUCAS, Elizabeth et al. “É de pequeno que se aprende...”: três estudos sobre processos nativos de ensino a aprendizagem musical em contextos populares. ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, XII, 1999, Salvador. **Anais...** Salvador: Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 1999. CD room.

MARTINS, Raimundo. **Representação e imagem: em busca da aprendizagem**. **Fundamentos da Educação Musical**, ABEM, v.1, p.71-90.

OLIVEIRA, Alda. A educação musical no Brasil: ABEM. **Revista da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical)**, n. 1, p.35-40, 1992.

OLIVEIRA, Alda. A pesquisa em Psicologia da Música. ENCONTRO ANUAL DA ABEM, V, 1996, Londrina. **Anais...** Londrina: Associação Brasileira de Educação Musical, 1996. p. 59-86.

OLIVEIRA, Alda. Fundamentos da educação musical. In: **Fundamentos da Educação Musical**. Porto Alegre: ABEM, n.1, p.26-46,1993.

PENNA, Maura. **A dupla dimensão da política educacional e a música na escola**. XII Encontro Anual da ABEM, Florianópolis, 2003. (palestra disponível em

<http://www.ufu.br/abem>)

PENNA, Maura. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Loyola, 1990.

PIRES, Nair. **As Licenciaturas na área de música: múltiplos olhares sobre a formação do professor**. 2003. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação/UFMG, Belo Horizonte.

RAPPAPORT, Clara Regina. Modelo Piagetiano. In: RAPPAPORT, C.R.; FIORI, W.R.; DAVIS, C (Org.). **Teorias do Desenvolvimento: conceitos fundamentais**. São Paulo: EPU, 1981. p. 51-75.

SILVA, José Alberto S. **Uma proposta curricular para a prática da composição em cursos de música**. IX Encontro Anual da ABEM, Belém, setembro de 2000. (mimeo).

SOUZA, Jusamara. Funções e objetivos da aula de música vistos e revistos através da literatura dos anos trinta. **Revista da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical)**, n.1, p.12-21,1992.

SWANWICK, K. **A basis for Music Education**. Windsor: NFER-NELSON, 1979. (RESUMO EM PORTUGUÊS POR Lília Neves Gonçalves)

8.3 ARTES CÊNICAS

BENJAMIM, Walter, **Reflexões: A criança, o brinquedo e a educação**, São Paulo: Summus, 1984.

BOAL, Augusto, **Jogos para Atores e Não Atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

CABRAL, Beatriz, **O Drama como método de ensino**. Florianópolis: Imprensa Universitária, 1998.

CARVALHO, Enio. **História e formação do ator**. São Paulo; Editora Ática, 1989.

FERRAZ-FUSARI, **Metodologia do Ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 1995.

FERREIRA, Sueli (org), **Ensino das Artes : Construindo caminhos**. Campinas: Papyrus, 2001.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz, **Metodologias do Ensino do Teatro**. Campinas: SP, Papyrus, 2001.

KOUDELA, Ingrid Dormien, **Jogos Teatrais**, São Paulo: Perspectiva, 1984.

KOUDELA, Ingrid Dormien, **Texto e Jogo: uma didática Brechtiniana**, São Paulo: Perspectiva, 1999.

KRUGLI, Ilo, Arte Educação Ética e estética. In: **Comunicação e Educação**. São Paulo: (14):35 a 55 jan/abr , 1999.

KRUGLI, Ilo, **Experiências em arte-educação**. .Apostilas

MACHADO, Maria Clara e ROSMAN, Marta. **100 jogos dramáticos**. R.J.: Agir, 1994.

Parâmetros curriculares nacionais: **arte**/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília:MEC/SEF, 1998.

REVERBEL, Olga. **Teatro na sala de aula**. Ed.Olympio,1978.

SANTANA, Arão Paranaguá de, **Teatro e formação de Professores**. São Luiz: EDUFMA, 2000.

SANTANA, Arão Paranaguá de e PEREGRINO, Yara Rosa. **Ensinando teatro: uma análise crítica da proposta dos PCN**. In: **É este o ensino de arte que queremos?** João Pessoa, ed. UFPB, 2001.

_____. **Metodologias Contemporâneas do Ensino de teatro – Em foco, a sala de aula.** Conferência apresentada no VI Seminário de Linguagens Artísticas – Secretaria Municipal de Educação – RJ. Projeto Linguagens Artísticas, DGE-DEF, 17/08/1999.

SLADE, Peter. **O jogo dramático Infantil.** SP, Summus, 1978.

SPOLIN, Viola, **Improvisação para o Teatro,** São Paulo: Perspectiva, 1979.

ANEXO 3



Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

Arte

Proposta Curricular

Educação Básica - 2005

Ensino Fundamental (5^a a 8^a Série)

Colaboradores

Lucia Gouvêa Pimentel

Professora da UFMG

Doutora em Arte – Arte/Educação (ECA/USP)

Evandro José Lemos da Cunha

Professor da UFMG

Doutor em Arte – ECA/USP

José Adolfo Moura

Professor da UFMG

Mestre em Arte – USP

Apresentação	4
Introdução	5
Razões para Ensinar Arte	7
Diretrizes Norteadoras para o Ensino de Arte no Ensino Fundamental - 5 ^a a 8 ^a série	8
Critérios de Seleção dos Conteúdos	10
Conteúdo Básico Comum de Arte no Ensino Fundamental - 5 ^a a 8 ^a série	14
Eixo Temático I: Conhecimento e Expressão em Artes Visuais	15
Eixo Temático II: Conhecimento e Expressão em Dança	18
Eixo Temático III: Conhecimento e Expressão em Música	21
Eixo Temático IV: Conhecimento e Expressão em Teatro	25
Conteúdo Básico Comum (CBC) de Arte do Ensino Fundamental 5 ^a a 8 ^a Séries	29
Bibliografia	37

Atendendo o compromisso do Governo do Estado de Minas Gerais com a melhoria da qualidade da Educação na rede pública estadual, um trabalho importante vem sendo realizado para atualização dos currículos das disciplinas da Educação Básica. Essa atualização tem levado em conta as necessidades da sociedade contemporânea e os avanços ocorridos nas diversas áreas de conhecimento, especialmente na área das ciências aplicadas à Educação.

Com esse propósito, a equipe da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, com o apoio de especialistas com reconhecida experiência na área de educação e sólido conhecimento disciplinar, elaborou, em 2003, versão preliminar de propostas curriculares que foram analisadas e discutidas amplamente, em 2004, por mais de 12 mil professores participantes do Projeto Escolas-Referência. Com base nessas discussões, as propostas preliminares foram aprimoradas e são, agora, apresentadas a todos os professores da rede pública estadual.

Essas propostas introduzem como principal novidade a definição do Conteúdo Básico Comum (CBC) para cada disciplina da Educação Básica. O CBC é aquela parte do programa curricular de uma disciplina cuja implementação é obrigatória em todas as escolas da rede estadual. Na proposta de CBC está implícita a idéia de que existe um conhecimento básico de cada disciplina que é necessário e fundamental para a formação da cidadania e que, portanto, precisa ser ensinado por todas as escolas e aprendido por todos os alunos que passam pela Educação Básica na rede estadual. Além desse mínimo, outros conhecimentos considerados complementares poderão e deverão ser acrescentados pelas escolas de acordo com as necessidades e os interesses específicos dos seus alunos.

O CBC será a base para o estabelecimento de parâmetros de avaliação institucional das unidades escolares da rede pública estadual, para avaliação de desempenho individual dos professores e para a proposição de metas visando à melhoria do desempenho de cada escola contribuindo para o desenvolvimento da qualidade da educação pública em Minas Gerais.

Vanessa Guimarães Pinto

Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais

Tendo em vista a formulação de uma nova proposta curricular para os Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) no Estado de Minas Gerais, apresentamos uma proposta curricular para o ensino de Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), guardando as características e a realidade educacional deste Estado.

A elaboração de um currículo deve ser um processo dinâmico e coletivo, que respeite o contexto cultural e, ao mesmo tempo, promova o respeito à herança e aos movimentos contemporâneos, construindo novos conhecimentos. A presente proposta foi elaborada, ao longo de 2004, em conjunto com professores da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, como arte do Programa de Desenvolvimento Profissional de Educadores (PDP).

De 1971 até 1996, o que se tinha na escola era *Educação Artística*. Quando, em dezembro de 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, a disciplina passou a chamar-se *Arte*. É importante saber que não foi apenas uma mudança de nome. Antes, *Educação Artística* era uma atividade na escola caracterizada pela superficialidade, em virtude de sua característica polivalente, pois o mesmo professor tinha que dar aulas de Artes Plásticas, Música e Teatro, mesmo sabendo muito pouco de cada área. Agora, *Arte* é tratada como área de conhecimento e deve ter um professor especialista para cada área de expressão.

A área de conhecimento *Arte* é ampla e engloba para fins de estudo, no ensino fundamental, quatro áreas específicas: Artes Visuais, Dança, Música, Teatro. Para cada uma delas, é necessário um professor especialista e condições mínimas de infra-estrutura para que seu ensino seja significativo. Fica claro que é extremamente desejável que sejam feitos projetos integrados, desde que o conhecimento específico de cada área seja construído.

Ao elaborar esta proposta, duas ordens de preocupações se evidenciaram:

- colocar o ensino da arte no seu verdadeiro caminho em que a criação ordenada e ordenadora contribua para o desenvolvimento integral dos jovens, enriquecendo todo indivíduo que dela fizer uso;
- propor um programa exequível, disposto de maneira simples, mas capaz de sintetizar em diferentes módulos as inúmeras possibilidades da criação artística frente às novas tecnologias disponíveis no mundo contemporâneo.

Os conteúdos foram pensados e estruturados visando à construção de conhecimentos que devem fazer arte da vida de todo ser

humano. Possuem unidade conceitual, que não é seriada e que permite ao professor iniciar o entendimento da arte a partir de qualquer um dos tópicos. Permite, ainda, a expansão do conhecimento pela criação de redes de informação em arte.

A avaliação, neste currículo, será de metodologia formativa, visando à construção de conhecimentos durante todo o processo pedagógico e abrangendo as diversas áreas (a factual, a conceitual, a comportamental e a atitudinal) de maneira integrada. Pretende-se, assim, obter não só dados quantitativos, mas principalmente qualitativos, de forma a poder, constantemente, reformular e resignificar tanto conteúdos quanto ações.

O Estado de Minas Gerais, com a proposta aqui apresentada, caminha no sentido de se tornar referência educacional no ensino de arte no Brasil.

Razões para Ensinar Arte

Arte é a oportunidade de uma pessoa explorar, construir e aumentar seu conhecimento, desenvolver suas habilidades, articular e realizar trabalhos estéticos e explorar seus sentimentos.

O ensino de Arte deve possibilitar a todos os alunos a construção de conhecimentos que interajam com sua emoção, através do pensar, do apreciar e do fazer arte.

Produzindo trabalhos artísticos e conhecendo a produção de outras pessoas e de outras culturas, o aluno poderá compreender a diversidade de valores que orientam tanto os seus próprios modos de pensar e agir quanto os das sociedades. É importante que os alunos compreendam o sentido do fazer artístico, ou seja, entendam que suas experiências de desenhar, pintar, cantar, dançar, apreciar, filmar, videografar, dramatizar etc. são vivências essenciais para a produção de conhecimento em arte. Ao conhecer e fazer arte, o aluno percorre trajetórias de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com a própria arte, consigo mesmo e com o mundo.

Não basta porém que a arte esteja inserida nos currículos escolares. É necessário saber como é concebida e ensinada e como se expressa no contexto de cada região. É necessário, também, estarmos conscientes de seu

significado para o indivíduo e a coletividade e sabermos se os alunos possuem as condições adequadas para a fruição e/ou prática da expressão artística.

É sabido que, dentre as áreas de conhecimento que contribuem para incitar o pensamento, a arte ocupa um lugar de destaque. Nela, o estudo está sempre presente, pela própria obrigatoriedade da especulação constante, pois tanto o artista quanto o estudioso ou o fruidor lançam mão do pensamento para executar ou analisar a obra de arte.

Fazer arte é descobrir e descobrir-se, pois, juntamente com os sons, as imagens, os gestos e/ou os movimentos, coexiste a emoção que está sempre presente nesses sons, nessas imagens, nesses gestos e/ou movimentos.

Ensinar Arte significa, portanto, possibilitar experiências e vivências significativas em apreciação, reflexão e elaboração artística.

Entendendo o ensino de Arte como agente transformador e formador do cidadão, estão elencados objetivos, onde estão contempladas a memória do patrimônio cultural, novas e possíveis leituras do mundo por meio de sons, imagens e movimentos e o entendimento da sociedade por meio de atividades práticas de pesquisa, criação e fruição em arte. Estabelece-se a contextualização desses objetivos, conteú-

dos e estratégias, respeitando as ações individuais e coletivas em diferentes comunidades, resguardando sempre seus valores culturais e patrimoniais.

Nesse sentido, é necessário que o ensino de Arte esteja presente durante toda a vida escolar do aluno, em todas as séries.

Diretrizes Norteadoras para o Ensino de Arte no Ensino Fundamental - 5^a a 8^a série

As propostas de estratégias a serem desenvolvidas permitirão ao aluno, de uma forma geral, o contato com as expressões artísticas através da apreciação, do fazer e da contextualização. Devem proporcionar, sempre, a vivência e a reflexão em arte, que deverão se expandir para diferentes áreas do conhecimento.

Para isso, é necessário que o professor tenha uma base de conhecimento que lhe possibilite a ampliação de pensamento, tanto para conhecer os caminhos trilhados por seus alunos quanto para propiciar momentos significativos que possibilitem encontrar novos processos individuais e coletivos.

O planejamento e a experimentação em sala/escola deverão ser diretrizes para que, em sua prática diária, os educadores possam, a partir da flexibilidade deste projeto, ajustar os conteúdos do CBC de arte ao contexto da comunidade onde a escola está inserida.

É fator importante equipar a escola com sala ambiente para desenvolver as aulas de arte, bem como criar espaço

físico para a realização de projetos. Há também a necessidade de realizar visitas a museus, galerias, ateliês, ensaios de grupos de dança, peças teatrais, concertos e bandas musicais, apresentação de corais, espetáculos e outros, no intuito de proporcionar vivências significativas no ensino de Arte.

Objetivos do ensino de Arte

1. Reconhecer a arte como área de conhecimento autêntico e autônomo, respeitando o contexto sócio-cultural em que está inserida.
2. Apreciar a arte nas suas diversas formas de manifestação, considerando-a elemento fundamental da estrutura da sociedade.
3. Compreender a arte no processo histórico, como fundamento da memória cultural, importante na formação do cidadão, agente integrante e participativo nesses processos.
4. Proporcionar vivências significativas em arte, para que o aluno possa realizar produções individuais e coletivas.

5. Conhecer e saber utilizar os diferentes procedimentos de arte, desenvolvendo uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal, relacionando a própria produção com a de outros.
6. Respeitar as diversas manifestações artísticas em suas múltiplas funções, identificando, relacionando e compreendendo a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas.
7. Conhecer, respeitar e poder observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos de diferentes grupos culturais.
8. Conhecer a área de abrangência profissional da arte, considerando as diferentes áreas de atuação e características de trabalho inerentes a cada uma.

No Ensino Fundamental, de acordo com os PCN, o ensino de Arte deve organizar-se de modo que os alunos sejam capazes de:

- experimentar e explorar as possibilidades de cada expressão artística;
- compreender e utilizar a arte como expressão, mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a investigação, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas;
- experimentar e conhecer materiais, instrumentos e procedimentos artísticos diversos em arte (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), de

modo que os utilize nos trabalhos pessoais, identifique-os e interprete-os na apreciação e contextualize-os culturalmente;

- construir uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e conhecimento estético, respeitando a própria produção e a dos colegas, sabendo receber e elaborar críticas;
 - identificar, relacionar e compreender a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo, respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos de diferentes grupos culturais;
 - observar as relações entre a arte e a realidade, refletindo, investigando, indagando, com interesse e curiosidade, exercitando a discussão, a sensibilidade, argumentando e apreciando arte de modo sensível;
 - identificar, relacionar e compreender diferentes funções da arte, do trabalho e da produção dos artistas;
 - identificar, investigar e organizar informações sobre a arte, reconhecendo e compreendendo a variedade dos produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias;
 - pesquisar e saber organizar informações sobre a arte em contato com artistas, obras de arte, fontes de comunicação e informação.
- Assim sendo, no primeiro segmento do ensino fundamental, os alunos

devem ter se apropriado de questões básicas relativas ao conhecimento da arte. De 5ª a 8ª série, poderão dominar com mais propriedade a expressão artística, realizando seus trabalhos com mais autonomia e reconhecendo com mais clareza que existe contextualização histórico-social e marca pessoal nos trabalhos artísticos. As experiências de aprendizagem devem relacionar os conhecimentos já construídos com as proposições estéticas pessoais e/ou coletivas. De acordo com os PCN,

Essa marca ou estilo próprio agora realizados com intenção, aliados ao prazer em explicitar seus argumentos e proposições poéticas, surgem agora como ingredientes fortes e conscientes e fazem arte dos valores da cultura dos jovens.

Nos primeiro e segundo ciclos, o aluno podia tornar-se consciente da existência de uma produção social concreta e observar que essa produção tem história. Agora, o aluno estabelece conexões com mais clareza entre os trabalhos escolares e a cultura extra-escolar, que envol-

ve os objetos de estudo, tanto no âmbito de sua comunidade como no da produção nacional e internacional à qual tiver acesso.

Outra marca forte nessa faixa etária é o fortalecimento do conceito de grupo. A criação artística pode, então, ajudar o aluno a compreender o outro - intelectual e afetivamente - e a ter atitudes cooperativas nos grupos de trabalho.

Nesses ciclos, o grupo fortalece a identidade artística ao compartilhar valores culturais, ao mesmo tempo que autoriza a expressão de cada indivíduo por meio de sua particularidade.

O reconhecimento do conjunto de valores e da capacidade artística de indivíduos e de grupos, incluídos o próprio aluno e seu grupo, leva à valorização e o respeito à diversidade. Os conteúdos a serem trabalhados nos três eixos - o fazer, o apreciar e o contextualizar - podem levar ao conhecimento da própria cultura, impulsionar a descoberta da cultura do outro e relativizar as normas e valores da cultura de cada um.

Critérios de Seleção dos Conteúdos

Tendo em conta os três eixos como articuladores do processo de ensino

no e aprendizagem, a seleção e a organização dos conteúdos gerais de

Artes Visuais, Dança, Música e Teatro consideraram os seguintes critérios:

- conteúdos que favorecem a compreensão da arte como cultura, do artista como ser social e dos alunos como produtores e apreciadores;
- conteúdos que valorizam as manifestações artísticas de povos e culturas de diferentes épocas e locais, incluindo a contemporaneidade e a arte brasileira;
- conteúdos que possibilitam que os três eixos da aprendizagem possam ser realizados com grau crescente de elaboração e aprofundamento.

Avaliação em Arte

Na disciplina Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) no ensino fundamental, será utilizada a linha de *avaliação formativa*, que propõe uma interação entre professor, aluno e comunidade escolar, visando à construção do conhecimento através de suas equidades. Nesse contexto poderão ser obtidos resultados qualitativos e não somente quantitativos.

Na avaliação formativa, professor e aluno são agentes efetivos do processo educativo em seus vários aspectos:

- Factual, referente aos fatos aprendidos;
- Conceitual, referente aos conceitos construídos;
- Comportamental, referente à transformação que fatos e conceitos podem acarretar no comportamento do aluno;
- Atitudinal, referente à mudança de atitudes na vida do aluno.

Para que sejam obtidos resultados

significativos no processo educacional, é preciso que esses aspectos sejam interagentes, uma vez que a construção do conhecimento é um movimento dinâmico.

As estratégias de avaliação em arte podem ser as mais variadas e deverão ser selecionadas pelo professor, dependendo de sua disponibilidade e da infraestrutura física que a escola oferece.

Listamos abaixo, para efeito de exemplo, algumas estratégias, que devem, preferencialmente, ser utilizadas em conjunto.

1. Pasta/portfólio. Cada aluno terá sua pasta individual, onde colocará sua produção e todo o material que considerar interessante como referência para futuras produções ou estudos. O professor tem acesso fácil, assim, ao produto do desenvolvimento de suas aulas.

O portfólio permite, ainda, que o professor tenha um registro constante do processo de aprendizagem do aluno, pois nele ficam praticamente todos os materiais que lhe proporcionem interesse e que tenham sido resultado do trabalho em arte.

2. Diário de bordo. Caderno de anotações, gravador ou câmera onde o aluno registra acontecimentos, seus pensamentos, seus sentimentos, o que aprendeu, suas facilidades, dificuldades etc.

No diário de bordo, o professor estará verificando todo o caminho que o aluno percorreu para realização de determinadas atividades, seus sentimentos, suas emoções individuais. Isso oferece respaldo significativo para a aprendi-

zagem e para o professor, que pode ter uma atitude reflexiva em relação ao próprio trabalho.

3. Auto-avaliação. Pode ser oral ou escrita, individual ou em grupo, onde o aluno relata o que aprendeu, seu comportamento e suas atitudes em relação às aulas de arte.

É fundamental, pois o professor poderá verificar se tanto seu trabalho quanto o do aluno estão se concretizando, fazendo com que interajam no processo de construção e de ampliação do próprio conhecimento em arte, bem como lidar com o socioemocional.

4. Entrevista. Pode ser feita pelo professor ao longo do ano. Deve ser preferencialmente gravada, sendo registradas as observações dos alunos durante o período. Através da entrevista, professor e aluno estarão obtendo informações sobre o andamento do processo educativo em arte.

É importante para que o aluno resgate idéias que não foram registradas de outra maneira ou que se perderam. Potencialmente, propicia que, ao longo do tempo, professor e aluno possam ter uma visão mais integral dos processos de criação e de construção de conhecimento.

5. Aferições conceituais e de termos técnicos. São questionários e testes que, aplicados de tempos em tempos, contribuem para a avaliação do domínio do vocabulário próprio de referência técnica e conceitual da arte.

O conhecimento e a expressão em arte supõem o domínio de conceitos e

termos técnicos na área. Para saber arte, o aluno deve incorporar em seu vocabulário alguns termos específicos, bem como saber interrelacioná-los. A aferição desse vocabulário propiciará meios para que ele possa tanto pensar como fazer e apreciar arte.

A avaliação formativa deve ser constante no processo educacional. Ao ser escolhida como o método de avaliação em arte, deixa-se claro que ela deverá ser utilizada de forma coerente e estruturada, de modo que se tenha um ensino de arte comprometido com a construção de conhecimento e o envolvimento com sentimentos e emoções, com a possibilidade de expressão individual e coletiva.

Insiste-se que, o mais breve possível, todas as escolas tenham sua sala-ambiente de arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), a fim de que o professor possa exercer todas as atividades do processo educacional, dentro dos padrões básicos exigidos para as escolas de ensino básico.

Em termos avaliativos, a sala-ambiente proporciona ao professor e ao aluno uma integração vivenciadora da realidade artística, oferecendo oportunidade de uma aprendizagem consciente e crítica em relação à arte, pois suas emoções, a sensibilidade, o pensamento, a criatividade estarão motivando-os à construção de seu conhecimento artístico.

• Criar formas artísticas por meio de poéticas pessoais.

Com este critério pretende-se avaliar se o aluno produz com liberdade

e marca individual em diversos espaços, utilizando-se de técnicas, procedimentos e de elementos da expressão visual, gestual e/ou sonora. Pretende-se, ainda, avaliar as produções individuais e coletivas em sua forma de apresentação final, levando em conta a pertinência e a eficácia dos recursos e procedimentos utilizados.

• Estabelecer relações com o trabalho de arte produzido por si, por seu grupo e por outros.

Com este critério pretende-se avaliar se o aluno sabe identificar e argumentar criticamente sobre seu direito à criação, respeitando os direitos, valores e gostos de outras pessoas da própria cidade e de outras localidades, conhecendo-os e sabendo interpretá-los.

• Identificar os elementos da expressão artística e suas relações em trabalhos artísticos e na natureza.

Com este critério pretende-se avaliar se o aluno conhece, analisa e argumenta de forma pessoal a respeito das relações que ocorrem a partir das combinações de alguns elementos do discurso dos próprios trabalhos, nos dos colegas e em objetos e imagens

que podem ser naturais ou fabricados, produzidos em distintas culturas e diferentes épocas.

• Conhecer e apreciar vários trabalhos e objetos de arte por meio das próprias emoções, reflexões e conhecimentos e reconhecer a existência desse processo em jovens e adultos de distintas culturas.

Com este critério pretende-se avaliar se o aluno conhece, sabe apreciar e argumentar sobre vários trabalhos, com senso crítico e fundamentos, observando semelhanças e diferenças entre os modos de interagir e apreciar arte em diferentes grupos culturais.

• Valorizar a pesquisa e a frequência junto às fontes de documentação, preservação, acervo e veiculação da produção artística.

Com este critério pretende-se avaliar se o aluno valoriza a pesquisa, conhece e observa a importância da documentação, preservação, acervo e veiculação da própria cultura e das demais em relação aos espaços culturais, ao planejamento urbano, à arquitetura, como bens artísticos e do patrimônio cultural.

Conteúdo Básico Comum de Arte no Ensino Fundamental - 5ª a 8ª série

A seleção dos conteúdos específicos de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro dependerá dos conhecimentos trabalhados nos ciclos ou séries anteriores e dos investimentos de cada escola. Os professores de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro devem fazer um diagnóstico do grau de conhecimento de seus alunos e procurar saber o que já foi aprendido, a fim de dar continuidade ao processo de educação em cada modalidade artística.

Os conteúdos aqui relacionados estão descritos separadamente para garantir presença e profundidade das formas artísticas nos projetos educacionais. No entanto, os professores poderão reconhecer as possibilidades de interseção entre elas para o seu trabalho em sala de aula, assim como com as demais áreas do currículo.

A critério das escolas e respectivos professores, sugere-se que os projetos curriculares se preocupem em variar as formas artísticas propostas ao longo da escolaridade, quando serão trabalhadas Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Os conteúdos de Arte estão organizados de maneira que possam ser trabalhados ao longo da 5ª a 8ª série do ensino fundamental. A apresentação dos conteúdos gerais tem por finalidade encaminhar os conteúdos específicos das expressões artísticas Artes

Visuais, Dança, Música e Teatro, que serão definidos mais adiante. São eles:

- Elementos básicos das expressões artísticas, modos de articulação formal, técnicas, materiais e procedimentos na criação em arte.
- Produtores de arte: vidas, épocas e produtos em conexões.
- A arte como expressão e discurso dos indivíduos.
- Diversidade das formas de arte e concepções estéticas da cultura regional, nacional e internacional: produções e suas histórias.
- A arte na sociedade, considerando os artistas, os pensadores da arte, outros profissionais, as produções e suas formas de documentação, preservação e divulgação em diferentes culturas e momentos históricos.

É importante, ainda, desenvolver conteúdos e temas ligados à postura do aluno em relação a questões sociais, relações intersubjetivas na aprendizagem, primordialmente ligados aos sentimentos humanos que, articulados aos conceitos e demais conteúdos da área de arte, humanizam as ações de aprender:

- Interesse e respeito pela própria produção, dos colegas e de outras pessoas.
- Disponibilidade e autonomia para realizar e apreciar produções artísticas, expressando idéias, valori-

zando sentimentos e percepções.

- Desenvolvimento de atitudes de autoconfiança e autocrítica nas tomadas de decisões em relação às produções pessoais e aos posicionamentos em relação a artistas, obras e meios de divulgação das artes.
- Valorização das diferentes formas de manifestações artísticas como meio de acesso e compreensão das diversas culturas.
- Identificação e valorização da arte local e nacional, inclusive obras e monumentos do patrimônio cultural.
- Reconhecimento da importância de

freqüentar instituições culturais onde obras artísticas sejam apresentadas.

- Interesse pela história da arte.
- Valorização da capacidade lúdica, da flexibilidade, do espírito de investigação e de crítica como aspectos importantes da experiência artística.
- Sensibilidade para reconhecer e criticar manifestações artísticas manipuladoras, que ferem o reconhecimento da diversidade cultural e a autonomia e ética humanas.
- Atenção ao direito de liberdade de expressão e preservação da própria cultura.

Eixo Temático I: Conhecimento e Expressão em Artes Visuais

Atualmente, a imagem visual tem uma inserção cada vez maior na vida das pessoas. Imagens nos são apresentadas e reapresentadas a todo momento, num misto de criação e recriação. Nesse contexto, é importante desenvolver a competência de saber ver e analisar imagens, para que se possa, ao produzir uma imagem, fazer com que ela tenha significação tanto para o autor quanto para quem vai vê-la. Nesse sentido, é preciso conhecer a produção artística visual já existente, tanto a internacional quanto a nacional, regional e local, da comu-

nidade, dando-lhe o devido valor.

Os modos de produção e de conhecimento de imagens são bastante diversificados. Entre os meios eletrônicos e os tradicionais, há uma variedade bastante grande de possibilidades a serem exploradas e usadas. Construir conhecimentos que ajudem as escolhas dentre essas possibilidades é extremamente importante para a inserção do aluno no contexto contemporâneo de produção e fruição visual. Isso só pode acontecer se for trabalhado, com o aluno, o pensamento crítico aliado ao pensamento artístico.

Também é essencial o conhecimento das possibilidades de uso dos diversos instrumentos de produção artística, ficando bem claro que esse conhecimento não deve ser fim em si mesmo, mas um meio para que se consiga ver, significar e produzir arte. As artes visuais, além das formas tradicionais — pintura, escultura, desenho, gravura, objetos, cerâmica, cestaria, entalhe etc. —, incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas do século XX: fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance, holografia, *design*, arte em computador. Neste início de século XXI, o que se apresenta é a possibilidade de aprofundamento no saber de cada uma dessas modalidades artísticas e de redimensionamento das relações possíveis com elas. Cada uma dessas modalidades artísticas tem a sua particularidade e é utilizada em várias possibilidades de combinações, por intermédio das quais os alunos podem expressar-se e comunicar-se entre si e com outras pessoas de diferentes maneiras.

No mundo contemporâneo as expressões visuais ampliam-se, fazendo novas combinações e criando novas modalidades. A multimídia, a performance, o videoclipe e o museu virtual são alguns exemplos em que a imagem integra-se ao texto, som e espaço.

O ensino de Artes Visuais requer entendimento sobre os conteúdos, materiais e técnicas com os quais se esteja trabalhando, assim como a compreensão destes em diversos momentos da história da arte, inclusi-

ve na arte contemporânea. Para tanto, a escola deve colaborar para que os alunos passem por um conjunto amplo de experiências de aprender e criar, articulando percepção, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artística pessoal e coletiva.

O desenvolvimento do aluno nas expressões visuais requer, então, aprendizagem de técnicas, procedimentos, informações sobre história da arte, artistas e sobre as relações culturais e sociais envolvidas na experiência de fazer e apreciar arte. Sobre tais aprendizagens o jovem construirá suas próprias representações ou idéias, que transformará ao longo do desenvolvimento, à medida que avança no processo educacional.

Em Artes Visuais, a escola não pode separar as experiências do cotidiano do aprender individual e coletivo. Entende-se o estudante na escola como um produtor de cultura. A escola deve incorporar o universo jovem, trabalhando seus valores estéticos, escolhas artísticas e padrões visuais. No entanto, se, por um lado, não se pode imaginar uma escola que mantenha propostas educativas em que o universo cultural do aluno fique fora da sala de aula, por outro, não se pode permitir uma escola que não proporcione ao aluno o acesso às formas mais complexas de arte.

A escola também deve ter propostas de orientação para jovens que ampliem seu repertório estético e os ajudem a posicionar-se criticamente sobre questões da vida artística e social do cidadão.

Objetivos

- expressar, representar idéias, emoções, sensações por meio da articulação de poéticas pessoais, desenvolvendo trabalhos individuais e coletivos;
- construir, expressar e comunicar-se em artes visuais articulando a percepção, a imaginação, a memória, a sensibilidade e a reflexão, observando o próprio percurso de criação e suas conexões com o de outros;
- reconhecer, diferenciar e saber utilizar com propriedade diversas técnicas de arte, com procedimentos de pesquisa, experimentação e discurso próprios;
- desenvolver nos jovens a capacidade de leitura audiovisual através de projeções de produtos audiovisuais, visando estabelecer sua capacidade de análise para a área e a compreensão dos elementos específicos do discurso audiovisual;
- desenvolver uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal, relacionando a própria produção com a de outros, valorizando e respeitando a diversidade estética, artística e de gênero;
- desenvolver possibilidades técnicas de fabricação artesanal de equipamentos fotográficos e de projeções de imagens estáticas e/ou em movimento para compreensão das técnicas utilizadas nos mesmos;
- incentivar a criação de grupos de estudo e de utilização de novas tecnologias na área audiovisual;
- conhecer, relacionar, apreciar objetos, imagens, concepções artísti-

cas e estéticas — na sua dimensão material e de significação —, criados por produtores de distintos grupos étnicos em diferentes tempos e espaços físicos e virtuais, observando a conexão entre essas produções e a experiência artística pessoal e cultural do aluno;

- frequentar e saber utilizar as fontes de documentação de arte, valorizando os modos de preservação, conservação e restauração dos acervos das imagens e objetos presentes em variados meios culturais, físicos e virtuais, museus, praças, galerias, ateliês de artistas, centros de cultura, oficinas populares, feiras, mercados etc.

Estratégias

1. Percepção visual e sensibilidade estética.
 - Apreciação e análise de imagens e de objetos artísticos.
 - análise formal da obra de arte e estudo dos elementos formais
 - análise crítica da obra de arte
 - exercícios para estabelecer relações: análise formal, pensamento artístico, contextualização cultural, identidade pessoal.
2. Movimentos artísticos em artes visuais e suas relações através dos tempos e de diversas culturas.
 - Introdução ao campo de abrangência das artes visuais.
 - Estudo das modalidades e funções das artes visuais, levando em consideração:
 - O contexto histórico e social da obra de arte através dos tempos

e na contemporaneidade.

- A história da arte e a caracterização dos períodos históricos em artes visuais.
- Estudo da obra de diversos artistas de diversas culturas.
- Visitas a galerias, museus e ateliês.
- Confecção de álbuns, portfólios etc.

3. Elementos das artes visuais e Audiovisuais

- Estudo das características da imagem estática e da imagem em movimento.
- Exercícios de composição e decomposição de imagem.
- Estudo da introdução à teoria da cor.
- Estudo e exercícios de estrutura da forma, ponto e linha, figura e fundo, massa e traço, luz e sombra, forma e contra-forma, espaço, ritmo, textura e movimento.
- Criação e construção de imagens.
- Criação de glossário com os termos técnicos básicos de artes visuais.

4. Expressão em artes visuais e audio-

visuais.

- Identificação das características da bidimensionalidade.
- Estudo e produção de registros gráficos em suas diversas possibilidades.
- Expressão tridimensional
- Estudos para identificação das características da tridimensionalidade.
- Estudo e produção de registros volumétricos em suas diversas possibilidades.
- Expressão digital
- Estudo das características da imagem digital.
- Estudo e exercícios de processos de produção de imagens digitais.
- Estudo e criação de obras digitais, de acordo com os equipamentos disponíveis
- Expressão audiovisual
- Identificação e análise das características do audiovisual.
- Estudo dos meios e modos de expressão audiovisual.
- Estudo de processos de produção de audiovisuais.

Eixo Temático II: Conhecimento e Expressão em Dança

Sabemos que as ações físicas têm grande significado para os jovens. Seus movimentos, às vezes aparente-

mente exagerados, podem traduzir a vontade de dominar um espaço ainda desconhecido e instigante ou buscar

relações possíveis entre seu corpo, o mundo e um modo de existir.

É freqüente se justificar que a dança deve estar presente no currículo dos ensinos fundamental porque todos têm o dom natural e espontâneo de dançar, pois no dia-a-dia o corpo e o movimento estão sempre presentes. Essas afirmações, muitas vezes, acabam por fazer com que a dança não esteja presente na escola ou, então, seja apenas uma atividade sem muito sentido no âmbito escolar. Relegada, na grande maioria dos casos, a festas e comemorações, ou à imitação de modelos televisivos, freqüentemente ignoram-se os conteúdos socioafetivos e culturais presentes tanto nos corpos como nas escolhas de movimentos, coreografias e/ou repertórios, eximindo os professores de qualquer intervenção para que a dança possa ser dançada, vista e compreendida de maneira crítica e construtiva.

Estudos sociológicos e antropológicos em relação à construção do corpo em sociedade comprovam que, por razões diversas, muitos não possuem o *movimento nato* ou a *dança no sangue*, como se alega. Na sociedade contemporânea, não se pode tampouco ignorar a presença da dança virtual, que se relaciona com os corpos físicos de maneira totalmente distinta da dos antepassados. Assim, não se tem, necessariamente, um corpo que se movimenta no tempo e no espaço sempre que se dança.

Dessa forma, a escola pode desempenhar papel importante na educação dos corpos e do processo interpreta-

tivo e criativo de dança, pois dará aos alunos subsídios para melhor compreender, desvelar, desconstruir, revelar e, se for o caso, transformar as relações que se estabelecem entre corpo, dança e sociedade. Essa função da escola torna-se ainda mais relevante, pois os alunos do ensino fundamental já tomam, mais claramente, consciência de seus corpos e das diversas histórias, emoções, sonhos e projetos de vida que neles estão presentes.

Encarregada não de reproduzir, mas de construir conhecimento em dança e por meio da dança com seus alunos, a escola pode proporcionar parâmetros para a apropriação crítica, consciente e transformadora dos seus conteúdos específicos. Com isso, poderá trabalhá-la como forma de conhecimento e elemento essencial para a educação do ser social que vive em uma cultura plural e multifacetada como a nossa.

A escola tem a possibilidade de fornecer subsídios práticos e teóricos para que as danças que são criadas e aprendidas possam contribuir na formação de indivíduos mais conscientes de seu papel social e cultural na construção de uma sociedade democrática.

Para tanto, há necessidade de orientações didáticas que estejam comprometidas com a realidade sociocultural brasileira e com valores éticos e morais que permitam a construção de uma cidadania plena e satisfatória. A pura reprodução/ensaio de danças folclóricas na escola, por exemplo, pode ser tão alienante e opressora quanto repertórios do balé clássico, ensinados mecânica e repe-

tidamente. Do mesmo modo, a dança chamada *criativa* ou *educativa* pode, dependendo de como for ensinada, isolar os alunos do mundo e da realidade sociopolítica e cultural que os cerca.

É importante que o corpo não seja tratado como *instrumento* ou *veículo* da dança. O corpo é conhecimento, emoção, comunicação, expressão. Ou seja, o corpo somos nós e nós somos o nosso corpo. Portanto, o corpo é a nossa dança e a dança é o nosso corpo. Graças à imensa variedade de corpos existentes em nossa sociedade, serão dados *temperos* diferentes às danças criadas quer pelo grupo classe, quer pelo professor ou pela sociedade (no caso dos repertórios das culturas). É esta uma das grandes riquezas e contribuições da dança no processo educacional: a possibilidade de conhecer, reconhecer, articular e imaginar a dança em diferentes corpos, e, portanto, com diferentes maneiras de viver em sociedade.

A dança inserida no contexto educacional deve propiciar o desenvolvimento da consciência corporal dos indivíduos e, ao trabalhar o corpo, estar se apropriando de um espaço em que a história de cada um está registrada, possibilitando reativar a memória coletiva e conseqüentemente valorizar os aspectos fundamentais de sua cultura.

Objetivos

- construir uma relação de cooperação, respeito, diálogo e valorização das diversas escolhas e possibili-

dades de interpretação e de criação em dança que ocorrem em sala de aula e na sociedade;

- aperfeiçoar a capacidade de discriminação verbal, visual, sonora e cinestésica e de preparo corporal adequado em relação às danças criadas, interpretadas e assistidas;
- situar e compreender as relações entre corpo, dança e sociedade, principalmente no que diz respeito ao diálogo entre a tradição e a sociedade contemporânea;
- buscar e saber organizar, registrar e documentar informações sobre dança em contato com artistas, documentos, livros etc., relacionando-os a suas próprias experiências pessoais como criadores, intérpretes e apreciadores de dança.

Estratégias

1. Percepção gestual/corporal e sensibilidade estética
 - Pesquisas de gestos e movimentos, seus registros e utilizações, nas mais variadas fontes, tais como peças publicitárias, registros de espetáculos, painéis, livros, documentos, jornais, revistas etc.
 - Estudos para compreensão de parâmetros e métodos de análise de dança significativos para o grupo, diferenciando-os da interpretação pessoal de cada um.
 - Apreciação e análise de produções em dança.
2. Movimentos artísticos na dança em diferentes épocas e diferentes culturas
 - Introdução ao estudo do campo de

abrangência da dança.

- Estudo das modalidades e funções da dança.
 - Estudos sobre a contextualização da dança na história da humanidade.
 - Pesquisas sobre dançarinos/coreógrafos e grupos de dança brasileiros e estrangeiros que contribuíram para a história da dança nacional, reconhecendo e contextualizando épocas e regiões.
3. Elementos da dança.
Estudo de:
 - Espaço
 - Tempo
 - Ritmo
 - Movimento
 - Planos e peso dos gestos
 - Elaboração de glossário com os termos técnicos básicos de Dança.
 4. Expressão em dança
 - Estudos sobre o papel do corpo na dança em suas diversas manifesta-

ções artísticas.

- Experimentação de possibilidades de movimentos corporais.
- Criação de movimentos/danças corporais individuais e/ou coletivas, de acordo com as escolhas pessoais ou de grupo, respeitando e compreendendo seus limites, possibilidades físicas, emocionais e intelectuais.
- Improvisação e atuação nas situações do cotidiano, explorando as capacidades do corpo e da voz.
- Análise, registro e documentação dos próprios trabalhos de dança e dos utilizados por diferentes dançarinos e coreógrafos.
- Estudo dos principais aspectos de escolha de movimento, estímulos coreográficos, gênero e estilo dos coreógrafos estudados, às danças que criam em sala de aula, contextualizando as diferentes opções.

Eixo Temático III: Conhecimento e Expressão em Música

A música, manifestação estética do homem, acompanha-o em toda sua história, nos momentos mais diversos de sua vida, tais como rituais, festas, celebrações, no trabalho ou no puro prazer de produzi-la ou ouvi-la.

Músicas estão em nossa memória e nos acompanham quando mudamos de um lugar para outro e são transmitidas de geração a geração. Esse seu caráter fluido e imaterial, pois não necessita de um suporte físico para

seu registro, nos ajuda a preservar nossa identidade como grupo étnico e de resistência. Além disso, a música adquire um caráter dinâmico, pois, ao ser transmitida oralmente, sofre alterações e a mesma música pode se diferenciar de região para região. Isso se deve à musicalidade que está em nós e se manifesta através da voz cantada ou falada, dos sons, dos ritmos e dos movimentos de nosso corpo, que aprendemos a dominar desde que nascemos.

Ao longo do tempo, foram criados símbolos gráficos para anotações das músicas criadas, para que as mesmas pudessem ser reproduzidas com maior fidelidade. Esses símbolos foram sendo modificados e hoje temos um verdadeiro alfabeto musical, como também uma grande diversidade de meios e modos de anotar as músicas, tanto símbolos gráficos como meios eletrônicos e eletroacústicos.

Dado o desenvolvimento tecnológico atual aplicado às comunicações, nunca se produziu e consumiu tanta música. Essas produções, que nem sempre são decorrentes das necessidades dos grupos e/ou indivíduos, muitas vezes são manipuladas por empresas e meios de comunicação e se transformam em produtos de massa significativos. Em meio ao universo sonoro em que estamos mergulhados, torna-se difícil discernir o que é significativo ou não para nossos jovens. Por outro lado, o avanço tecnológico permitiu também, por meio de diferentes formas de gravação e transmissão e via Internet, um contato

imediatamente com as produções musicais de diferentes artes do planeta, de diferentes épocas e etnias.

Portanto, uma proposta de ensino de música nas escolas públicas tem que levar em consideração essa diversidade e propiciar a todos os alunos uma vivência e reflexão dos elementos básicos e fundamentais da música, bem como promover uma audição ativa e crítica de diferentes gêneros e estilos musicais, de diferentes épocas, valorizando os aspectos formais, estéticos, históricos e contextuais em que essas músicas foram criadas.

O valor da música na educação tem sido amplamente estudado, pesquisado e comprovado em experiências e práticas nas escolas de várias artes do mundo. Howard Gardner¹ identifica a inteligência musical como uma das sete aptidões intelectuais autônomas, as quais ele chama de "inteligências humanas". Suzanne Langer (*apud* Lehmann²), ao se questionar "por que a música é tão atraente para as pessoas", afirma que ela é um dos mais poderosos e profundos sistemas de símbolos que existem, ao lado da linguagem, da literatura e da matemática. Do mesmo modo que é imprescindível conhecer a dimensão simbólica desses sistemas, todas as pessoas deveriam conhecer também a dimensão simbólica da música. Ressalta ainda que a capacidade de criar símbolos e a obsessão em utilizá-los é o que torna a humanidade especialmente humana. Segundo a autora, a música não é um mero adorno da vida: é uma manifestação básica do ser humano.

Pouca atenção é atualmente dispensada à música nas escolas brasileiras como elemento de grande valor formativo para o desenvolvimento integrado do ser humano. Isso se manifesta na enorme carência de atividades musicais adequadas aos jovens e na deficiência da formação do professor, que não tem em seu currículo a música como disciplina integradora.

Considera-se ainda que é fundamental e urgente a implantação de um currículo que pretende a formação musical básica dos jovens e, conseqüentemente, a ampliação de seu universo cultural, capacitando-os para reconhecer e respeitar as diferenças culturais e étnicas, como também a diversidade musical de nosso país.

Finalmente, enfatiza-se que a melhoria de qualidade no desempenho escolar geral dos jovens será uma das mais significativas conseqüências da retomada e reinserção do ensino da música na vida escolar em Minas Gerais, além de promover o reconhecimento de valores éticos e estéticos intrínsecos à música e a apropriação do patrimônio cultural do nosso país, contextualizado no espaço e no tempo.

Objetivos

- Oferecer aos jovens, quaisquer que sejam suas aptidões, a oportunidade de lidar com a música em seus aspectos rítmico, melódico, harmônicos, formais e expressivo, fundamentais para a estruturação e o desenvolvimento do pensamento abstrato e do raciocínio lógico.

- Valorizar as criações musicais tradicionais e atuais (locais, regionais, nacionais e internacionais), ampliando o repertório musical dos jovens, para que possam apropriar-se da música como bem cultural significativo para sua formação e fruição.
- Inserir o ensino da Música como disciplina no currículo das escolas que participam do Programa de Desenvolvimento Profissional (PDP), levando-se em conta o contexto cultural de cada uma das regiões onde for implantado.
- Criar grupos musicais instrumentais e/ou vocais para execução de músicas especialmente criadas e/ou arranjadas pelos alunos e/ou professores.
- Criar trilhas sonoras para diferentes manifestações de Dança, Teatro e Audiovisual.

Estratégias

1. Percepção sonora e sensibilidade estética
 - Pesquisas de sons em diferentes fontes sonoras, seus registros e utilizações.
2. Movimentos artísticos em música em diferentes épocas e diferentes culturas
 - Introdução ao estudo do campo de abrangência da música.
 - Estudo das modalidades e funções da música.
 - Audição ativa de músicas de diversas épocas, gêneros e estilos para o conhecimento e apreciação de músicas de diferentes povos e perí-

¹GARDNER, H. *Inteligências múltiplas - A teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

²LEHMANN, P. *Panorama de la educación musical en el mundo*. In: La educación musical frente al futuro. Buenos Aires: Guadalupe, 1993.

- odos históricos e de seu meio socio-cultural.
 - Visita às escolas de música, ensaios de grupos de shows musicais, concertos etc.
 - Pesquisas musicais de distintas culturas, relacionando-as com as épocas e estilos em que foram criadas.
 - Comparação de músicas de culturas brasileiras e estrangeiras, observando e analisando características melódicas, rítmicas, instrumentais, vocais, harmônicas, interpretativas etc.
 - Apresentação de textos ligados à história da música.
 - Caracterização de períodos históricos em música.
3. Elementos musicais
- Percepção auditiva dos encadeamentos harmônicos em peças musicais.
 - Apresentação de acompanhamentos harmônicos (cifras) para melodias em instrumentos musicais.
 - Percepção e elaboração de melodias em diferentes tonalidades.
 - Execução de ritmos tradicionais diversos e criados pelo grupo
 - Percepção e estudo de formas musicais tradicionais e da atualidade.
 - Glossário com os termos técnicos básicos da música.
4. Expressão musical
- Experimentação de possibilidades de sons corporais e vocais, e sua organização no processo criativo.
 - Exercícios de criação e análise de músicas.
 - Criação de sons, individualmente e em grupo, de acordo com escolhas pessoais e grupais, respeitando e compreendendo seus limites, possibilidades físicas, emocionais e intelectuais.
 - Improvisação de musical, explorando as capacidades do corpo, de materiais sonoros, da voz e de instrumentos musicais.
 - Trabalho com músicas de diversos ritmos e criação de movimentos corporais.
 - Musicalização de texto literário e/ou audiovisuais.
 - Criação e construção de fontes sonoras e conhecimento de instrumentos musicais.
 - Interpretação musical
 - Interpretação com instrumentos musicais tradicionais e/ou criados pelo grupo, tais como percussão, corda, sopro, incluindo também a voz, teclado e meios eletrônicos, fazendo uso de técnicas de execução instrumentais e vocais básicas.
 - Formação de grupos e conjuntos musicais diversos.

Eixo Temático IV: Conhecimento e Expressão em Teatro

As ações cotidianas têm potencialmente contidas em si o ato de dramatizar. Seja através de gestos ou imagens, como também pela utilização da palavra falada e dos sons, a ação dramática se manifesta nos processos de expressão e comunicação em todas as sociedades humanas. Motivadas pela necessidade de compreender e atuar sobre a realidade, essas ações implicam em um conjunto de *jogos* que muitas vezes não são imediatamente percebidos, por serem incorporados em nossa vida diária. Esses *jogos* ocupam lugar importante na vida social das pessoas. Na interação com o outro, por meio de um simples gesto, cumprimento ou em situações mais complexas, podemos percebê-los como manifestações individuais ou coletivas, adquirindo as mais variadas funções e significados em diferentes culturas e sociedades. Ao participarmos de celebrações, festas e acontecimentos diversos, durante o transcorrer das mesmas percebemos, como espectadores/atores, que esses *jogos* que se somam às ações dramáticas tornam-se espetáculo.

Celebrar, comemorar e festejar são sinônimos de ações sociais, individuais ou coletivas, que têm significado para uma determinada pessoa, grupo, cidade, estado ou país. Elas ocorrem em diferentes níveis e momentos da vida

das pessoas, desde as comemorações íntimas vividas no espaço familiar até as festividades que têm abrangência nacional. Marcam a vivência coletiva, explicitando valores e símbolos, permitindo que a percepção e estudo dessas ações sejam esclarecedores para o entendimento de uma determinada formação cultural.

Porém, o teatro não emerge apenas das ações do cotidiano, das celebrações ou festas, mas, e sobretudo, através da expressão do imaginário por meio da representação ou ações dramáticas. Dramatizar não é apenas uma realização de necessidades sociais dos indivíduos ou grupos, mas também uma atividade expressiva de seu imaginário. Por isso, o teatro na educação, segundo os PCN, cumpre não só uma função integradora, mas dá ao jovem a oportunidade de se apropriar crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade mediante troca com seus semelhantes.

Ao criar situações e interpretar um personagem por meio do teatro, o jovem está ao mesmo tempo se distanciando de uma realidade (sua) cotidiana e experimentando uma outra (do personagem), vivenciando questões fundamentais do personagem e tirando para si os ensinamentos necessários para a compreensão do outro,

do entorno e do contexto existencial e cultural em que está atuando. Segundo Ingrid Koudela,

*“Se aceitarmos que a atitude estética é decorrência de uma necessidade básica do ser humano que é a versão simbólica da experiência, o caráter de distanciamento da vida corrente não significa evasão ou substituição do real por uma esfera fantasiosa, mas evocação de uma realidade na ausência de qualquer objetivo habitual”.*³

Podemos distinguir dois aspectos que acreditamos fundamentais para a compreensão do teatro na escola. Um é o teatro que objetiva o desenvolvimento pessoal de seus participantes por meio de jogos e ações dramáticas, em que o processo criativo tem função relevante. Outro, o teatro como demonstração pública dessas ações, objetivando a representação dos atores e a fruição de uma platéia. Esses dois aspectos devem ser observados quando tratamos do Teatro no ensino fundamental e médio. Os jovens, ao se apossarem do discurso teatral, deverão ter claro o princípio que, segundo Viola Spolin, *“quando o sentido do processo é compreendido, e se entende a história como resíduo do processo, o resultado é ação dramática, pois toda a energia e ação de cena são geradas pelo simples processo de atuação”.*⁴

Objetivos

- Propiciar vivências que possibilitem reconhecer, diferenciar e utilizar os elementos que fundamentam a o discurso teatral.

- Identificar, reconhecer e valorizar as diferentes manifestações teatrais de grupos e/ou comunidades de diferentes culturas e de diferentes épocas.
- Inserir o ensino do teatro como disciplina no currículo das escolas que participam do Programa de Desenvolvimento Profissional (PDP), levando-se em conta o contexto cultural de cada uma das regiões onde for implantado.
- Estimular a busca do conhecimento da expressão teatral e da dramaturgia tradicional e contemporânea.
- Criar grupos para representações teatrais, tendo como referência a dramaturgia tradicional e contemporânea, bem como peças criadas pelo grupo.

Estratégias

1. Percepção dramática e sensibilidade estética.
 - Estudo e compreensão de espaços cênicos para dramatizações e representações teatrais.
 - Exercícios corporais para o desenvolvimento da expressão dramática.
2. Movimentos teatrais em diferentes épocas e diferentes culturas.
 - Introdução ao conhecimento do campo de abrangência do teatro
 - Estudo das modalidades e funções do teatro
 - Apreciação e crítica de peças teatrais representadas ao vivo ou por meio de vídeos, DVD e TV.
 - Apresentação de textos ligados à história do teatro.
 - Caracterização dos períodos rele-

vantes na história do teatro, os estilos e épocas.

- Pesquisas das diferentes tradições dramáticas populares e a presença dessa tradição na produção contemporânea.
 - Apresentação de imagem estática e em movimento, através de vídeos, fotos, textos, revistas etc., para serem identificados espaço, posicionamento e locomoção no espaço cênico, projeção da voz, cenário, figurino e adereços.
 - Visita a escolas e grupos de teatro para contato com o espaço teatral profissional.
 - Conhecimento da dramaturgia tradicional e contemporânea.
3. Elementos do teatro.
 - Estudo das diferentes formas de construção de narrativas e estilos:
 - Tragédia
 - Drama
 - Comédia
 - Farsa
 - Melodrama
 - Circo
 - Teatro épico
 - Construção de cenas e roteiros que contenham: enredo, história, conflitos dramáticos, personagens, diálogo e ação.

- Elaboração de um glossário com termos técnicos básicos do teatro.
4. Expressão em teatro.
 - Criação de movimentos corporais e vocais individuais, de acordo com escolhas pessoais, respeitando e compreendendo seus limites, possibilidades físicas, emocionais e intelectuais.
 - Improvisar e atuar nas situações da dramaturgia, explorando as capacidades do corpo e da voz.
 - Construção de personagens e elementos inerentes à cena teatral: de acordo com o roteiro ou texto teatral.
 - Exercícios de criação e análise de diferentes ações dramáticas.
 - Improvisação de papéis sociais e gêneros de ação dramática.
 - Interpretação teatral.
 - Análise de textos e personagens, sua expressão corporal e verbal, características físicas e psicológicas.
 - Leituras dramáticas e interpretação teatral.
 - Improvisação de personagens interagindo com outros na criação de papéis.
 - Ocupação do espaço e a significação dos objetos cênicos.
 - Criação de grupos teatrais.

³KOUDELA, Ingrid Dormien. *“Jogos Teatrais”*. São Paulo, Perspectiva, 1984.
⁴SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo, Perspectiva, 1979.

CBC

Conteúdo Básico Comum (CBC) de Arte do Ensino Fundamental - 5ª a 8ª série

Eixo Temático I: Conhecimento e Expressão em Artes Visuais

Tema: Percepção visual e sensibilidade estética.

Subtema: Apreciação e análise de imagens e objetos artísticos.

TÓPICOS	HABILIDADES BÁSICAS
1. Análise de obras de artes visuais	1.1 - Identificar os elementos de composição de obras de artes visuais. 1.2 - Usar vocabulário apropriado para a análise de obras de artes visuais.
2. Crítica de obras de artes visuais	2.1 - Estabelecer relações entre análise formal, contextualização, pensamento artístico e identidade pessoal. 2.2 - Usar vocabulário apropriado para discorrer sobre essas relações. 2.3 - Saber posicionar-se individualmente em relação às produções de artes visuais, sendo capaz de formular críticas fundamentadas.
3. Análise e crítica de obras de artes visuais produzidas em Minas Gerais	3.1 - Estabelecer relações entre análise formal, contextualização, pensamento artístico e identidade cultural. 3.2 - Identificar as características das obras de artes visuais produzidas em Minas Gerais.

Tema: Movimentos artísticos em Artes Visuais em diferentes épocas e diferentes culturas.

Subtema: Relações entre as Artes Visuais e seu contexto na história da humanidade.

TÓPICOS	HABILIDADES BÁSICAS
4. Estudo da história das artes visuais	4.1 - Saber identificar e contextualizar obras de artes visuais.

TÓPICOS	HABILIDADES BÁSICAS
	4.2 - Entender que as relações entre as obras de arte das diferentes épocas históricas não se dá somente por linearidade, mas pela herança cultural e pelo contexto atual.

Tema: Elementos das artes visuais e audiovisuais.

Subtema: Elementos formais da obra de artes visuais e audiovisuais.

TÓPICOS	HABILIDADES BÁSICAS
5. Introdução à teoria da cor	5.1 - Identificar os princípios de cor-luz e cor-pigmento. 5.2 - Elaborar trabalhos simples usando cor-luz e cor-pigmento.
6. Introdução à teoria da forma	6.1 - Identificar os elementos estruturais das obras de artes visuais.
7. Introdução à composição	7.1 - Reconhecer os elementos de composição das obras de artes visuais.
8. Glossário	8.1 - Ser capaz de identificar e conceituar os termos específicos das artes visuais.
9. Introdução às artes audiovisuais	9.1 - Conhecer as características fundamentais das artes audiovisuais.

Tema: Expressão em artes visuais.

Subtema: Elaboração de obras em artes visuais

TÓPICOS	HABILIDADES BÁSICAS
10. Elaboração de obras bidimensionais	10.1 - Saber expressar-se através de obras artísticas bidimensionais.
11. Elaboração de obras tridimensionais	11.1 - Saber expressar-se através de obras artísticas tridimensionais.

Eixo Temático II: Conhecimento e Expressão em Dança

Tema: Percepção gestual/corporal e sensibilidade estética.

Subtema: Análise de produções de dança contemporânea.

TÓPICOS	HABILIDADES BÁSICAS
12. Apreciação e análise de danças	12.1 - Saber realizar pesquisas sobre gestos, movimentos, seu registro e utilizações em produções de dança. 12.2 - Estabelecer relações entre dança, contextualização e identidade pessoal.
13. Análise e crítica de obras de dança produzidas em Minas Gerais.	13.1 - Estabelecer relações entre dança, sua contextualização, pensamento artístico e identidade cultural. 13.2 - Identificar as características das obras de dança produzidas em Minas Gerais.

Tema: Movimentos artísticos em dança em diferentes épocas e diferentes culturas.

Subtema: Contextualização da dança na história da humanidade.

TÓPICOS	HABILIDADES BÁSICAS
14. Estudo das premissas da dança	14.1 - Saber identificar e contextualizar produções de dança. 14.2 - Entender que as relações entre a dança das diferentes épocas históricas não se dá somente por linearidade, mas pela herança cultural e pelo contexto atual.

Tema: Elementos da dança.

Subtema: Elementos formais da dança.

TÓPICOS	HABILIDADES BÁSICAS
15. Planos e peso dos gestos	15.1 - Identificar e elaborar danças em que a seqüência gestual e de movimentos esteja estruturada.
16. Glossário	16.1 - Saber identificar e conceituar os termos específicos da dança.

TÓPICOS	HABILIDADES BÁSICAS
17. Espaço, tempo, ritmo e movimento	17.1 - Identificar a relação entre espaço, tempo, ritmo e movimento nas danças locais e regionais.

Tema: Expressão em dança.

Subtema: Expressão corporal e gestual.

TÓPICOS	HABILIDADES BÁSICAS
18. Improvisação coreográfica	18.1 - Saber criar e realizar através de movimentos corporais expressivos.
19. Interpretação de coreografias	19.1 - Identificar e interpretar seqüências coreográficas.

Eixo Temático III: Conhecimento e Expressão em Música

Tema: Percepção sonora e sensibilidade estética.

Subtema: Os sons em fontes sonoras diversas

TÓPICOS	HABILIDADES BÁSICAS
20. Produção de sons e construção de fontes sonoras diversas	<p>20.1 - Ser capaz de produzir sons musicais a partir de instrumentos tradicionais e/ou não convencionais, construídos com elementos da natureza e diferentes materiais ou materiais reciclados.</p> <p>20.2 - Saber identificar sons em diferentes fontes sonoras, (sopro, cordas, percutido, eletrônicos), observando altura, intensidade, timbre e durações.</p> <p>20.3 - Conhecer os instrumentos musicais tradicionais e suas funções em conjuntos musicais.</p>
21. Estudo da voz	<p>21.1 - Ser capaz de emitir sons vocais, utilizando-se de técnica vocal adequada à sua idade.</p> <p>21.2 - Identificar as diferentes tessituras vocais.</p> <p>21.3 - Ser capaz de participar de conjuntos musicais vocais, respeitando os valores e capacidades musicais de seus colegas.</p>

Tema: Movimentos artísticos em música em diferentes épocas e em diferentes culturas.

Subtema: Relações da música e suas funções em diferentes contextos.

TÓPICOS	HABILIDADES BÁSICAS
22.A música em seus aspectos históricos, sociais e étnicos.	<p>22.1 - Conhecer as relações socioculturais da música ao longo da história e suas diferentes manifestação.</p> <p>22.2 - Ser capaz de identificar diferentes modalidades e funções da música (religiosa, profana, tradicional, contemporânea, ambiental, regional, folclórica dentre outras).</p> <p>22.3 - Valorizar as diferentes manifestações musicais de diferentes povos e etnias.</p> <p>22.4 - Saber realizar pesquisas musicais em graus diferentes de complexidade, sobre a música de sua região ou de sua cidade.</p> <p>22.2 - Ser capaz de organizar arquivos e acervos de documentos musicais de diferentes períodos e em diferentes suportes (arquivo sonoro, arquivo de partituras e documentos).</p>

Tema: Elementos musicais.

Subtema: Estruturas básicas do discurso musical.

TÓPICOS	HABILIDADES BÁSICAS
23. Melodia, Harmonia e Ritmo	<p>23.1 - Executar em instrumento musical ou cantar melodias criadas pelo grupo ou já existentes do repertório nacional e/ou internacional.</p> <p>23.2 - Ser capaz de perceber e/ou executar acordes simples em instrumento musical para acompanhamento de melodias.</p> <p>23.3 - Ser capaz de distinguir diferentes ritmos em músicas do repertório nacional e internacional.</p> <p>23.4 - Executar instrumentos de percussão em conjuntos musicais.</p>
24. Forma	24.1 - Ser capaz de reconhecer formas simples em música.

TÓPICOS	HABILIDADES BÁSICAS
	24.2 - Saber criar músicas utilizando-se dos elementos formais básicos em música.
25. Glossário	25.1 - Ser capaz de identificar e conceituar os termos técnicos específicos da música.

Tema: Expressão musical.

Subtema: Discurso musical.

TÓPICOS	HABILIDADES BÁSICAS
26. Improvisação e criação musical com voz e/ ou instrumentos musicais.	<p>26.1 - Conhecer a diversidade da expressão do repertório musical brasileiro.</p> <p>26.2 - Ser capaz participar de conjuntos musicais, respeitando a individualidade e a capacidade de cada componente do grupo.</p> <p>26.3 - Identificar e argumentar criticamente sobre criações musicais, respeitando valores de diferentes pessoas e grupos.</p> <p>26.4 - Ser capaz de produzir com liberdade e originalidade um discurso musical, utilizando-se de conhecimentos melódicos, harmônicos, rítmicos e formais em diferentes graus de complexidade.</p>
27. Improvisação e criação musical com voz e/ ou instrumentos musicais.	<p>27.1 - Conhecer a diversidade da expressão do repertório musical brasileiro.</p> <p>27.2 - Ser capaz participar de conjuntos musicais, respeitando a individualidade e capacidade de cada componente do grupo.</p> <p>27.3 - Identificar e argumentar criticamente sobre criações musicais, respeitando valores de diferentes pessoas e grupos.</p> <p>27.4 - Ser capaz de produzir com liberdade e originalidade um discurso musical, utilizando-se de conhecimentos melódicos, harmônicos, rítmicos e formais em diferentes graus de complexidade.</p>

TÓPICOS	HABILIDADES BÁSICAS
28. Interpretação musical com voz e/ou instrumentos musicais	28.1 - Ser capaz de interpretar repertórios musicais individualmente ou em grupos.

Eixo Temático IV: Conhecimento e Expressão em Teatro

Tema: Percepção dramática e sensibilidade estética.

Subtema: Ação dramática em diferentes espaços.

TÓPICOS	HABILIDADES BÁSICAS
29. Espaços cênicos, gestos e movimentos corporais	<p>29.1 - Ser capaz de identificar e explorar, com propriedade, espaços cênicos na escola e na comunidade.</p> <p>29.2 - Conhecer as possibilidades gestuais e de movimento do próprio corpo em diferentes espaços.</p> <p>29.3 - Ser capaz de criar, construir e interpretar personagens em diferentes espaços cênicos adequados.</p>
30. Análise e crítica de espetáculos cênicos	<p>30.1 - Identificar ações dramáticas em diferentes manifestações artísticas e no cotidiano.</p> <p>30.2 - Ser capaz de apreciar criticamente espetáculos teatrais ao vivo, em vídeo, DVD ou TV.</p>

Tema: Movimentos teatrais em diferentes épocas e diferentes culturas.

Subtema: Contextualização do teatro brasileiro em diferentes períodos da história.

Tópicos	Habilidades básicas
31. Estudo da abrangência do Teatro e sua história	<p>31.1 - Saber identificar e contextualizar produções teatrais em suas diferentes manifestações.</p> <p>31.2 - Entender que as relações entre o teatro em diferentes épocas históricas não se dá somente por linearidade, mas pela herança cultural e pelo contexto atual.</p>
32. Modalidades e funções teatrais.	32.1 - Saber relacionar imagens e textos correspondentes aos diversos períodos da produção artística, bem como destes em relação à arte contemporânea.

Tema: Elementos do teatro

Subtema: Narrativas Teatrais.

TÓPICOS	HABILIDADES BÁSICAS
33. Narrativas e estilos teatrais e ação dramática.	33.1 - Identificar a ação dramática em peças teatrais. 33.2 - Ser capaz de identificar os vários estilos teatrais.
34. Glossário	34.1 - Ser capaz de identificar, conceituar e registrar os termos específicos da área de teatro.
35. Espaço, tempo, ritmo e movimento	35.1 - Identificar a relação entre espaço, tempo, ritmo e movimento em peças teatrais locais e regionais.

Tema: Expressão em teatro.

Subtema: Expressão corporal e gestual.

TÓPICOS	HABILIDADES BÁSICAS
36. Improvisação e criação de personagens	36.1 - Saber criar e realizar através de movimentos, gestos e voz, personagens em peças teatrais.
37. Interpretação teatral	37.1 - Ser capaz de participar de grupos teatrais, respeitando as individualidades e capacidades de cada um.

Bibliografia

ARTES AUDIOVISUAIS

AUMONT, Jacques. *A estética do filme*. São Paulo: Papirus, 1995.

BELLONI, Maria Luiza. *O que é Mídia Educação*. São Paulo: Autores Associados, 2001.

COMPARATO, Doc. *Roteiro - Arte e Técnica de Escrever para Cinema e Televisão*. Rio de Janeiro: Nórdica, 1994.

MARTIN, Marcel. *A Linguagem Cinematográfica*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

MOSCARIELO, Angelo. *Como ver um Filme* - Lisboa: Editorial Presença, 1985.

NAPOLITANDO, Marcos. *Como usar o Cinema na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 2003.

XAVIER, Ismail. *O olhar e a Cena* - São Paulo: Cosac & Naify / Cinemateca Brasileira, 2003.

ARTES VISUAIS

ARGAN, Giulio Carlo. *Arte e crítica de Arte*. Lisboa: Estampa, 1988.

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae (org.). *Inquietações e mudanças no ensino de Arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

DOMINGUES, Diana (org.). *Arte no século XXI: a humanização das tecnologias*. São Paulo: UNESP, 1997.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa (org.). *Som, gesto, forma e cor: dimensões da Arte e seu ensino*. Belo Horizonte: C/Arte, 1995.

DANÇA

GARAUDY, Roger. *Dançar a Vida*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

LABAN, Rudolf. *Dança educativa moderna*. São Paulo: Ícone, 1990.

MÚSICA

BENNETT, Roy. *Elementos básicos da música*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

CARPEAUX, Otto Maria. *O Livro de Ouro da História da Música*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001

LACERDA, Osvaldo. *Teoria Elementar da Música*. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1966.

SCHAFER, R. Murray *O Ouvido Pensante*, São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1991.

WISNIK, José Miguel *O Som e o Sentido*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

TEATRO

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Texto e Jogo*. São Paulo: Perspectiva/FAPESP, 1996.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos Teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1984.

MACHADO, Maria Clara e ROSMAN, Maria. *100 Jogos Dramáticos*. Rio de Janeiro: Industriais de Artes Gráficas Atlan, 1971.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o Teatro*, São Paulo: Perspectiva, 1979.

STANISLAVSK, Constantin. *A Construção da Personagem*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

Governo do Estado de Minas Gerais

Governador

Aécio Neves da Cunha

Secretária de Estado de Educação

Vanessa Guimarães Pinto

Secretário Adjunto de Educação

João Antônio Filocre Saraiva

Chefe de Gabinete

Felipe Estabile Morais

Subsecretária de Desenvolvimento da Educação

Maria Eliana Novaes

Subsecretário de Administração do Sistema de Educação

Gilberto José Rezende dos Santos

Superintendente de Educação

Raquel Elizabete de Souza Santos

Série Cadernos Pedagógicos