

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso

**ANÁLISE DE PROPOSTAS CURRICULARES PARA O ENSINO DE MÚSICA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

por

DOUGLAS JETELINA

Porto Alegre
2013

DOUGLAS JETELINA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso Licenciatura em Música como requisito
para obtenção do grau de Licenciado em Música.

Orientadora: Prof^ª Dra. Luciana Marta Del Ben

Porto Alegre
2013

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as propostas curriculares de ensino de música dos Estados de Minas Gerais, São Paulo, Paraná e Santa Catarina. O método utilizado foi a pesquisa documental. A busca pelas propostas curriculares foi feita através do ambiente virtual, onde os documentos estavam disponíveis de forma pública. Foram utilizadas como palavras-chave para a busca: currículo escolar e currículo de música. A análise foi realizada com base em seis categorias selecionadas a partir da bibliografia consultada: o que (conteúdos/atividades); para quem (público alvo); para que (finalidades/justificativas); como (estratégias/metodologia, formas de organização do ensino e avaliação); quando/onde (espaços e tempos da escola); quem (deve ensinar). Buscou-se problematizar as propostas curriculares, investigando como o conhecimento musical está organizado.

Palavras-chave: currículo de música para a educação básica, educação musical escolar, teorias do currículo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	05
1 SOBRE O CURRÍCULO.....	07
2 METODOLOGIA.....	21
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	22
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	31
REFERÊNCIAS.....	33
APÊNDICE.....	35

INTRODUÇÃO

O interesse sobre a temática deste trabalho, a fim de justificar a motivação pessoal para sua elaboração, surge das minhas vivências musicais, mesmo antes do ingresso no curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A música sempre fez parte do meu cotidiano e o início do meu aprendizado musical se deu no ambiente familiar. Minhas primeiras atividades musicais foram dentro do ambiente da Igreja Católica e, com o passar dos anos, a tarefa de ensinar música se fez presente em alguns projetos sociais e, posteriormente, em escolas de ensino regular.

Naquela época, sem uma formação específica sobre o ensino de música, a falta de clareza sempre esteve presente, juntamente com a preocupação sobre quais conteúdos abordar, quais atividades selecionar e como organizar o ensino para que os elementos musicais fossem melhor assimilados e traduzidos na prática. Sem esses elementos, minha base estava na maneira como aprendi música e, assim, aos poucos, o aprendizado docente foi se construindo na prática.

Na experiência como professor de música, na maioria das vezes, não havia planejamento ou a exigência da elaboração de um planejamento formal do ensino de música, nem tampouco havia um planejamento pessoal, pois as atividades giravam em torno do ensino de instrumento e, algumas vezes, do canto em grupo. Nessas atividades eu não sentia a necessidade de elaborar um planejamento estruturado com objetivos e metodologia.

Mas, houve uma mudança chave na minha prática no momento em que fui designado para trabalhar com música, por 30 a 40 minutos semanais, com as turmas de 1ª a 5ª série do Ensino Fundamental. Essa atividade tinha como título “*música em sala de aula*”. Inicialmente, comecei a desenvolver o trabalho sem qualquer noção de como trabalhar com a música na sala de aula e utilizei a única ferramenta que eu tinha em mãos: o canto e um violão para me acompanhar. Assim, eu considerava que somente cantar já era o suficiente.

Com o desenrolar do trabalho, comecei a perceber que ficar de 30 a 40 minutos somente cantando se tornava pesado tanto para mim como para as crianças que perdiam a atenção. A partir dessa realidade, senti a necessidade de buscar outros elementos para trabalhar com as crianças em sala de aula e, conseqüentemente, também senti a necessidade de fazer um planejamento de atividades. Então, o meu primeiro passo foi buscar material didático com sugestões de atividades para complementar o momento de canto em sala de aula com as turmas. Essa minha prática estava baseada somente em atividades soltas nem sempre possuindo uma ordem didática a respeito dos elementos importantes para a educação musical. Como é

possível perceber, durante minha trajetória, uma das grandes preocupações esteve voltada para questões relacionadas com as atividades e conteúdos. Ao ingressar no curso de Licenciatura em Música, meus horizontes relacionados à educação musical, aos poucos, foram se ampliando. Na medida em que as temáticas das disciplinas específicas da licenciatura eram estudadas, as questões relacionadas com o ensino de música foram sendo iluminadas, me fazendo perceber a importância de pensar no todo e não somente em atividades isoladas.

E, assim, fazendo memória do processo vivenciado, surge o interesse pela temática deste trabalho, que possui como objetivo geral analisar propostas curriculares na área de música, investigando como o conhecimento musical está organizado, e, como objetivos específicos, identificar os elementos do ensino de música através das categorias: para quem, para que, o que, como, quando/onde, quem deve ensinar.

1 SOBRE O CURRÍCULO

Na obra *Documentos de Identidade*, Tomaz Tadeu da Silva (1999) faz um apanhado geral sobre as teorias do currículo, abordando as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas. Silva (1999) introduz o assunto lançando a seguinte questão: O que é uma teoria do currículo? Mas, antes de partir para esta reflexão, há uma discussão sobre a noção de teoria. Segundo esse autor, os conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa forma de ver a realidade. A teoria não descreve a realidade, mas é a representação de uma realidade que a precede (SILVA, 1999, p.11).

Em sua reflexão, o autor segue afirmando que o currículo baseia-se na divisão de classes e nasce em conexão com o processo de industrialização e movimentos que intensificam a massificação da escolarização. O modelo institucional é a fábrica, em que os estudantes devem ser processados como um produto fabril, o que vem ao encontro da concepção curricular de Bobbitt, o qual cria uma noção particular de currículo em que o currículo é uma especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para obtenção de resultados (SILVA, 1999, p.12).

As chamadas teorias do currículo estão recheadas de afirmações de como as coisas deveriam ser. Aquilo que o currículo é depende da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias. Uma definição não revela o que o currículo é, mas revela o que uma determinada teoria pensa que o currículo é (SILVA, 1999, p.13).

Mais do que buscar uma definição de currículo, é preciso saber quais questões uma teoria do currículo ou discurso do currículo busca responder. Saber qual conhecimento deve ser ensinado é seu elemento essencial, e a pergunta central é: “o que?” Qual tipo de ser humano almeja-se para determinada sociedade; o que os alunos devem saber. Esta pergunta “o que?” não está desvinculada de outra pergunta: “o que eles/elas devem se tornar?” (SILVA, 1999, p.14).

Segundo Silva (1999), o currículo possui várias perspectivas. Na perspectiva da teoria pós-estruturalista, o currículo está envolvido em questões de poder, pois, selecionar é uma operação de poder. Na perspectiva das teorias tradicionais, o currículo pretende ser uma teoria neutra, científica e desinteressada. Essa teoria se concentra em questões técnicas, de organização, e a questão “o que” é considerada óbvia e, assim, buscam responder “como?”. Para as teorias críticas e pós-críticas, nenhuma teoria é neutra ou desinteressada, mas está implicada em relações de poder. Essas teorias não se limitam a perguntar “o que?”, mas submetem esse “que” a um constante questionamento. A questão central seria não “o que?”,

mas “por que?”. É precisamente a questão do poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas (SILVA, 1999, p.16).

O autor prossegue apresentando o surgimento dos estudos sobre o currículo, iniciando com as teorias tradicionais e chegando às teorias críticas, quando aborda as concepções de Michael Apple, Henry Giroux, Paulo Freire e Basil Bernstein, e, por fim, as teorias pós-críticas.

Antes de partir para as concepções dos autores citados acima, Silva (1999) faz uma abordagem a respeito do nascimento dos estudos sobre o currículo. Mesmo antes de ser teorizado, os professores, de certa forma, sempre estiveram envolvidos com alguma forma de currículo. As teorias educacionais também são teorias sobre o currículo, mas não de forma estrita. A abordagem que damos para essa palavra “foram talvez as condições associadas com a institucionalização da educação de massas que permitiram que o campo de estudos do currículo surgisse, nos Estados Unidos, como um campo profissional especializado” (SILVA, 1999, p.22).

Segundo Silva (1999), a obra *The Curriculum*, escrita por Bobbitt, em 1918, foi o marco no estabelecimento nos estudos sobre o currículo. O momento apresentava diferentes forças com a intenção de dar forma para a educação de massas, com a preocupação do que deveria estar no centro do ensino. As concepções de Bobbitt possuíam caráter conservador, apesar da busca de transformação do sistema educativo. A palavra chave de Bobbitt era “eficiência” e sua proposta era que a educação funcionasse como uma fábrica.

Bobbitt propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Tal como uma indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados (SILVA, 1999, p. 23).

Dentre as diversas transformações ocorridas na década de 1960, as concepções tradicionais de educação entram em processo de mudança com a teoria crítica sobre o currículo. A teoria crítica do currículo faz uma inversão nos fundamentos das teorias tradicionais que se limitam em atividades técnicas de como fazer, ao contrário da teoria crítica, que insere questões sociais em que o importante não é o ‘como fazer’ mas compreender ‘o que’ o currículo faz.

O autor prossegue mencionando outro movimento que se opõe às concepções tradicionais de currículo: os reconceptualistas. Esse movimento foi liderado por William Pinar e expressa insatisfação com os parâmetros de Bobbitt. Essa concepção pretendia incluir tanto vertentes fenomenológicas quanto as vertentes marxistas. Sendo assim, segundo a vertente marxista,

a ênfase na eficiência e na racionalidade administrativa apenas refletia a dominação do capitalismo sobre a educação e o currículo, contribuindo para a reprodução das desigualdades de classe (SILVA, 1999, p.38).

E, segundo a vertente fenomenológica,

o currículo não é constituído de fatos e nem de conceitos teóricos e abstratos: o currículo é um local no qual os docentes e aprendizes tem a oportunidade de examinar aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados e naturais. O currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência (SILVA, 1999, p.40).

E assim, “enquanto no currículo tradicional os estudantes eram encorajados a adotar atitudes supostamente científicas, no currículo fenomenológico eles são encorajados a aplicar à sua própria experiência, ao seu próprio mundo vivido a atitude que caracteriza a investigação fenomenológica” (SILVA, 1999, p.41).

Após essa contextualização, Silva (1999) aborda as teorias tradicionais, as teorias críticas e pós-críticas, perpassando pelas concepções de alguns autores, tais como Michael Apple, Henry Giroux, Paulo Freire e Basil Bernstein.

O pensamento de Michael Apple se identifica com o início da crítica neomarxista às teorias tradicionais do currículo e seu papel ideológico. Esse autor toma como ponto de partida os elementos centrais da crítica marxista da sociedade capitalista, a qual

...gira em torno da dominação de classe, da dominação dos que detêm o controle da propriedade dos recursos materiais sobre aqueles que possuem apenas sua força de trabalho. Essa característica da organização da economia na sociedade capitalista afeta tudo aquilo que ocorre em outras esferas sociais, como a educação e a cultura (SILVA, 1999, p.45),

O currículo não é um elemento inocente e desinteressado porque está numa estreita relação com as estruturas econômicas e sociais mais amplas. Esse currículo reflete as intenções e interesses de grupos dominantes e existe clara conexão entre a organização da economia e a forma como o currículo está organizado.

Apple enfatiza alguns aspectos, entre eles, qual conhecimento é considerado válido:

Para Apple, a questão central não é saber qual conhecimento é verdadeiro, mas qual conhecimento é considerado verdadeiro [...] Porque esse conhecimento é considerado importante e não outros? (SILVA, 1999, p.47).

E também questões de ideologia:

Apple também coloca uma grande ênfase em ideologia e currículo no processo que a escola exerce na distribuição do conhecimento oficial. A suposição é de que a escola simplesmente transmite e distribui o conhecimento que é produzido em algum outro lugar (SILVA, 1999, p.48).

Currículo e poder são as palavras que resumem a crítica do currículo de Michael Apple, para quem a questão básica é

a conexão entre, de um lado, a produção, distribuição e consumo dos recursos materiais, econômicos e, de outro, a produção, distribuição e consumo de recursos simbólicos como a cultura, o conhecimento, a educação e o currículo (SILVA, 1999, p.48).

Na perspectiva de Apple, o currículo não pode ser compreendido e transformado se não fizermos perguntas fundamentais sobre suas conexões com relações de poder (SILVA, 1999, p.49).

O próximo autor analisado por Silva (1999) é Henry Giroux, que aborda o currículo como política cultural:

Giroux tem se preocupado cada vez mais com a problemática da cultura popular tal como se apresenta no cinema, música e na televisão. Embora sempre em conexão com questões pedagógica e curricular, suas análises parecem ter se tornado crescentemente mais culturais do que propriamente educacionais (SILVA, 1999, p.51).

A teoria crítica de Giroux baseia-se no conceito de resistência:

A vida social em geral, a pedagogia e o currículo em particular não são feitos apenas de dominação e controle. Deve haver um lugar para a oposição e a resistência, para rebelião e subversão (SILVA, 1999, p.53).

Giroux acredita que é possível canalizar o potencial de resistência para desenvolver uma pedagogia e um currículo político e crítico aos arranjos sociais dominantes. A escola e o currículo devem funcionar como esfera pública democrática, em que os estudantes tenham a oportunidade de exercer habilidades democráticas; os professores não podem ser vistos como técnicos ou burocratas, mas, sim, envolvidos nas atividades da crítica. Giroux vê os professores como intelectuais transformadores (SILVA, 1999, p.54).

Na visão de Giroux, existe pouca diferença entre o campo da pedagogia e currículo, e o campo da cultura. O currículo envolve a construção de significados e valores culturais e o que está em jogo é uma política cultural. O currículo é um local onde se criam significados sociais que não estão simplesmente situados no nível da consciência pessoal ou individual. Eles estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e desigualdade (SILVA, 1999, p. 55-56).

O terceiro autor analisado por Silva (1999), Paulo Freire, não desenvolveu uma teorização específica sobre o currículo. O seu esforço esteve em responder a questão curricular fundamental: o que ensinar? (SILVA, 1999, p.57). As análises de Paulo Freire possuem uma perspectiva diferente dos demais autores tratados anteriormente. Freire tende mais para a filosofia do que para a sociologia e economia.

A crítica de Freire ao currículo pode ser resumida no conceito de “Educação Bancária”, em que o conhecimento existe de maneira independente das pessoas envolvidas no ato pedagógico. A Educação Bancária

Expressa uma visão epistemológica que concebe o conhecimento como sendo constituído de informações e de fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno. O conhecimento se confunde como um ato de depósito – bancário (SILVA, 1999, p.58).

E, para complementar, “na concepção bancária da educação, o educador exerce sempre um papel ativo enquanto o educando está limitado a uma recepção passiva” (SILVA, 1999, p.59).

Na concepção de educação bancária, criticada por Freire, o conhecer é uma questão de depósito:

o educando é concebido em termos de falta, de carência, de ignorância, relativamente aqueles fatos e àquelas informações. O currículo e a pedagogia se resumem ao papel de preenchimento daquela carência [...]. Na perspectiva da educação problematizadora, ao invés disso, todos os sujeitos estão envolvidos no ato do conhecimento. O ato pedagógico não consiste em simplesmente comunicar o mundo. Em vez disso, educador e educandos criam dialogicamente, um conhecimento do mundo (SILVA, 1999, p.60).

O último autor trazido por Silva (1999), que também faz parte dos críticos do currículo tradicional, é Basil Bernstein. Para Bernstein, o conhecimento educacional formal se realiza através do currículo, da pedagogia e da avaliação, sendo que:

o currículo define o que conta como conhecimento válido, a pedagogia define o que conta como transmissão válida do conhecimento, e a avaliação define o que conta como realização válida desse conhecimento de parte de quem é ensinado” (SILVA, 1999, p.71).

A teoria do currículo de Bernstein é, em parte, sociológica. Bernstein não está preocupado com o “conteúdo” propriamente dito do currículo e não pergunta porque se ensinam tais conhecimentos. O que Bernstein quer saber é:

como o currículo está estruturalmente organizado entre os diferentes tipos de conhecimento do currículo e como os diferentes tipos de organização estão ligados a princípios diferentes de poder e controle (SILVA, 1999, p.71).

Para Bernstein, há dois tipos de organização curricular: o currículo tipo coleção, em que o campo de conhecimento é mantido separado e não há permeabilidade entre as áreas; e o currículo integrado, em que a distinção entre as áreas de conhecimento é menos nítida e obedece a um princípio abrangente (SILVA, 1999, p.72).

Por fim, não se pode separar questões de currículo das questões pedagógicas e de avaliação. Bernstein faz uma distinção entre poder e controle. O poder está ligado à classificação daquilo que é legítimo ou ilegítimo incluir no currículo. O controle diz respeito a forma, ritmo e tempo de transmissão (SILVA, 1999, p.72).

Na segunda parte, Tomaz Tadeu da Silva aborda as teorias pós-críticas do currículo, perpassando por sete pontos: 1. O currículo multiculturalista; 2. As relações de gênero no currículo; 3. O currículo como narrativa étnica e racial; 4. O pós-modernismo; 5. A crítica pós-colonialista do currículo; 6. Os estudos culturais e o currículo; e, por fim; 7. A pedagogia como cultura, a cultura como pedagogia.

O primeiro ponto é sobre o currículo multiculturalista, em que Silva (1999) aborda as questões da diferença de identidade. O multiculturalismo tem sua origem nos países dominantes do norte. Fundamentalmente, ele é um movimento ambíguo, pois, por um lado, é legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados, e, por outro, pode ser visto como uma solução dos problemas que a presença de grupos étnicos coloca para a cultura dominante. De qualquer forma, o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder (SILVA, 1999, p.85).

Nos Estados Unidos, a posição multiculturalista sofre ataques de grupos conservadores porque o multiculturalismo representa um ataque aos valores da nacionalidade, da família e da herança cultural comum. Com essa visão, em termos de currículo, o multiculturalismo pretende substituir o estudo das grandes obras pelas obras consideradas intelectualmente inferiores, produzida pela chamada minoria. Numa versão mais progressista da crítica, o multiculturalismo, com suas múltiplas manifestações de identidades e tradições culturais, fragmentaria uma cultura nacional comum, com implicações políticas regressivas. Assim, numa visão epistemológica, o multiculturalismo recebe críticas por seu suposto relativismo (SILVA, 1999, p.89).

O segundo ponto é sobre as relações de gênero e a pedagogia feminista. A ascensão do movimento feminista chamou a atenção das perspectivas críticas em educação para dar importância ao papel do gênero nas questões de produção da desigualdade. O próprio conceito atual de gênero é recente. O feminismo vinha mostrando que as linhas do poder da sociedade estão estruturadas não somente no capitalismo, mas também pelo patriarcado, havendo uma profunda desigualdade dividindo homens e mulheres (SILVA, 1999, p.91).

Na educação, a análise da desigualdade estava inicialmente centrada em questões de acesso. O nível de educação das mulheres era visivelmente mais baixo que a dos homens, refletindo em seu acesso desigual às instituições educacionais. Os currículos eram divididos por gênero e certas disciplinas eram consideradas naturalmente femininas, outras, masculinas e da mesma maneira acontecia com as profissões. As questões de gênero tiveram duas fases. Enquanto a primeira fase “esteve preocupada, inicialmente com questões de acesso” (SILVA, p.92), na segunda fase,

a ênfase desloca-se do *acesso* para o *quê* do acesso. Não se trata mais simplesmente de ganhar acesso às instituições e formas de conhecimento do patriarcado mas de transformá-las radicalmente para refletir os interesses e experiências das mulheres. O simples acesso pode tornar as mulheres iguais aos homens mas num mundo ainda definido pelos homens (SILVA, 1999, p.93).

Entre outras coisas, o currículo também é um elemento que engloba relações de gênero. A análise feminista questiona a neutralidade em relação ao gênero e “a sociedade está feita de acordo com as características do gênero masculino” (SILVA, 1999, p.93) e o currículo existente

é claramente masculino. “A solução não consistiria numa inversão, mas em construir currículos que refletissem, de forma equilibrada, tanto a experiência masculina quanto a feminina” (SILVA, 1999, p.94).

O terceiro ponto trata do currículo como narrativa étnica e racial, em que as relações de desigualdade e poder não poderiam ficar restritas à classe social. A teoria crítica também tinha que levar em conta as desigualdades centradas nas relações de gênero, raça e etnia. Assim como ocorreu nas questões de gênero, a crítica focalizada na dinâmica da raça e etnia, inicialmente, se concentrou em questões de acesso e fatores que levavam ao fracasso escolar dos pertencentes a grupos étnicos considerados minoritários (SILVA, 1999, p.99).

Uma perspectiva crítica buscaria incorporar ao currículo aquelas estratégias de desconstrução das narrativas e das identidades nacionais, étnicas e raciais. Não se trata de celebrar a diferença e a diversidade, mas de questioná-las; o currículo deixaria de ser folclórico para se tornar profundamente político, evitando tratar o racismo de forma simplista (SILVA, 1999, p.102).

Um currículo crítico, antes de criticar as atitudes racistas individuais, deve centrar-se nas discussões das causas institucionais, históricas e discursivas do racismo. A atitude racista é resultado de uma dinâmica da subjetividade e tratar o racismo como uma questão institucional não significa ignorar sua dinâmica psíquica (SILVA, 1999, p.103).

Outro ponto abordado pelo autor trata de um movimento intelectual que proclama uma nova época histórica, chamada pós-modernismo, que é radicalmente diferente da anterior, a modernidade. O pós-modernismo questiona os princípios e pressupostos do pensamento social e político estabelecidos e desenvolvidos a partir do iluminismo. Com o pós-modernismo, surgem importantes implicações no currículo, visto que as nossas noções de educação, pedagogia e currículo estão baseadas nas ideias modernas. A educação, como conhecemos hoje, é a instituição moderna e tem como objetivo a transmissão do conhecimento científico e, assim, o questionamento pós-moderno consta no ataque à própria ideia de educação (SILVA, 1999, p.111).

O pós-modernismo desconfia das pretensões totalizantes de saber do pensamento moderno, questiona as noções de razão e de racionalidade, fundamentais para a perspectiva iluminista da modernidade. Essas noções, ao invés de estabelecer uma sociedade perfeita sonhada pelo iluminismo, levam para uma sociedade totalitária e burocraticamente organizada. Para o modernismo o progresso é central, e para o pós-modernismo, o progresso não é necessariamente desejável, colocando em dúvida a noção de progresso (SILVA, 1999, p.112).

O pós-modernismo ataca o sujeito racional, livre, centrado e soberano da modernidade, que está no controle de suas ações, como um agente livre e autônomo. O sujeito moderno é

guiado somente pela sua racionalidade, está no centro das ações e é guiado por elas. É um sujeito unitário, cuja consciência não admite divisões ou contradições. Para o pós-modernismo, o sujeito é fragmentado e dividido, não sendo o centro da ação social. Ele não pensa, fala ou produz, mas ele é pensado, falado e produzido, é dirigido a partir do exterior. Para o pós-modernismo, o sujeito moderno é uma ficção (SILVA, 1999, p.113).

O pós-modernismo tem um estilo em que tudo se contrapõe à linearidade e aridez do pensamento moderno, mas não se limita somente em rejeitar e atacar os fundamentos do pensamento moderno. No pós-modernismo tudo é fragmentado, privilegia-se a mistura, o hibridismo de culturas e modos de vida, inclina-se para a incerteza e a dúvida, desconfiando da certeza e das afirmações categóricas e nele dissolvem-se as rígidas distinções entre gêneros (SILVA, 1999, p.114).

Nesse contexto, parece haver uma incompatibilidade entre o currículo existente (com características modernas) e o currículo pós-moderno; o problema não é apenas o currículo existente, mas a própria teoria crítica do currículo que é colocada sob suspeita. O pós-modernismo desconfia dos impulsos emancipadores e libertadores da pedagogia crítica. O pós-modernismo acaba com qualquer pretensão de emancipação e assinala o fim da pedagogia crítica e o começo da pedagogia pós-crítica (SILVA, 1999, p.115).

O quinto ponto abordado por Tomaz Tadeu da Silva está na crítica pós-colonialista do currículo. Essa crítica mostra-se forte na teoria e análise literárias (SILVA, 1999, p. 125).

Novamente, a questão do poder se faz presente. Essa crítica analisa o complexo das relações de poder entre as diferentes nações que compõem a herança econômica, política e cultural. Esse é um importante elemento no questionamento e na crítica dos currículos centrados no chamado “canon ocidental” das “grandes” obras literárias e artísticas. A crítica pós-colonialista reivindica a inclusão das formas culturais que refletem a experiência de grupos cujas identidades culturais e sociais são marginalizadas pela identidade europeia dominante. Para a teoria pós-colonial, não se pode separar a análise estética de uma análise das relações de poder, pois, a estética sempre corporifica alguma forma de poder (SILVA, 1999, p.126).

O processo de dominação colonial precisava afirmar-se culturalmente e não se limitava somente à produção de conhecimento sobre o sujeito colonizado. A cosmovisão “primitiva” dos povos nativos precisava ser convertida à visão europeia e “civilizada” de mundo. O projeto colonial teve, desde o início, uma importante dimensão educacional e pedagógica. Era através dessa dimensão que o conhecimento se ligava ao complexo das relações de poder (SILVA, 1999, p.128).

Por fim, uma análise pós-colonial do currículo deve buscar analisar as formas contemporâneas de imperialismo econômico e cultural, isto é, como as formas culturais que

estão no centro da sociedade expressam novas formas de imperialismo cultural (p.129). Uma perspectiva pós-colonial questiona experiências multiculturalmente superficiais expressas, por exemplo, nas chamadas “datas comemorativas”, pois essa perspectiva não separa questões de cultura, conhecimento e estética das questões de poder (SILVA, 1999, p.130).

O sexto ponto abordado por Tomaz Tadeu da Silva trata sobre “os estudos culturais e o currículo”. Esse campo de teorização tem origem em 1964, com a fundação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos na Inglaterra. A cultura era identificada exclusiva e estreitamente com as chamadas “grandes obras” da literatura e das artes em geral e possuía uma visão burguesa e elitista, sendo considerada privilégio de um grupo restrito de pessoas. Para Raymond Williams, a cultura deveria ser entendida como modo de vida global de uma sociedade, como a experiência vivida de qualquer agrupamento humano. Essa definição inclusiva de cultura posteriormente iria ser ampliada para abranger o que na literatura anglo-saxônica é conhecido como “cultura popular”. O campo de investigação conhecido como Estudos Culturais tem origem em 1964, de onde surge o Centro de Estudos Culturais Contemporâneos na Inglaterra (SILVA, 1999, p.131).

Sinteticamente, podemos dizer que os estudos culturais se preocupam com questões entre cultura, significação, identidade e poder. Os estudos culturais concentram-se na análise da cultura, compreendida como forma global de vida ou como experiência vivida de um grupo social. Além disso, a cultura é vista como um campo relativamente autônomo da vida social (SILVA, 1999, p.134).

Os estudos culturais permitem conceber o currículo como um campo de luta em torno da significação e da identidade. Nessa perspectiva, o currículo é um artefato cultural. Uma vantagem de uma concepção de currículo inspirada nos estudos culturais é que as diversas formas de conhecimento são equiparadas. Assim, não há uma separação rígida entre o conhecimento tradicionalmente considerado como escolar e o conhecimento cotidiano das pessoas envolvidas no currículo (SILVA, 1999, p.136).

O sétimo e último ponto abordado por Tomaz Tadeu da Silva sobre as teorias pós-críticas do currículo refere-se à ‘pedagogia como cultura, a cultura como pedagogia’. Assim como a educação, a cultura também tem uma pedagogia e ensina algo. Da perspectiva da teoria curricular, poderíamos dizer que as instituições culturais mais amplas têm um currículo, não no sentido mais restrito com objetivos explícitos do que ensinar. É óbvio que elas ensinam alguma coisa e transmitem formas de conhecimento na formação da identidade e da subjetividade (SILVA, 1999, p.139).

O currículo e a pedagogia das formas culturais mais amplas diferem da pedagogia e do currículo escolar num aspecto importante. Pelos recursos econômicos e tecnológicos, elas se

apresentam (ao contrário do currículo acadêmico e escolar) de uma forma sedutora, apelando para a emoção, imaginação e fantasia. A forma envolvente da pedagogia cultural não pode ser ignorada por qualquer teoria contemporânea do currículo (SILVA, 1999, p.140).

Assim, têm voltado autores que inauguram aquilo que podemos chamar de “crítica cultural do currículo” através de Henry Giroux, Joe Kincheloe e Shirley Steinberg. A permeabilidade entre as pedagogias culturais mais amplas e a pedagogia escolar tem sido explorada pelas indústrias culturais, que estendem, cada vez mais, seu currículo cultural para o currículo propriamente dito (SILVA, 1999, p. 141).

Para concluir, o autor retoma alguns pontos principais das teorias abordadas e considera que o currículo é uma questão de saber, poder e identidade.

Somos governados por mecanismos sutis de poder e continuamos sendo também governados, talvez de forma menos sutil, por relações de poder baseadas na propriedade de recursos econômicos e culturais (SILVA, 1999, p.145).

Com as teorias críticas, aprendemos que (SILVA, 1999, p. 147-148):

- O currículo é um espaço de poder.
- O currículo reproduz culturalmente as estruturas sociais.
- O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista.
- O currículo é um território político.
- O currículo é uma construção e invenção social.
- O currículo atua ideologicamente para manter a crença de que a forma capitalista de organização da sociedade é boa e desejável.

Com as teorias pós-críticas, aprendemos que (SILVA, 1999, p. 149):

- As teorias pós-críticas ampliam e modificam aquilo que as teorias críticas nos ensinam.
- O currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder.
- Nessa teoria o poder torna-se descentrado.
- O poder pode transformar-se, mas não desaparece.
- O conhecimento não se opõe ao poder, pois é parte dele.
- O poder não se limita somente ao campo das relações econômicas.
- O mapa do poder inclui a dominação centrada na raça, etnia, gênero e sexualidade.
- As teorias pós-críticas rejeitam a própria noção de consciência com suas conotações racionalistas e cartesianas.
- As teorias pós-críticas olham com desconfiança para conceitos como alienação, emancipação, libertação, autonomia.

Por fim, o currículo é lugar, espaço, território, o currículo é relação de poder, é trajetória. No currículo se forja a nossa identidade (SILVA, 1999, p.150).

A escola é a instituição que transmite o conhecimento acumulado para as gerações. Esse conhecimento não é somente acadêmico, mas também engloba a transmissão de comportamentos e valores, promove um pertencimento à sociedade e isso é aceito por unanimidade. O modo de explicar os objetivos, metodologias e, em última instância, de efetivar os propósitos da educação chamamos de currículo, que também é concebido como um modo de organização social que molda as experiências dos professores e alunos. Assim, na realidade curricular existem alguns enfoques: técnico, prático e crítico (ARÓSTEGUI, 2011, p.20). O enfoque técnico sugere que cada disciplina siga uma lógica interna na aprendizagem. O conhecimento é considerado externo ao sujeito que deve adaptar-se ao conhecimento acadêmico. Ele é considerado uma caixa preta onde se tem que despejar algum conteúdo. Nessa visão, o professor é a figura central e detentor do conhecimento necessário para transmitir (ARÓSTEGUI, 2011, p.20).

No currículo para o ensino de música, a abordagem técnica começaria por explicar o que é um pentagrama, claves, figuras, notas etc. Assim, ao aprender a tocar um instrumento, devemos primeiro saber a técnica, deixando para mais tarde a interpretação. A aprendizagem torna-se, assim, um produto, não se importando com sua utilidade e tampouco entender seus benefícios (ARÓSTEGUI, 2011, p.21).

No enfoque prático, a ênfase do ensino está sobre o nível de desenvolvimento psicológico do aluno, para que não somente aprenda, mas também para contribuir com seu processo de crescimento pessoal. No enfoque prático, as bases do currículo trazem para si as várias teorias da psicologia evolutiva porque o aprendizado não vem embalado em livros ou em qualquer outro material. O conhecimento é concebido como algo ativo que constrói e reconstrói o conhecimento. Para o currículo prático, cada aluno tem como ponto de partida seu conhecimento e experiências. Assim, surgem conceitos de aprendizagem que valorizam o processo educativo, em que o ensinar respeita a fase de desenvolvimento de cada pessoa. Aqui, o estudante tem um papel ativo no seu processo de aprendizagem, tendo o professor como conselheiro e facilitador (ARÓSTEGUI, 2011, p.21).

No ensino da música, esse enfoque se resume na frase "sentir e viver a música antes de racionalizá-la", como o princípio da educação musical ativa, isto é, ter a experiência direta da música como um prelúdio para a teoria. Para essa concepção encontramos as metodologias musicais, tais como Dalcroze, Orff, Kodály, Willems, Martenot, Schafer, que têm em comum exercícios práticos em que, através do movimento e do som, é exercida a internalização dos

parâmetros musicais: ritmo, melodia, textura, timbre e estrutura formal (ARÓSTEGUI, 2011, p.21).

A ênfase do enfoque crítico está no contexto social da aprendizagem, em que a sociologia baseia as atividades educacionais. O papel do professor é mediar o contexto social e cultural de cada aluno e de cada atividade. No caso da educação musical, cada pessoa sabe música de acordo com a sua experiência interpretativa. Assim, a aprendizagem é concebida como atividade dinâmica e transformadora do conhecimento. Aprender passa a depender das circunstâncias e do contexto em que ocorre. A partir dessa perspectiva, a educação não é uma ciência exata, mas ideológica e finalmente moral. Ao combater essa hegemonia cultural, o currículo crítico defende o estabelecimento de uma educação musical intercultural em que a música clássica, ou outra, perca seu caráter hierárquico e inclua também outros estilos musicais dependendo do contexto sociocultural (ARÓSTEGUI, 2011, p.22).

Esses três enfoques (técnico, prático e crítico) podem ser resumidos em dois: um primeiro, em que a educação é concebida como processo de realização de um produto (técnico-prático), e um segundo, com foco no processo como um fim em si mesmo; independentemente de aprender, o produto finalmente é atingido, o qual é chamado prático-crítico. Nenhum professor pertence exclusivamente a uma dessas abordagens. A diferença está na forma como eles são articulados, até que ponto está mais preocupado com o outro elemento. Pode ocorrer que os professores com diferentes abordagens façam a mesma atividade. Não há como dizer que um é melhor que o outro, pois, a diferença está onde colocam seus interesses e as crenças, de modo que toda a atividade educacional é válida, desde que os professores saibam dar boas razões para suas ações de porque está agindo de tal modo. A educação é uma atividade ideológica e moral, não havendo maneira de dizer que um método é melhor que o outro (ARÓSTEGUI, 2011, p.23).

Em educação musical predomina o componente musical frente ao educativo e, assim, educamos para a música através da música. Por vezes, existe uma separação entre teoria e prática na educação em geral, fazendo com que a maior parte da atenção fique centrada principalmente no conteúdo e na busca de receitas para educar do que na possibilidade de educar através de uma matéria. Enquadramos a pedagogia musical como um dos ramos das ciências da música junto com a interpretação e composição e, dentre essas classificações, a educação musical está presente. Com o surgimento da teoria do currículo, entendida como reflexão da prática educativa, chega a hora de se preocupar em que ponto a música une as pessoas (ARÓSTEGUI, 2011, p.24).

Há diferenças entre um currículo e outro e não podemos atender a duas perspectivas de uma vez. Ou nos concentramos no conhecimento (no nosso caso, a música) ou nos centramos

em suas potencialidades educativas para trabalhar os objetivos gerais da escola e, portanto, o desenvolvimento integral da pessoa (ARÓSTEGUI, 2011, p.25).

Álvares (2005) levanta uma questão: “onde está a música no currículo escolar?”. Essa questão é levantada por muitos estudantes e professores de música. A relevância da música na formação do ser humano e a realidade da educação musical contemporânea é assunto abordado por vários autores, pois a música pode ser vista como um instrumento de promoção do bem-estar social e psicológico (ÁLVARES, 2005, p. 57).

O atual processo de fragmentação das dimensões humanas reflete na educação, tornando-a uma educação divorciada do cotidiano. Assim, numa época com tantos recursos tecnológicos, e a facilidade ao seu acesso, a música parece esvaziada de seus significados (ÁLVARES, 2005, p. 58).

Sekeff (2003, p. 108, 115) procura “mostrar que a música é uma forma de comportamento que estimula as pessoas a pensar, desenvolvendo um considerável papel no desenvolvimento da personalidade”, e destaca a necessidade de propiciar ao educando possibilidades de desenvolvimento de suas faculdades superiores, numa inter-relação constante com o desenvolvimento de sua sensibilidade, emoção e criatividade, a fim de que este possa viver “a maravilhosa aventura de existir”.

Os princípios pedagógicos musicais nascem no contexto social do campo das práticas culturais e, assim, o processo de produção do currículo precisa ser avaliado como culturalmente construído. Isso faz entender ainda o vínculo entre o currículo e a área músico-educacional com questões culturais e da sociedade como um todo (RIBEIRO, 2003, p. 39).

Todo o conhecimento adquirido até hoje é produto do desenvolvimento alcançado e organizado através de procedimentos de análise, reconstrução de conteúdos, hábitos e crenças validados por uma determinada sociedade. Assim, o currículo destaca-se como um projeto educacional sendo desenvolvido a partir de uma seleção da cultura (RIBEIRO, 2003, p. 40).

A questão é como selecionar e organizar os conteúdos para que possam ser assimilados a fim de ajudar os alunos a incorporarem-se ao mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, formarem-se como cidadãos (RIBEIRO, 2003, p.40). Banks (1993, apud RIBEIRO, 2003, p. 40) identifica importantes modalidades de conhecimento através das quais as pessoas constroem suas explicações ou interpretações da realidade. As considerações do autor são relevantes para fundamentar o planejamento de um projeto curricular, levando em consideração que existem várias classes de conhecimento e que as mesmas são reflexos de perspectivas e interesses históricos e culturais. As modalidades citadas são: conhecimento acadêmico dominante, acadêmico transformador, escolar, popular, pessoal/cultural. Todas elas mantêm uma inter-relação dinâmica. A partir disso, Moreira (1995, apud RIBEIRO, 2003, p. 40)

considera não ser mais possível possuir uma total inocência sobre o significado do conhecimento curricular, preocupado tão somente com o caráter de ordem e transmissão do conhecimento pelas instituições.

Essas análises, em conformidade com os estudos de Giroux (1997, apud RIBEIRO, 2003, p. 40), sugerem o entendimento crítico do currículo inserido no conjunto músico-educacional, apontando para a importância de desenvolver um processo de organização curricular para elaborar significados sobre a produção social do conhecimento musical. (RIBEIRO, 2003, p. 40).

No que diz respeito à música nas propostas curriculares e à prática musical nas escolas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394/96) tem papel fundamental ao colocar a obrigatoriedade do ensino de Arte. Tal lei estabelece que “o ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). Em 2008, foi aprovada a Lei nº 11.769/08, que tornou obrigatório o conteúdo música no ensino de arte: “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2008) (apud GASQUES e ARROYO, 2009, p.778).

A aprovação da Lei 11.769/08, que alterou o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/06), tornando o ensino de música obrigatório em todos os níveis da Educação Básica (BRASIL, 2008a), tem disparado o surgimento de ações na área de Educação Musical em diferentes Estados e Municípios brasileiros. No entanto, segundo Penna (2004), a inserção do ensino de música nas escolas regulares já era potencialmente possível desde 1996 com a nova LDBEN nº 9.394, que deu autonomia aos estabelecimentos de ensino para decidirem dentre as modalidades artísticas (música, artes visuais, teatro, dança) quais seriam contempladas em seus currículos. Portanto as experiências com vistas à inserção de aulas de música nas redes de ensino já começaram antes mesmo da aprovação da Lei 11.769/08, e ganharam novo fôlego com a nova legislação (ADEODATO, 2010, p.1979).

A música, após várias décadas, volta a ser um conteúdo dos currículos escolares e, por essa questão, deve-se ter o cuidado para que seja um conteúdo bem ministrado (GASQUES; ARROYO, 2009, p.778)

2 METODOLOGIA

Segundo Rampazzo (2002, p. 51), a pesquisa é um procedimento sistemático, que permite descobrir novos dados ou soluções em qualquer área de conhecimento, sendo, assim, voltada para a solução de problemas. Dentre as diversas formas de pesquisa, neste trabalho, será utilizada a pesquisa documental que, segundo Rampazzo (2002, p. 53), procura os documentos de fonte primária, que podem ser encontrados em arquivos, fontes estatísticas e fontes não escritas. Os arquivos, por sua vez, podem ser públicos e particulares.

O procedimento metodológico foi realizado através da pesquisa bibliográfica e análise de dados documentais (propostas curriculares de música). Para a seleção das propostas curriculares a busca foi feita através do ambiente virtual, onde os documentos estavam disponíveis de forma pública. Foram utilizadas como palavras-chave de pesquisa: currículo e currículo de música. Foram encontrados diversos documentos, desde propostas curriculares de diversas cidades/prefeituras a propostas curriculares mais amplas de diversos Estados. Deu-se preferência para as propostas curriculares dos Estados por apresentarem um conteúdo mais amplo. Sendo assim, foram escolhidas as propostas curriculares dos Estados de Minas Gerais, São Paulo, Paraná e Santa Catarina.

Com base na literatura antes revisada, foram elencadas algumas categorias para a análise, quais sejam: “o que” (conteúdos/atividades); “para quem” (público alvo); “para que” (finalidades/justificativas); “como” (estratégias/metodologia, formas de organização do ensino e avaliação); “quando/onde” (espaços e tempos da escola) e, por fim, “quem” (deve ensinar).

Partindo dessas seis categorias, as propostas curriculares escolhidas foram revisadas e suas informações classificadas e registradas em forma de tabela. A partir dessa primeira análise, perceberam-se outros elementos em comum e, assim, elencaram-se algumas palavras-chave comuns nas quatro propostas para uma análise mais reflexiva. Algumas palavras da primeira análise, “para quem”, “quando/onde” e, “quem deve ensinar”, permaneceram, e outras foram acrescentadas: o conhecimento, os objetivos das propostas, a organização dos conteúdos, os elementos metodológicos e, por fim, a avaliação.

3 ANALISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Dentro de cada categoria, relatei os elementos encontrados nos currículos, sendo que em alguns documentos não constaram referências. As categorias são: o que; para quem; para que; como; quando/onde; quem deve ensinar. Em algumas categorias foram encontradas outros elementos comuns que serão apontadas no decorrer da análise, que são: o conhecimento; os objetivos das propostas; a organização dos conteúdos; os elementos metodológicos e a avaliação.

Dentre os quatro documentos curriculares analisados, na categoria “para quem”, na proposta curricular do Estado de Minas Gerais o ensino de música está voltado para o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série; no currículo de São Paulo, para o segundo ciclo do Ensino Fundamental e Ensino Médio; e no currículo de Santa Catarina, para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

Na categoria “para que”, os currículos possuem em comum dois elementos: conhecimento; e objetivos do ensino da arte.

Sobre o conhecimento, a proposta curricular do Estado de Minas Gerais considera a arte como uma oportunidade para ampliar o próprio conhecimento (MINAS GERAIS, 2006, p.7). Essa concepção é complementada na proposta do Estado de Santa Catarina, quando se afirma que a arte gera conhecimento (SANTA CATARINA, 1998, p. 186). Conforme consta no currículo de Minas Gerais:

é importante que os alunos compreendam o sentido do fazer artístico, ou seja, entendam que suas experiências de desenhar, pintar, cantar, executar instrumentos musicais, dançar, apreciar, filmar, videografar, dramatizar etc. são vivências essenciais para a produção de conhecimento em arte (MINAS GERAIS, 2006, p.02).

Para a proposta curricular do Estado do Paraná, “a arte proporciona um conhecimento particular que não pode ser suprido por conhecimentos proporcionados por outros modos diversos de apreensão do real” (PARANÁ, 2008, p.57) e enfatiza a escola como lugar de socialização do conhecimento.

Como todas as disciplinas, a arte também possui seus objetivos e contribui com a educação dos alunos. A proposta curricular do Estado de Minas Gerais compreende o ensino de Arte como “agente transformador e formador do cidadão” e, assim, os objetivos contemplam: “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 atividade práticas de pesquisa, criação e fruição em arte” (MINAS GERAIS, 2006, p. 3).

Para a proposta curricular do Estado do Paraná, a arte na educação básica baseia-se num processo reflexivo entre a finalidade da Educação, coerência entre os objetivos da disciplina,

conteúdos programados e metodologia proposta. Pretende-se, ainda, “que os alunos adquiram conhecimentos sobre a diversidade de pensamento e de criação artística para expandir sua capacidade de criação e desenvolver o pensamento crítico” (PARANÁ, 2008, p.52).

Referente à categoria de análise “o que” (conteúdos/atividades), a organização dos conteúdos é um elemento bem presente. Na proposta curricular do estado de Minas Gerais, o documento apresenta quatro exemplos de estratégias para o ensino de música que envolvem (MINAS GERAIS, 2006, p.17 e 18):

- Percepção sonora e sensibilidade estética;
- O estudo de movimentos artísticos em Música de diferentes épocas e culturas;
- Elementos musicais;
- Expressão e experimentação musical;

O ensino está organizado em quatro temas com seus respectivos subtemas e as habilidades pretendidas:

O tema 1 enfoca a percepção sonora e o estudo da voz. Pretende que o aluno tenha capacidade de produzir sons a partir da voz ou de instrumentos musicais, também sendo capaz de participar de conjuntos musicais vocais.

O tema 2 enfoca os movimentos artísticos em música de diferentes épocas e culturas. Pretende que o aluno conheça as relações socioculturais da música ao longo da história; identifique diferentes modalidades e funções da música e valorize as manifestações musicais.

O tema 3 enfoca os elementos musicais através das estruturas básicas do discurso musical. Pretende que o aluno execute em instrumento musical ou cante melodias criadas pelo grupo ou já existentes; seja capaz de perceber e/ou executar acordes simples; seja capaz de distinguir ritmos diversos; de executar instrumentos de percussão em conjunto; reconhecer formas simples em música; saber criar músicas utilizando-se dos elementos formais básicos em música; ser capaz de identificar e conceituar os termos técnicos específicos da Música.

O tema 4 enfoca a expressão e o discurso musical. Pretende que o aluno conheça a diversidade do repertório brasileiro; seja capaz de participar de conjuntos musicais respeitando a individualidade de cada componente; argumentar criticamente sobre criações musicais; produzir um discurso musical, através dos elementos formais da música e interpretar repertórios musicais individualmente ou em grupos.

Na proposta curricular do Estado do Paraná, cada ano está organizado através de três tópicos (PARANÁ, 2008, p. 65 e 66):

1. Conteúdos estruturantes, subdivididos entre: - *Elementos formais*: elementos da cultura presentes nas produções. Altura, Duração, Timbre, Intensidade, Densidade. - *Composição*: desdobramento dos elementos formais de uma produção artística. Ritmo,

melodia, harmonia, tonal, modal, contemporânea, escalas, sonoplastia, estrutura, gênero (erudita, folclórica), técnicas (instrumental, vocal, mista, improvisação). - *Movimentos e períodos*: contexto histórico relacionado ao conhecimento em Arte.

2. Abordagem pedagógica;

3. As expectativas de aprendizagem.

Na proposta curricular do Estado de Santa Catarina, a organização dos conteúdos engloba a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, estando dispostos da seguinte forma:

Para a Educação Infantil: elementos de leitura e representação do som no tempo e no espaço; leitura auditiva; contextualização; produção sonora (SANTA CATARINA, 1998, p.197).

Para o Ensino Fundamental: elementos de leitura e representação do som no tempo e no espaço; ritmo musical; melodia; harmonia; leitura auditiva; contextualização e produção sonora (SANTA CATARINA, 1998, p.200).

Para o Ensino Médio: elementos de leitura e representação do som no tempo e no espaço; leitura auditiva; contextualização; produção sonora (SANTA CATARINA, 1998, p. 205).

Na proposta curricular do Estado de São Paulo, os conteúdos são abordados como arte e estão distribuídos em quatro bimestres. Para cada bimestre são contempladas artes cênicas, artes visuais, dança e música. Cada bimestre possui o que podemos considerar o tema do bimestre, seguido de vários tópicos que englobam as artes cênicas, artes visuais, dança e música. Somente um tópico para cada bimestre traz referência ao ensino de música. Abaixo constam os respectivos bimestres, seguidos de seus temas e o tópico referente à música (SÃO PAULO, 2008, p.53-61):

1º bimestre

5ª série: A tridimensionalidade nas linguagens artísticas

- A mesma melodia em diversas re-harmonizações tonais.

6ª série: O desenho e a potencialidade do registro nas linguagens artísticas

- A representação gráfica da notação musical, valores, compassos, partituras tradicionais e não-convencionais.

7ª série: O suporte como matéria da arte

- Diferenciação entre instrumentos tradicionais na música e instrumentos elétricos, eletrônicos; sons corporais.

8ª série: Poéticas pessoais, invenção e repertório cultural

- Procedimentos criativos na construção de obras visuais, sonoras e cênicas;

- Repertório pessoal e cultural; poética pessoal;
- O diálogo com a matéria visual, sonora e cênica em processos de criação.

2º bimestre

5ª série: O espaço no território das linguagens artísticas

- Re-harmonizações tonais e modais percepção harmônica.

6ª série: A forma como elemento e registro nas linguagens artísticas

- Aqui não há tópicos diretamente relacionados com a música

7ª série: A ruptura do suporte no território das linguagens artísticas

- A linguagem da música eletroeletrônica; música produzida pelos Djs

8ª série: Materialidade e gramática das linguagens artísticas

- Aqui não há tópicos diretamente relacionados com a música

3º bimestre

5ª série: A luz como suporte, ferramenta e matéria na arte

- Correlações potenciais com a propagação do som;

6ª série: A transformação da materialidade no diálogo da arte com as outras linguagens.

- Diálogo da arte com outras linguagens: moda, publicidade, jingle, trilha sonora, videoclipe, arquitetura etc.

7ª série: Intenção criativa nos processos de criação em arte.

- Processos de criação com ênfase no território de forma conteúdo e a intenção do artista nas diferentes linguagens artísticas.

8ª série: Projeto poético nas linguagens artísticas

- Aqui não há tópicos diretamente relacionados com a música

4º bimestre

5ª série: A arte na cidade e o Patrimônio Cultural

- A arte na cidade como patrimônio: arte pública; as manifestações tradicionais e populares em dança; teatro de rua; espetáculos e apresentações musicais na cidade; espaços culturais; a arquitetura teatral na cidade.

- A cultura visual na cidade; a imagem do corpo na cidade; paisagens sonoras da cidade

6ª série: Os espaços sociais da arte;

- Espetáculos de teatro e dança e apresentações musicais
- Registros documentais em DVD e CD; cinema; *sites*; mercado de trabalho

7ª série: A arte como sistema simbólico

- Relações entre palavra e sonoridade; palavra e ação vocal

8ª série: Experiências estéticas e a relação arte-público

- Recepção e discurso teatral; a recepção na dança; recepção e discurso musical;

- Profissionais da arte e o mercado de trabalho.

ENSINO MÉDIO

1º bimestre

1ª série: Cidade, cultura e práticas culturais.

- Paisagem sonora; músicos da rua.

- Escola de samba; tambor de crioula; jongo; roda de samba; frevo; forró; dança contemporânea; dança popular;

2ª série: O encontro entre arte e público

- Mediações para a escuta; interpretações diversas; repertório pessoal e cultural; bandas; coretos; espaços para concerto.

- Pré-projetos de poética pessoal ou colaborativa.

2º bimestre

1ª série: Intervenção em arte: projetos poéticos na escola

- Modos de intervenção nas diferentes linguagens artísticas

2ª série: A poética da matéria no território das linguagens da arte

- A matéria-som, ruído, silêncio e palavra.

3º bimestre

1ª série: A arte contemporânea no território da materialidade

- DJs; música eletrônica; procedimentos técnicos da informática

2ª série: Projeto de contaminação de linguagens no território das linguagens artísticas.

- Intervenções sonoras; sons de celulares; rádios comunitárias

- Invenção de ações culturais (intervenções visuais, sonoras, corporais; curadorias educativas gerando novos contatos com as linguagens da arte). Intervenções urbanas e ambientais como projeto poético

4º bimestre

1ª série: Ressonâncias da arte do passado na arte contemporânea

- Citações de obras de outras épocas (sejam melódicas, harmônicas, instrumentações), nas composições de compositores eruditos, da MPB e do Jazz;

2ª série: Modos de pensar e olhar a arte

- História da Arte; Filosofia da Arte – Estética; Crítica de Arte; Sociologia da Arte; Psicologia da Arte; Antropologia Cultural; Semiótica da Cultura; Mercado da Arte etc.

Dentro da categoria “como” os currículos possuem em comum, dois elementos comuns:

- Elementos metodológicos; - Avaliação.

No que se refere aos eixos metodológicos, a proposta Curricular do Estado de Minas Gerais sugere um programa disposto de maneira simples, mas capaz de sintetizar as

possibilidades de criação artística. A construção do conhecimento que é proporcionado pelos conteúdos deve fazer parte da vida de todo ser humano. A avaliação, nesse currículo, será de metodologia formativa, visando à construção de conhecimentos de maneira integrada (MINAS GERAIS, 2006, p.02).

A proposta curricular do Estado de Minas Gerais possui como estratégias permitir ao aluno o contato com as expressões artísticas através da apreciação, do fazer e da contextualização, e proporcionar, sempre, a vivência e a reflexão em arte, que deverão se expandir para diferentes áreas do conhecimento. É necessário 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 (MINAS GERAIS, 2006, p.03).

O documento sugere que os projetos curriculares se preocupem em variar as formas artísticas propostas ao longo da escolaridade, quando serão trabalhadas Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro (MINAS GERAIS, 2006, p.08)

Na disciplina Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) será utilizada a linha de *avaliação formativa*, que propõe uma interação entre professor, aluno e comunidade escolar. Assim, poderão ser obtidos resultados qualitativos e não somente quantitativos onde o professor e aluno são agentes efetivos do processo educativo (MINAS GERAIS, 2006, p. 6).

A proposta sugere algumas estratégias para o processo avaliativo: Portfólio, diário de bordo, auto-avaliação, entrevista, aferições conceituais, avaliação formativa. Alguns meios para a avaliação: 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, valorizar a pesquisa e a frequência junto às fontes de documentação, preservação, acervo e veiculação da produção artística (MINAS GERAIS, 2006, p.7-8).

É necessário o planejamento e a experimentação em sala/escola/comunidade para que, em sua prática diária, os educadores possam, a partir da flexibilidade do projeto, ajustar tal proposta às necessidades da comunidade onde a escola está inserida (MINAS GERAIS, 2006, p. 3).

Segundo a proposta curricular do Estado do Paraná, para as aulas de Arte é necessária a unidade de abordagem dos conteúdos estruturantes, em que o conhecimento, as práticas e a fruição artística estejam presentes em todos os momentos da prática pedagógica. Ao preparar as aulas, é preciso considerar para quem elas serão ministradas, como, por que e o que será trabalhado, tomando a escola como espaço de conhecimento, contemplando três momentos:

- *Teorizar*: fundamenta e possibilita ao aluno que perceba e aproprie a obra artística, formando conceitos artísticos.

- *Sentir e perceber*: são as formas de apreciação, fruição, leitura e acesso à obra de arte.

- *Trabalho artístico*: é a prática criativa, o exercício com os elementos que compõe uma obra de arte. Ela é fundamental, pois a arte não pode ser apreendida somente de forma abstrata (PARANÁ, 2008, p. 69-70).

O documento enfatiza a interdisciplinaridade onde o professor de Arte deve aprofundar os elementos formais da sua área, e articular com as outras áreas, pois, a arte possibilita a oportunidade de diálogo com as outras disciplinas (PARANÁ, 2008, p.65).

Para a proposta curricular do Estado do Paraná, no processo de ensino, a avaliação deve ser instrumento de investigação da prática pedagógica. Assim, ela assume uma dimensão formadora na compreensão das dificuldades, devendo estabelecer o seu verdadeiro sentido: acompanhar o presente, orientar o futuro e mudar as práticas insuficientes, apontando novos caminhos para superar problemas. Não há sentido em processos avaliativos que apenas constatarem o que o aluno aprendeu ou não aprendeu e o fazem refém dessas constatações, tomadas como sentenças definitivas (PARANÁ, 2008, p. 31).

A avaliação em Arte supera o papel de mero instrumento de medição da apreensão de conteúdos e busca propiciar aprendizagens socialmente significativas para o aluno. Quando não se estabelece parâmetros comparativos entre os alunos, discute dificuldades e progressos de cada um a partir da própria produção. O professor deve avaliar como o aluno soluciona os problemas apresentados, como ele se relaciona com os colegas, e, como sujeito do processo, o aluno deve elaborar seus registros de forma sistematizada (PARANÁ, 2008, p.81).

É importante a utilização de alguns instrumentos para que o professor acompanhe a aprendizagem do aluno: trabalhos individuais e em grupo; pesquisas bibliográficas e de campo; debates em forma de seminários e simpósios; provas teóricas e práticas; diversos registros (PARANÁ, 2008, p.82).

No encaminhamento metodológico da proposta curricular do Estado de Santa Catarina, o ensino da arte compreende o objeto artístico a partir de três áreas do conhecimento: a produção, a fruição e a contextualização (das linguagens visual, musical e cênica). A sequência das vertentes será determinada pelos objetivos traçados no planejamento do professor, levando em consideração a importância de ter a clareza dos modos como se aprende arte na escola e trace o seu próprio caminho. Sendo assim, busca-se fundamentar a concepção de criação, fruição, leitura, produção artística e contextualização (SANTA CATARINA, 1998, p.187).

Referente aos eixos metodológicos, a proposta curricular do Estado de São Paulo considera importante abordar, em cada ano ou nível da escola básica, a maneira como as

diferentes áreas do currículo articulam a realidade e seus objetos de conhecimento específicos, a partir de questões como as exemplificadas a seguir (SÃO PAULO, 2008, p.21): que limitações e potenciais têm os enfoques próprios das áreas? Que práticas humanas, das mais simples às mais complexas, têm fundamento ou inspiração nessa ciência, arte ou área de conhecimento? Quais as grandes polêmicas nas várias disciplinas ou áreas de conhecimento?

Na categoria “quando/onde”, a proposta curricular do estado de Minas Gerais entende que o ensino de Arte é agente transformador e formador do cidadão sendo necessário que o ensino de arte esteja presente durante toda a vida escolar do aluno e em todas as séries. 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. 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 (MINAS GERAIS, 2006, p.8).

na categoria “quem deve ensinar”, as propostas curriculares dos estados de Minas Gerais, Paraná e Santa Catarina consideram a necessidade de que o professor trabalhe a partir de sua área de formação e tenha domínio de sua área (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança), tendo 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.

Segundo a proposta de Minas Gerais, caso isso não seja possível, aconselha-se que o professor solicite cursos de capacitação ou lance mão do conhecimento de outros membros da comunidade que possam participar como agentes informadores, num primeiro momento. Ao longo do tempo, a escola deve se programar para ter professores capacitados em todas as áreas artísticas. É muito importante que a escola monte o quanto antes seu quadro de professores com especialistas em cada uma das áreas de expressão, pois é no ensino fundamental que será dada a base de conhecimento em Arte para que o aluno possa, no ensino médio, desenvolver trabalhos mais avançados (MINAS GERAIS, 2006, p.3).

A proposta curricular do Estado de Santa Catarina propõe uma postura filosófica/metodológica na qual o professor assume o papel de mediador no desenvolvimento cognitivo do aluno. Dessa forma, é indispensável que o professor tenha domínio do saber. O professor deve, ainda, ter habilidade técnica e vivência artística, pesquisar novas formas de aplicação, enfim, deve participar de todo o processo artístico. O professor de arte não precisa necessariamente ser um artista, mas precisa ser alfabetizado esteticamente, compreender o processo de produção do artista, estar atento às questões culturais do seu contexto, e precisa estimular e comprometer seu aluno a também participar ativamente do seu contexto,

percebendo as manifestações culturais, através de museus, do cinema, do objeto artístico, de vídeos, de outdoors, de revistas, de jornais, de computação gráfica, de livros etc. (SANTA CATARINA, 1998, p.187).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da história da educação, foram construídas diversas concepções de currículo. Refletir sobre o currículo engloba muitas questões importantes e, dependendo do contexto de onde estamos e das posições ideológicas que assumimos, o currículo pode ser influenciado e concebido de diversas maneiras.

O currículo, além de ser a organização do conhecimento escolar, é, também, como afirma Silva (1999), uma organização motivada pelo surgimento da escolarização em massa, quando ocorreu a necessidade de uma padronização do conhecimento. Além das questões de organização do conhecimento, o currículo envolve uma determinada construção social que engloba muitas questões de poder, questões raciais, questões étnicas e questões de gênero, questões estas que vão além dos conteúdos tradicionalmente defendidos.

As considerações apresentadas neste trabalho tiveram como objetivo analisar quatro propostas curriculares de música da educação básica com o intuito de investigar como o conhecimento musical está organizado, identificando os elementos do ensino de música a partir de determinadas categorias. Sendo assim, percebi que, nas quatro propostas curriculares, a música está incluída dentro da área de artes. Essas disciplinas artísticas (artes visuais, artes cênicas, música e dança) podem ser caracterizadas como interdisciplinares, pois, podem com facilidade dialogar com as demais áreas de ensino.

Alguns programas de ensino apresentam válidas intenções, mas, em alguns casos, como na proposta curricular de Minas Gerais, o programa de conteúdos me pareceu utópico e, relação ao que se espera dos alunos, diante da realidade da educação musical em nosso país, em que, geralmente, os alunos têm um período semanal de aula de música na escola em turmas heterogêneas.

Destaco os elementos filosóficos presentes nos documentos que apresentam a arte como oportunidade de transformar e formar o cidadão, fazendo-o perceber o mundo de maneira diferente e ampliando seu conhecimento. A arte, conforme o documento de Santa Catarina, gera conhecimento que não pode ser suprido por outra forma de conhecimento.

Em relação à forma de organização dos conteúdos, os currículos de Minas Gerais, Paraná e Santa Catarina apresentaram conteúdos estruturantes mais amplos, por exemplo: no documento de Minas Gerais: estudar os elementos musicais, trabalhar a percepção sonora e sensibilidade estética, expressão e experimentação musical; no documento do Paraná: conteúdos subdivididos entre elementos formais; o documento de Santa Catarina é semelhante ao do estado do Paraná, com a única diferença que os conteúdos estruturantes estão distribuídos

entre a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O único documento curricular que apresenta uma estrutura mais detalhada para cada bimestre é o currículo de São Paulo.

Outro elemento interessante foi a respeito da importância e necessidade de realizar visitas a museus, galerias, ateliês, peças de teatro e dança, concertos e outros, no intuito de proporcionar vivências no ensino de arte. Outro elemento importante é a respeito do professor, que é visto como mediador do processo educativo. Por fim, a avaliação em arte deve ser instrumento de auxílio da prática pedagógica. Desse modo, a avaliação assume uma dimensão de compreensão das dificuldades do aluno, pois, não há sentido na avaliação que somente constata o que o aluno aprendeu ou não aprendeu.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVARES, Sergio Luis de Almeida. A educação musical curricular nas escolas regulares do Brasil: a dicotomia entre o direito e o fato. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, N°.12, p.57-64, mar. 2005.

ARÓSTEGUI, José Luis. Por un currículo contrahegemónico: de la educación musical a la música educativa. **Revista da ABEM**, Londrina, n.25, p.19-29, jan. jun 2011.

ARROYO, M. Música na educação básica: situações e reações nesta fase pós-LDBEN/96. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v.10, p. 29-34, mar, 2004.

ADEODATO, Ademir; LIMA, Alba Janes Santos; LANGE, Larissa Schmaedeke. Projeto Vitória Musical - caminhos para a implementação curricular do ensino de música na Rede Municipal de Ensino de Vitoria (ES). In: IV ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL. III ENCONTRO GOIANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL, Goiânia. 28 de Setembro a 1º de outubro de 2010. **Anais...** p. 1979-1989.

BRASIL. Lei n. 11.769, de 18 de Agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial da União. D.O.U. 19/08/2008.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GASQUES Gisela de Oliveira e ARROYO Margarete. Música nas propostas curriculares dos estados brasileiros pós LDBEN 9394/96. XVIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 15º Simpósio Paranaense de Educação Musical. Londrina - 6 a 9 de outubro de 2009. **Anais...** p. 777-785

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. Proposta curricular Arte para o Ensino Fundamental. – Minas Gerais: 2006. Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/aveonline40/banco_objetos_crv/%7BCEB4D9DE-12A3-4E3D-8337-375BA21D6E94%7D_CBC%20Arte%20EF.pdf

Acesso em: 20 out. 2013

MOREIRA, A. O currículo como política cultural e a formação de docente. In: MOREIRA E SILVA (Org). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica. Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Arte. Paraná: 2008
Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_arte.pdf
Acesso em: 20 out. 2013

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia Científica para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

RIBEIRO, Sônia Tereza da Silva. Considerações sobre diretrizes, currículos e a construção do projeto pedagógico para a área de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 8, 39-45, mar. 2003.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas curriculares. - Florianópolis: COGEN, 1998

Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/proposta-curricular>

Acesso em: 20 out. 2013

SEKEFF, Maria de Lorges. De música e educação. **Revista da Academia Nacional de Música**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 108-117, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**/Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SÃO PAULO. Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Arte /Coord. Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2008. Disponível em:

http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portais/18/arquivos/PropostaCurricularGeral_Internet_md.pdf Acesso em: 20 out. 2013

APÊNDICE

CURRÍCULO DE MINAS GERAIS

PARA QUEM	PARA QUE	O QUE
<p>Conteúdo básico comum em arte do Ensino Fundamental 5° a 8° série</p> <p>Conhecimento e Expressão em Música.</p> <p>-----</p> <p>O ideal é que o horário obrigatório seja usado para que os conteúdos/habilidades específicos de uma</p> <p>determinada área de expressão sejam privilegiados e que sejam utilizados outros horários curriculares para o</p> <p>desenvolvimento de outras expressões artísticas e a criação de grupos. Dependendo das condições, num</p> <p>primeiro momento, podem ser escolhidas as áreas artísticas a serem trabalhadas na escola. É bom lembrar que</p> <p>é preferível que o aluno tenha um ensino consistente em duas ou três áreas de expressão que um ensino deficitário em todas.</p> <p>Nesse sentido, os tópicos obrigatórios são referenciais para que o professor aborde os assuntos. Dentre eles, o</p> <p>professor poderá escolher os conteúdos que tem condições para desenvolver mais detalhadamente, através dos tópicos complementares, e contribuir significativamente para a aprendizagem dos alunos em Arte.</p> <p>-----</p>	<p>Portanto, uma proposta de ensino de música nas escolas públicas tem que levar em consideração a 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.</p> <p>-----</p> <p>A música, manifestação estética do homem, acompanha-o em toda sua história, nos momentos mais diversos de sua vida. A música é transmitida 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.</p> <p>-----</p> <p>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.</p> <p>-----</p>	<p>Conteúdo básico comum em arte do Ensino Fundamental 5° a 8° série</p> <p>Conhecimento e Expressão em Música</p> <p><u>TEMA 1</u> – Percepção Sonora e Sensibilidade Estética.</p> <p><u>SubTema:</u> Os Sons em Fontes Sonoras Diversas</p> <p><u>Temas:</u></p> <p>1. Produção de sons e construção de fontes sonoras diversas:</p> <p><u>Habilidades</u> - Ser capaz de produzir sons musicais a partir de instrumentos tradicionais e/ou não convencionais. - Saber identificar sons em diferentes fontes sonoras; - Conhecer os instrumentos musicais tradicionais e suas funções em conjuntos musicais.</p> <p>2. Estudo da voz:</p> <p><u>Habilidades:</u> - Ser capaz de emitir sons vocais; - Identificar as diferentes tessituras vocais; - Ser capaz de participar de conjuntos musicais vocais.</p> <p><u>TEMA 2</u> – Movimentos Artísticos em Música em Diferentes Épocas e em Diferentes Culturas. <u>SubTema:</u> Relações da Música e suas Funções em Diferentes Contextos</p> <p><u>Temas:</u></p> <p>1. A música em seus aspectos históricos, sociais e étnicos.</p> <p><u>Habilidades:</u> - Conhecer as relações socioculturais da música ao longo da história; - Ser capaz de identificar diferentes modalidades e funções da música (Religiosa, profana, tradicional); -</p>

	<p>- Experimentar e conhecer materiais, instrumentos e procedimentos artísticos diversos em arte;</p> <p>-----</p> <p>É importante que os alunos compreendam o sentido do fazer artístico, ou seja, entendam que suas experiências de desenhar, pintar, cantar, executar instrumentos musicais, 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.</p> <p>-----</p> <p>É necessário, também, estarmos conscientes do significado da arte para o indivíduo e a coletividade e sabermos se os alunos possuem as condições adequadas para a fruição e/ou prática da expressão artística, sem as amarras de um conceito de Arte tradicionalista e conservador, fundamentado em parâmetros descontextualizados da realidade dos alunos.</p> <p>É sabido que, dentre as áreas de conhecimento que contribuem para incitar o pensamento, a arte ocupa um lugar de destaque. Nela, o estudo-ação 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.</p> <p>-----</p> <p>Objetivos:</p>	<p>Valorizar as diferentes manifestações musicais de diferentes povos e etnias; - Saber realizar pesquisas musicais em graus diferentes de complexidade, sobre a música de sua região ou de sua cidade; - 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> <p><u>TEMA 3</u> – Elementos Musicais.</p> <p><u>SubTema:</u> Estruturas Básicas do Discurso Musical</p> <p><u>Temas:</u></p> <p>1. Melodia, harmonia e ritmo:</p> <p><u>Habilidades:</u> Executar em instrumento musical ou cantar melodias criadas pelo grupo ou já existentes;</p> <p>- Ser capaz de perceber e/ou executar acordes simples em instrumento musical para acompanhamento de melodias; - Ser capaz de distinguir diferentes ritmos em músicas do repertório nacional e internacional; - Executar instrumentos de percussão em conjuntos musicais.</p> <p><u>2. Forma:</u></p> <p><u>Habilidades:</u> Ser capaz de reconhecer formas simples em música; - Saber criar músicas utilizando-se dos elementos formais básicos em música.</p> <p><u>3. Glossário:</u></p> <p><u>Habilidades:</u> Ser capaz de identificar e conceituar os termos técnicos específicos da Música.</p> <p><u>Tema 4</u> – Expressão Musical.</p> <p><u>SubTema:</u> Discurso Musical</p> <p><u>Temas:</u></p> <p>1. Improvisação e criação musical com voz e/ ou instrumentos musicais.</p>
--	--	--

	<p>- Reconhecer a arte como área de conhecimento;</p> <p>- Apreciar a arte nas suas diversas formas de manifestação.</p> <p>- Compreender a arte no processo histórico;</p> <p>- Proporcionar vivências significativas em arte;</p> <p>- Conhecer e saber utilizar os diferentes procedimentos de arte;</p> <p>- Conhecer, respeitar e poder observar as produções presentes no entorno;</p> <p>- Conhecer a área de abrangência profissional da arte.</p> <p>-----</p> <p>Inserir o ensino da arte de forma que a criação ordenada e ordenadora contribua para o desenvolvimento integral dos jovens, enriquecendo todo indivíduo que dela fizer uso.</p> <p>-----</p> <p>Entendendo o ensino de Arte como agente transformador e formador do cidadão, estão elencados objetivos,</p> <p>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 atividade práticas de pesquisa, criação e fruição em arte. Estabelece-se a contextualização desses objetivos, conteúdos e estratégias, respeitando as</p> <p>ações individuais e coletivas em diferentes comunidades, resguardando sempre seus valores culturais e patrimoniais.</p> <p>-----</p> <p>Nos ajuda a preservar nossa identidade como grupo étnico e de resistência.</p> <p>-----</p>	<p>Habilidades: Conhecer a diversidade da expressão do repertório musical brasileiro;</p> <p>- Ser capaz participar de conjuntos musicais respeitando a individualidade e capacidade de cada componente do grupo;</p> <p>- Identificar e argumentar criticamente sobre criações musicais, respeitando valores de diferentes pessoas e grupos;</p> <p>- Ser capaz de produzir com liberdade e originalidade um discurso musical, utilizando-se</p> <p>de conhecimentos melódicos, harmônicos, rítmicos e formais em diferentes graus de complexidade.</p> <p>2. Interpretação musical com voz e/ou instrumentos musicais</p> <p>Habilidade: Ser capaz de interpretar repertórios musicais individualmente ou em grupos.</p> <p>-----</p> <p>Não basta, porém que a Arte esteja inserida nos currículos escolares. É necessário saber como é concebida e ensinada e se como expressa no contexto de cada região.</p> <p>-----</p> <p>De 5ª a 8ª séries, poderão dominar com mais propriedade a</p> <p>Expressão artística, realizando seus trabalhos com mais autonomia e reconhecendo com mais clareza que existe contextualização históricossocial e marca pessoal nos trabalhos artísticos.</p> <p>-----</p> <p>A proposta possui três critérios de seleção dos conteúdos tendo em conta os três eixos como articuladores do processo de ensino e aprendizagem, a seleção e a organização dos conteúdos gerais de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro consideraram os seguintes critérios:</p> <p>- Conteúdos que favorecem a compreensão da arte como cultura, do artista como ser social e dos alunos como</p>
--	---	---

		<p>produtores e apreciadores;</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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. <p>-----</p> <p>É importante, ainda, desenvolver conteúdos e temas ligados à postura do aluno em relação a questões sociais,</p> <p>relações intersubjetivas na aprendizagem, primordialmente ligados aos sentimentos humanos que, articulados</p> <p>aos conceitos e demais conteúdos da área de Arte, humanizam as ações de aprender.</p> <p>-----</p> <p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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), <p>ampliando o repertório musical dos jovens, para que possam apropriarse</p> <p>da música como bem cultural</p> <p>significativo para sua formação e fruição.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inserir o ensino da música como disciplina no currículo das escolas que participam do Programa de <p>Desenvolvimento Profissional (PDP), levando-se em conta o contexto cultural de cada uma das regiões onde for implantado.</p> <ul style="list-style-type: none"> · Criar grupos musicais instrumentais e/ou vocais para execução de músicas
--	--	---

		<p>especialmente criadas e/ou arranjadas pelos alunos e/ou professores.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criar trilhas sonoras para diferentes manifestações de dança, teatro e audiovisual <p>Estratégias exemplos</p> <p>1. Percepção sonora e sensibilidade estética:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pesquisas de sons em diferentes fontes sonoras, seus registros e utilizações. <p>2. Movimentos artísticos em Música em diferentes épocas e diferentes culturas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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 períodos históricos e de seu meio sócio-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. <p>3. Elementos musicais</p>
--	--	---

		<ul style="list-style-type: none"> - 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. <p>4. Expressão musical</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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. <p>- Interpretação Musical</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretação com instrumentos musicais tradicionais e/ou criados pelo grupo, tais como percussão, <p>corda, sopro, incluindo também a voz, teclado e meios eletrônicos, fazendo uso de técnicas de execução instrumentais e vocais básicas.</p>
--	--	--

		- Formação de grupos e conjuntos musicais diversos.
--	--	---

COMO	QUANDO/ONDE	QUEM DEVE ENSINAR
<p>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.</p> <p>-----</p> <p>Não basta porém que a Arte esteja inserida nos currículos escolares. É necessário saber como é concebida e ensinada e se como expressa no contexto de cada região.</p> <p>-----</p> <ul style="list-style-type: none"> - Experimentar e explorar as possibilidades de cada expressão artística; - Compreender e utilizar a arte como expressão; - Identificar, relacionar e compreender a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, - Identificar, investigar e organizar informações sobre a arte; - Oferecer aos jovens, quaisquer que sejam suas aptidões, a oportunidade de lidar com a música; - Valorizar as criações musicais tradicionais e atuais; - Criar grupos musicais instrumentais e/ou vocais; - Criar trilhas sonoras para diferentes manifestações de dança, teatro e audiovisual. <p>-----</p>	<p>Entendendo o ensino de Arte como agente transformador e formador do cidadão, é necessário que o ensino de arte esteja presente durante toda a vida escolar do aluno e em todas as séries.</p> <p>-----</p> <p>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.</p> <p>-----</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>A critério das escolas e respectivos professores, sugere-se</p>	<p>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. Caso isso não seja possível, aconselha-se</p> <p>que o professor solicite cursos de capacitação ou lance mão do conhecimento de outros membros da comunidade que possam participar como agentes informadores, num primeiro momento. Ao longo do tempo, a escola deve se programar para ter professores capacitados em todas as áreas artísticas.</p> <p>-----</p> <p>Como já foi dito, para os conteúdos que não são de domínio do professor será preciso um esforço do professor e da escola para conseguir membros da comunidade que dominem o assunto e possam colaborar no processo de ensino/aprendizagem dos alunos em Arte, como agentes informadores. Mas é muito importante que a escola monte o quanto antes seu quadro de professores com especialistas em cada uma das áreas de expressão, pois é no ensino fundamental que será dada a base de conhecimento em Arte para que o aluno possa, no ensino médio, desenvolver trabalhos mais avançados.</p>

<p>As experiências de aprendizagem devem relacionar os conhecimentos já construídos com as proposições estéticas pessoais e/ou coletivas.</p> <p>-----</p> <p>Propor um programa exequível, disposto de maneira simples, mas capaz de sintetizar em diferentes módulos as</p> <p>inúmeras possibilidades da criação artística frente às novas tecnologias disponíveis no mundo contemporâneo.</p> <p>Os conteúdos foram pensados e estruturados visando à construção de conhecimentos que devem fazer parte da</p> <p>vida de todo ser humano. Possuem unidade conceitual, que não é seriada e que permite ao professor iniciar o</p> <p>entendimento da arte a partir de qualquer um dos tópicos. Permite, ainda, a expansão do conhecimento pela</p> <p>criação de redes de informação em arte.</p> <p>A avaliação, neste currículo, será de metodologia formativa, visando à construção de conhecimentos durante</p> <p>todo o processo pedagógico e abrangendo as diversas áreas (a factual, a conceitual, a comportamental e a</p> <p>atitudinal) de maneira integrada. Pretendese,</p> <p>assim, obter não só dados quantitativos, mas principalmente</p> <p>qualitativos, de forma a poder, constantemente, reformular e resignificar</p> <p>tanto conteúdos quanto ações.</p> <p>-----</p>	<p>que os projetos curriculares se preocupem em variar</p> <p>as formas artísticas propostas ao longo da escolaridade, quando serão trabalhadas Artes Visuais, Dança, Música</p> <p>e Teatro. 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.</p>	
--	---	--

<p>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.</p> <p>-----</p> <p>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.</p> <p>-----</p> <p>Na disciplina Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) no ensino fundamental, será utilizada a linha de <i>avaliação formativa</i>, 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; Comportamental; Atitudinal.</p> <p>Estratégias: Pasta/portafólio; Diário de bordo; Auto-avaliação; Entrevista; Aferições conceituais e de termos técnicos; Avaliação formativa; 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</p>		
---	--	--

<p>elementos da expressão artística e suas relações em trabalhos artísticos e na natureza; Conhecer e apreciar vários trabalhos e objetos de arte; Valorizar a pesquisa e a freqüentação junto às fontes de documentação, preservação, acervo e veiculação da produção artística.</p> <p>-----</p> <p>É necessário o planejamento e a experimentação em sala/escola/comunidade para que, em sua prática diária, os educadores possam, a partir da flexibilidade do projeto, ajustar tal proposta às necessidades da comunidade onde a escola está inserida.</p>		
---	--	--

CURRÍCULO DO PARANÁ

PARA QUEM	PARA QUE	O QUE
	<p>O ensino de Arte deve basear-se num processo de reflexão sobre a finalidade da Educação, os objetivos específicos dessa disciplina e a coerência entre tais objetivos, os conteúdos programados (os aspectos teóricos) e a metodologia proposta. Pretende-se que os alunos adquiram conhecimentos sobre a diversidade de pensamento e de criação artística para expandir sua capacidade de criação e desenvolver o pensamento crítico.</p> <p>-----</p> <p>Nestas diretrizes, propõe-se uma reorientação na política curricular com o objetivo de construir uma sociedade justa, onde as oportunidades sejam iguais para todos.</p> <p>-----</p> <p>Assumir um currículo disciplinar significa dar ênfase à escola como lugar de socialização do conhecimento, pois essa função da instituição escolar é especialmente importante para os estudantes das classes menos favorecidas, que têm nela uma oportunidade, algumas vezes a única, de acesso ao mundo letrado, do conhecimento científico, da reflexão filosófica e do contato com a arte.</p> <p>-----</p>	<p>Nas aulas de Arte, os conteúdos devem ser selecionados a partir de uma análise histórica, abordados por meio do conhecimento estético e da produção artística, de maneira crítica, o que permitirá ao aluno uma percepção da arte em suas múltiplas dimensões cognitivas e possibilitará a construção de uma sociedade sem desigualdades e injustiças. O sentido de cognição implica, não apenas o aspecto inteligível e racional, mas também o emocional e o valorativo, de maneira a permitir a apreensão plena da realidade.</p> <p>-----</p> <p>Nas discussões coletivas com os professores da rede estadual de ensino, definiu-se que os conteúdos estruturantes da disciplina são:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Elementos formais</i>: São os recursos empregados numa obra. São os elementos da cultura presentes nas produções humanas e na natureza. Esses elementos são usados para organizar todas as áreas artísticas e são diferentes em cada uma delas. Exemplos: o timbre em Música, a cor em Artes Visuais, a personagem em Teatro ou o movimento corporal em Dança. - <i>Composição</i>: É o desdobramento dos elementos formais que constituem uma produção artística. Na área de música, todo

A dimensão artística pode contribuir significativamente para humanização dos sentidos, ou seja, para a superação da condição de alienação e repressão à qual os sentidos humanos foram submetidos.

 Pretende-se que os alunos adquiram conhecimentos sobre a diversidade de pensamento e de criação artística para expandir sua capacidade de criação e desenvolver o pensamento crítico.

 A Arte é fonte de humanização e por meio dela o ser humano se torna consciente da sua existência individual e social; percebe-se e se interroga, é levado a interpretar o mundo e a si mesmo. Por isso, o ensino da Arte deve interferir e expandir os sentidos, a visão de mundo, aguçar o espírito crítico, para que o aluno possa situar-se como sujeito de sua realidade histórica.

 Admitindo o valor cognoscitivo da arte, seremos forçados a concluir que a arte proporciona um conhecimento particular que não pode ser suprido por conhecimentos proporcionados por outros modos diversos de apreensão do real. Se renunciamos ao conhecimento que a arte pode nos proporcionar, mutilamos a nossa compreensão da realidade. Toda obra de arte apresenta caráter de expressão da realidade, mas ao mesmo tempo, cria a realidade, uma realidade que não existe fora da obra ou antes da obra, mas precisamente apenas na obra. Como conhecimento da realidade, a arte pode revelar aspectos do real em *sua relação com a individualidade humana*. Assim, a existência humana é o objeto específico da arte, ainda que nem sempre o homem seja o objeto da representação artística.

 Desta perspectiva, propõe-se que tais conhecimentos contribuam para a crítica às contradições sociais, políticas e econômicas presentes nas estruturas da sociedade contemporânea e propiciem compreender a produção científica, a reflexão filosófica, a criação artística, nos contextos em que elas se constituem. Essa concepção de escola orienta para uma aprendizagem específica, colocando em perspectiva o seu aspecto formal e instituído, o qual diz respeito aos conhecimentos historicamente sistematizados e selecionados para compor o currículo escolar .

som tem sua duração, a depender do tempo de repercussão da fonte sonora que o originou. É pela manipulação das durações, mediada pelo conhecimento, que esse som passa a constituir um ritmo ou uma composição. Com a organização dos elementos formais, por meio dos conhecimentos de composição de cada área de Arte, formulam-se todas as obras, sejam elas visuais, teatrais, musicais ou da dança, na imensa variedade de técnicas e estilos.

- *Movimentos e períodos*: se caracteriza pelo contexto histórico relacionado ao conhecimento em Arte. Revela aspectos sociais, culturais e econômicos presentes numa composição artística e explicita as relações internas ou externas de um movimento artístico em suas especificidades, gêneros, estilos e correntes artísticas. Esse conteúdo deve estar presente em vários momentos do ensino.

 Conteúdos Estruturantes – Música:

- Elementos Formais: Altura, Duração, Timbre, Intensidade, Densidade

- Composição: Ritmo, melodia, harmonia, tonal, modal, contemporânea, escalas, sonoplastia, estrutura, gênero (erudita, folclórica), técnicas (instrumental, vocal, mista, improvisação).

- Movimentos e períodos: Arte Greco-Romana, Arte Oriental, Arte Africana, Arte Medieval, Renascimento, Rap, Tecno, Barroco, Classicismo, Romantismo, Vanguardas Artísticas, Arte Engajada, Música Serial, Música Eletrônica, Música Minimalista, Música Popular Brasileira, Arte Popular, Arte Indígena, Arte Brasileira, Arte Paranaense, Indústria Cultural, WordMusic, Arte Latino-Americana

5ª SÉRIE/6º ANO

1. CONTEÚDOS ESTRUTURANTES:

- Elementos formais: Altura; Duração; Timbre; Intensidade; Densidade

- Composição: Ritmo; Melodia; Escalas (diatônica, pentatônica, cromática); Improvisação

- Movimentos e períodos: Greco-Romana; Oriental; Ocidental; Africana

ABORDAGEM PEDAGÓGICA: Nesta série, o trabalho é direcionado para a estrutura e organização da arte em suas origens e outros períodos históricos; nas séries seguintes, prossegue o aprofundamento dos conteúdos. Percepção dos elementos formais na paisagem sonora e na música. Audição de diferentes ritmos e escalas musicais. Teoria da música. Produção e execução de instrumentos rítmicos. Prática coral e cânone rítmico e melódico.

		<p>EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM: Compreensão dos elementos que estruturam e organizam a música e sua relação com o movimento artístico no qual se originaram. Desenvolvimento da formação dos sentidos rítmicos e de intervalos melódicos e harmônicos.</p> <p><u>6ª SÉRIE/7º ANO</u> 1. CONTEÚDOS ESTRUTURANTES: - Elementos formais: Altura; Duração; Timbre; Intensidade; Densidade - Composição: Ritmo; Melodia; Escalas; Gêneros (folclórico, indígena, popular e étnico); Técnicas: vocal, instrumental e mista. Improvisação - Movimentos e períodos: Música popular e étnica (ocidental e oriental) ABORDAGEM PEDAGÓGICA: Nesta série é importante relacionar o conhecimento com formas artísticas populares e o cotidiano do aluno. Percepção dos modos de fazer música, através de diferentes formas musicais. Teorias da música. Produção de trabalhos musicais com características populares e composição de sons da paisagem sonora. EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM: Compreensão das diferentes formas musicais populares, suas origens e práticas contemporâneas. Apropriação prática e teórica de técnicas e modos de composição musical.</p> <p><u>7ª SÉRIE/8º ANO</u> 1. CONTEÚDOS ESTRUTURANTES: - Elementos formais: Altura; Duração; Timbre; Intensidade; Densidade - Composição: Ritmo; Melodia; Harmonia; Tonal, modal e a fusão de ambos. Técnicas: vocal, instrumental e mista. Técnicas: - Movimentos e períodos: Indústria Cultural; Eletrônica; Minimalista; Rap, Rock, Tecno. ABORDAGEM PEDAGÓGICA: Nesta série o trabalho poderá focar o significado da arte na sociedade contemporânea e em outras épocas, abordando a mídia e os recursos tecnológicos na arte. Percepção dos modos de fazer música, através de diferentes mídias. (Cinema, Vídeo, TV e Computador). Teorias sobre música e indústria cultural. Produção de trabalhos de composição musical utilizando equipamentos e recursos tecnológicos. EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM: Compreensão das diferentes formas musicais no Cinema e nas mídias, sua função social e ideológica de veiculação e consumo. Apropriação prática e teórica das tecnologias e modos de composição</p>
--	--	---

		<p>musical nas mídias; relacionadas à produção, divulgação e consumo.</p> <p><u>8ª SÉRIE/9º ANO</u></p> <p>1. CONTEÚDOS ESTRUTURANTES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elementos formais: Altura; Duração; Timbre; Intensidade; Densidade - Composição: Ritmo; Melódia; Harmonia; Técnicas (vocal, instrumental e mista); Gêneros (popular, folclórico e étnico). - Movimentos e períodos: Música Engajada; Música Popular Brasileira; Música Contemporânea. <p>ABORDAGEM PEDAGÓGICA: Nesta série, tendo em vista o caráter criativo da arte, a ênfase é na arte como ideologia e fator de transformação social. Percepção dos modos de fazer música e sua função social. Teorias da Música. Produção de trabalhos com os modos de organização e composição musical, com enfoque na Música Engajada.</p> <p>EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM: Compreensão da música como fator de transformação social. Produção de trabalhos musicais, visando atuação do sujeito em sua realidade singular e social.</p> <p><u>ENSINO MÉDIO</u></p> <p>1. CONTEÚDOS ESTRUTURANTES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elementos formais: Altura; Duração; Timbre; Intensidade; Densidade - Composição: Ritmo; Melódia; Harmonia; Escalas; Modal, Tonal e fusão de ambos. Gêneros (erudito, clássico, popular, étnico, folclórico, Pop). Técnicas: vocal, instrumental, eletrônica, informática e mista. Improvisação - Movimentos e períodos: Música Popular Brasileira; Paranaense; Popular; Indústria Cultural; Engajada; Vanguarda; Ocidental; Oriental; Africana; Latino-Americana. <p>ABORDAGEM PEDAGÓGICA: No Ensino Médio é proposta uma retomada dos conteúdos do Ensino Fundamental e aprofundamento destes e outros conteúdos de acordo com a experiência escolar e cultural dos alunos. Percepção da paisagem sonora como constitutiva da música contemporânea (popular e erudita), dos modos de fazer música e sua função social. Teoria da Música. Produção de trabalhos com os modos de organização e composição musical, com enfoque na música de diversas culturas.</p> <p>EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM: Compreensão dos elementos que estruturam e organizam a música e sua relação com a sociedade contemporânea. Produção de trabalhos musicais, visando atuação do sujeito em sua realidade singular</p>
--	--	---

e social. Apropriação prática e teórica dos modos de composição musical das diversas culturas e mídias, relacionadas à produção, divulgação e consumo.

 Para a seleção do conhecimento, que é tratado, na escola, por meio dos conteúdos das disciplinas concorrem tanto os fatores ditos externos, como aqueles determinados pelo regime sócio-político, religião, família, trabalho quanto as características sociais e culturais do público escolar, além dos fatores específicos do sistema como os níveis de ensino, entre outros. Além desses fatores, estão os saberes acadêmicos, trazidos para os currículos escolares e neles tomando diferentes formas e abordagens em função de suas permanências e transformações.

 Nessa práxis, os professores participam ativamente da constante construção curricular e se fundamentam para organizar o trabalho pedagógico a partir dos conteúdos estruturantes de sua disciplina. Entende-se por conteúdos estruturantes os conhecimentos de grande amplitude, conceitos, teorias ou práticas, que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo/ensino. Esses conteúdos são selecionados a partir de uma análise histórica da ciência de referência (quando for o caso) e da disciplina escolar, sendo trazidos para a escola para serem socializados, apropriados pelos alunos, por meio das metodologias críticas de ensino-aprendizagem. Conteúdos estruturantes são frutos de uma construção que tem sentido social como conhecimento, ou seja, existe uma porção de conhecimento que é produto da cultura e que deve ser disponibilizado como conteúdo, ao estudante, para que seja apropriado, dominado e usado.

 Nessa concepção de currículo, as disciplinas da Educação Básica terão, em seus conteúdos estruturantes, os campos de estudo que as identificam como conhecimento histórico. Dos conteúdos estruturantes organizam-se os conteúdos básicos a serem trabalhados por série, compostos tanto pelos assuntos mais estáveis e permanentes da disciplina quanto pelos que se apresentam em função do movimento histórico e das atuais relações sociais. Esses conteúdos, articulados entre si e fundamentados nas respectivas orientações teórico-metodológicas, farão parte da proposta pedagógica curricular das escolas. A partir da proposta pedagógica

		<p>curricular, o professor elaborará seu plano de trabalho docente, documento de autoria, vinculado à realidade e às necessidades de suas diferentes turmas e escolas de atuação. No plano, se explicitarão os conteúdos específicos a serem trabalhados nos bimestres, trimestres ou semestres letivos, bem como as especificações metodológicas que fundamentam a relação ensino/aprendizagem, além dos critérios e instrumentos que objetivam a avaliação no cotidiano escolar.</p> <p>-----</p> <p>Desde o início as discussões coletivas para a elaboração destas diretrizes curriculares pautaram-se em um diálogo entre a realidade de sala de aula e o conhecimento no campo das teorias críticas de arte e de educação. Entretanto, diante da complexidade da tarefa de definir a arte, considerou-se a necessidade de abordá-la a partir dos campos conceituais que historicamente têm produzido estudos sobre ela, quais sejam:</p> <p>- <i>o conhecimento estético</i>: está relacionado à apreensão do objeto artístico como criação de cunho sensível e cognitivo e constitui um processo de reflexão a respeito do fenômeno artístico e da sensibilidade humana.</p> <p>- <i>o conhecimento da produção artística</i>: está relacionado aos processos do <i>fazer</i> e da <i>criação</i>, toma em consideração o artista no processo da criação das obras desde suas raízes históricas e sociais.</p> <p>-----</p> <p>Como saber escolar, o conhecimento se explicita nos conteúdos das disciplinas de tradição curricular, quais sejam: Arte, Biologia, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia.</p>
--	--	--

COMO	QUANDO/ONDE	QUEM DEVE ENSINAR
<p>Nesse sentido, a escola deve incentivar a prática pedagógica fundamentada em diferentes metodologias, valorizando concepções de ensino, de aprendizagem (internalização) e de avaliação que permitam aos professores e estudantes conscientizarem-se da necessidade de "...uma transformação emancipadora. É desse modo que uma contraconsciência, estrategicamente concebida como alternativa necessária à internalização dominada colonialmente, poderia realizar sua</p>		<p>Para que o processo de ensino e aprendizagem se efetive é necessário, ainda, que o professor trabalhe a partir de sua área de formação (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança), de suas pesquisas e experiências artísticas, estabelecendo relações com os conteúdos e saberes das outras áreas da disciplina de Arte, nas quais tiver algum domínio.</p> <p>-----</p>

grandiosa missão educativa” (MÊSZÁROS, 2007, p. 212).

 Na relação com as ciências de referência, é importante destacar que as disciplinas escolares, apesar de serem diferentes na abordagem, estruturam-se nos mesmos princípios epistemológicos e cognitivos, tais como os mecanismos conceituais e simbólicos. Esses princípios são critérios de sentido que organizam a relação do conhecimento com as orientações para a vida como prática social, servindo inclusive para organizar o saber escolar.

 A avaliação deve se fazer presente, tanto como meio de diagnóstico do processo ensino-aprendizagem quanto como instrumento de investigação da prática pedagógica. Assim a avaliação assume uma dimensão formadora, uma vez que, o fim desse processo é a aprendizagem, ou a verificação dela, mas também permitir que haja uma reflexão sobre a ação da prática pedagógica. A avaliação deve possibilitar o trabalho com o novo, numa dimensão criadora e criativa que envolva o ensino e a aprendizagem. Desta forma, se estabelecerá o verdadeiro sentido da avaliação: acompanhar o desempenho no presente, orientar as possibilidades de desempenho futuro e mudar as práticas insuficientes, apontando novos caminhos para superar problemas e fazer emergir novas práticas educativas. A avaliação é parte do trabalho dos professores. Tem por objetivo proporcionar-lhes subsídios para as decisões a serem tomadas a respeito do processo educativo que envolve professor e aluno no acesso ao conhecimento. Visa contribuir para a compreensão das dificuldades de aprendizagem dos alunos, com vistas às mudanças necessárias para que essa aprendizagem se concretize e a escola se faça mais próxima da comunidade, da sociedade como um todo, no atual contexto histórico e no espaço onde os alunos estão inseridos.

A avaliação se concretiza de acordo com o que se estabelece nos documentos escolares.

Não há sentido em processos avaliativos que apenas constatarem o que o aluno aprendeu ou não aprendeu e o fazem refém dessas constatações, tomadas como sentenças definitivas.

 Nas salas de aula, o professor é quem compreende a avaliação e a executa como um projeto intencional e planejado, que deve contemplar a expressão de conhecimento do aluno como referência uma aprendizagem continuada.

No cotidiano das aulas, isso significa que:

- É importante a compreensão de que uma atividade de avaliação situa-se entre a intenção e o resultado e não se diferencia da atividade de ensino, porque ambas têm o intuito de ensinar;
- No Plano de Trabalho Docente, ao definir os conteúdos específicos, já se definem os critérios e instrumentos de avaliação.
- Os critérios de avaliação devem ser definidos pela intenção que orienta o ensino.
- Os enunciados de atividades avaliativas devem ser claros e objetivos.
- A utilização repetida e exclusiva de um mesmo tipo de instrumento de avaliação reduz a possibilidade de observar os diversos processos cognitivos dos alunos.
- Uma atividade avaliativa representa, tão somente, um determinado momento e não todo processo de ensino-aprendizagem;
- A recuperação de estudos deve acontecer a partir de uma lógica simples: os conteúdos selecionados para o ensino são importantes para a formação do aluno, então, é preciso investir em todas as estratégias e recursos possíveis para que ele aprenda.

Assim, a avaliação do processo ensino-aprendizagem, entendida como questão metodológica, de responsabilidade do professor, é determinada pela perspectiva de investigar para intervir.

A concepção de avaliação que permeia o currículo não pode ser uma escolha solitária do professor. A discussão sobre a avaliação deve envolver o coletivo da escola, para que todos assumam seus papéis.

 Nas aulas de Arte é necessária a unidade de abordagem dos conteúdos estruturantes, em um encaminhamento metodológico orgânico, onde o conhecimento, as práticas e a fruição artística estejam presentes em todos os momentos da prática pedagógica, em todas as séries

da Educação Básica. Para preparar as aulas, é preciso considerar para quem elas serão ministradas, como, por que e o que será trabalhado, tomando-se a escola como espaço de conhecimento. Dessa forma, devem-se contemplar, na metodologia do ensino da Arte, três momentos da organização pedagógica:

- *Teorizar*: fundamenta e possibilita ao aluno que perceba e aproprie a obra artística

- *Sentir e perceber*: são as formas de apreciação, fruição, leitura e acesso à obra de arte.

- *Trabalho artístico*: é a prática criativa, o exercício com os elementos que compõe uma obra de arte.

A concepção de avaliação para a disciplina de Arte proposta nestas Diretrizes Curriculares é diagnóstica e processual. É diagnóstica por ser a referência do professor para planejar as aulas e avaliar os alunos; é processual por pertencer a todos os momentos da prática pedagógica. A avaliação processual deve incluir formas de avaliação da aprendizagem, do ensino (desenvolvimento das aulas), bem como a autoavaliação dos alunos.

A avaliação permite que se saia do lugar comum, dos gostos pessoais, de modo que se desvincula de uma prática pedagógica pragmatista, caracterizada pela produção de resultados ou a valorização somente do espontaneísmo. A avaliação em Arte supera o papel de mero instrumento de medição da apreensão de conteúdos e busca propiciar aprendizagens socialmente significativas para o aluno.

Ao ser processual e não estabelecer parâmetros comparativos entre os alunos, discute dificuldades e progressos de cada um a partir da própria produção. O método de avaliação proposto nestas Diretrizes inclui observação e registro do processo de aprendizagem, com os avanços e dificuldades percebidos na apropriação do conhecimento pelos alunos. O professor deve avaliar como o aluno soluciona os problemas apresentados e como ele se relaciona com os colegas nas discussões em grupo. Como sujeito desse processo, o aluno também deve elaborar seus registros de forma sistematizada. As propostas podem ser socializadas em sala, com oportunidades para o aluno

apresentar, refletir e discutir sua produção e a dos colegas.

A fim de se obter uma avaliação efetiva individual e do grupo, são necessários vários instrumentos de verificação tais como: • trabalhos artísticos individuais e em grupo; • pesquisas bibliográfica e de campo; • debates em forma de seminários e simpósios; • provas teóricas e práticas; • registros em forma de relatórios, gráficos, portfólio, áudio-visual e outros.

Por meio desses instrumentos, o professor obterá o diagnóstico necessário para o planejamento e o acompanhamento da aprendizagem durante o ano letivo, visando às seguintes expectativas de aprendizagem:

- A compreensão dos elementos que estruturam e organizam a arte e sua relação com a sociedade contemporânea;
- A produção de trabalhos de arte visando à atuação do sujeito em sua realidade singular e social;
- A apropriação prática e teórica dos modos de composição da arte nas diversas culturas e mídias, relacionadas à produção, divulgação e consumo.

O ensino de Arte deve basear-se num processo de reflexão sobre a finalidade da Educação, os objetivos específicos dessa disciplina e a coerência entre tais objetivos, os conteúdos programados (os aspectos teóricos) e a metodologia proposta.

A disciplina de Arte deve possibilitar ao aluno a experiência de um trabalho de criação total e unitário e tem uma forte característica interdisciplinar que possibilita a recuperação da unidade do trabalho pedagógico, pois seus conteúdos de ensino ensejam diálogos com a história, a filosofia, a geografia, a matemática, a sociologia, a literatura, etc.

O professor de Arte deve aprofundar o conhecimento dos elementos formais da sua área de habilitação e estabelecer articulação com as outras áreas por intermédio dos conteúdos estruturantes.

Sempre que possível, o professor deve mostrar as relações que cada movimento e período de uma

<p>determinada área da arte estabelece com as outras áreas e como apresentam características em comum, coincidindo ou não com o mesmo período histórico.</p> <p>-----</p> <p>Os conteúdos disciplinares devem ser tratados, na escola, de modo contextualizado, estabelecendo-se, entre eles, relações interdisciplinares e colocando sob suspeita tanto a rigidez com que tradicionalmente se apresentam quanto o estatuto de verdade atemporal dado a eles.</p>		
---	--	--

CURRÍCULO DE SANTA CATARINA

PARA QUEM	PARA QUE	O QUE
	<p>A Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, no que diz respeito ao ensino da Arte, tem como pressuposto que arte gera conhecimento. Possuidora de um campo teórico específico, relaciona-se com as demais áreas, desenvolve o pensamento artístico e a reflexão estética.</p> <p>-----</p>	<p>Os conteúdos a serem abordados deverão contemplar uma postura interdisciplinar e devem</p> <p>corresponder às linguagens visual, cênica e musical. Isto significa dizer que o professor de arte terá como</p> <p>ponto de partida, no seu planejamento, a linguagem específica de sua formação. Entretanto, as outras</p> <p>linguagens enriquecem as possibilidades de criação e produção. Contudo, ao transitar por outras linguagens,</p> <p>o professor necessitará selecionar os conteúdos de maneira sensata, para que eles não fiquem fragmentados e</p> <p>distantes do objeto de estudo, evitando, assim, um encaminhamento polivalente ao invés de interdisciplinar.</p> <p>-----</p> <p>CONTEÚDO</p> <p>Os conteúdos ora apresentados deverão ser selecionados pelo professor de acordo com:</p> <p>- a sua área de formação; - a realidade do contexto escolar; - o plano político-pedagógico da escola; - a avaliação realizada em cada etapa do processo pedagógico.</p>

Assim, é preciso esclarecer que o professor não necessita abordar **todos** os conteúdos apontados

nesta proposta, devendo **selecionar** apenas aqueles que têm relação com o contexto escolar. Por sua vez, o planejamento será organizado pelo professor, de acordo com os critérios acima relacionados. No entanto, é importante que o planejamento esteja em consonância com os pressupostos filosóficos/metodológicos que norteiam esta proposta.

EDUCAÇÃO INFANTIL

Os conteúdos abaixo relacionados são básicos para que a criança possa descrever, analisar e

interpretar o objeto artístico. Assim, não devem ser ensinados isoladamente mas sempre a partir da sua produção (visual, musical, cênica) e da produção da humanidade (objeto artístico, reproduções, propaganda, vídeo, computação gráfica, etc). É importante, nessa fase escolar, que a criança interaja com materiais, instrumentos e procedimentos variados em arte (visual, musical e cênica), experimentando-os de modo individual e coletivo, articulando a percepção, a imaginação, a leitura e a produção artística nas diferentes linguagens, contextualizando os conteúdos a partir de suas vivências.

Leitura e Representação do Som no Tempo e no Espaço

- som; - silêncio; - ruído (poluição sonora);
- fontes sonoras: naturais e culturais; -
movimentos sonoros: localização, direção e
distância; - qualidades sonoras: duração:
som longo, som curto;

- intensidade: som fraco, som forte; - altura:
som grave, som agudo; - timbre: a textura
do som – sons dos objetos, vozes, sons; -
naturais, sons culturais; - ritmo: orgânico

(natural) e cultural (provocado); - andamentos rítmicos: rápido, médio, lento.

. Leitura Auditiva

- Através de atividades que promovam a percepção, identificação e apreciação:

- ouvindo conscientemente; - pesquisando auditivamente; - movimentando-se corporalmente;

- desenhando; - pintando; - representando; - contextualizando.

. Contextualização

Tendo-se claro que nessa idade a criança encontra-se na fase sincrética, ainda sem condições de fazer uma leitura musical que diferencie claramente os vários elementos de composição, e que ainda não apresenta condições de estruturar uma cronologia de longo alcance, e conscientes da necessidade de respeitar o seu sistema defensivo natural, sugere-se trabalhar com:

- sons musicais ou não, que apresentem caráter extremo (volume, timbre e intensidade);

- música popular catarinense;

- música erudita catarinense;

- música folclórica catarinense.

Produção Sonora

Para que os conteúdos trabalhados durante a leitura auditiva e a história da música possam ser

introjetados, é necessário que a criança os utilize de forma afetiva, criando com eles novas realidades dentro de seu próprio contexto pessoal e cultural:

- cantando; - dançando; - percutindo; - sonorizando situações, fatos, imagens; - declamando; - reproduzindo sons de natureza e qualidade diferentes, em diversas pulsações rítmicas, reproduzindo estruturas melódicas.

ENSINO FUNDAMENTAL

Os conteúdos abaixo relacionados são básicos para que o aluno possa descrever, analisar e interpretar o objeto artístico. É fundamental, nesta fase escolar, buscar e saber organizar informações sobre as artes através do contato com artistas, com documentos, com acervos nos espaços da escola e fora dela (livros, revistas, jornais, ilustrações, diapositivos, vídeos, CDs, propaganda, concertos musicais, teatro, etc.) e acervos públicos (museus, galerias, centros de cultura, bibliotecas, fonotecas, videotecas, cinematecas, etc.), reconhecendo e compreendendo a variedade de produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias. Assim, é importante a ampliação das leituras estéticas nas diferentes

linguagens para que o aluno possa melhor compreender o seu tempo, a sua história e a sua cultura. Desta forma, os conteúdos não devem ser ensinados isoladamente, mas sempre dentro de um

contexto histórico-cultural, no qual o objeto artístico, a mídia e a produção do aluno através de práticas criativas (utilizando-se das linguagens visual, musical e cênicas) devem ser pontos de partida para a ação pedagógica.

Leitura e Representação do Som no Tempo e no Espaço

- Som; - Silêncio; - Ruído (poluição sonora); - Fontes Sonoras: localização, direção, distância

- Qualidades Sonoras: duração, intensidade, altura e timbre; - Duração: longo, médio e fraco

- Altura: grave, médio e agudo; - Timbre: textura dos sons naturais orgânicos e provocados, de sons culturais, de objetos; - Voz: timbre, altura, respiração, dicção; - Andamentos rítmicos: rápido, médio e lento; - Organologia: timbre dos instrumentos; - Organologia: instrumentos de percussão, de corda, de sopro e elétrico; - Instrumentos de percussão: de sons determinados e de sons indeterminados. -

		<p>Instrumentos de cordas: friccionadas, dedilhadas e de teclado</p> <p>- Instrumentos de sopro: mecânico e humano; - Instrumentos elétricos; - Música: vocal, instrumental e mista; - Música vocal: voz (afinação), letra musical; - Gêneros musicais: popular, folclórico e erudito; - Notação musical: valores de notas musicais (sons e silêncios); - Partitura: pauta, clave de sol, distribuição das notas musicais; - Ritmo: orgânico (natural), cultural (provocado); - Ritmo: andamento (rápido, médio, lento), pulsação (tempo forte, médio e fraco)</p> <p>- Ritmo musical: ritmo, compasso, andamento</p> <p>- Elementos da música: ritmo, melodia e harmonia.</p> <p>Ritmo Musical</p> <p>- Ritmo, compasso e andamento; - Compasso: binário (dois tempos), ternário (três tempos), quaternário (quatro tempos), pulsação (forte, fraco); - Andamento: lento, médio e rápido</p> <p>- Lento: grave, largo, larghetto, adágio e lento; - Médio: andante, moderato e animato</p> <p>- Rápido: allegro, vivace, presto e prestíssimo; - Alterações rítmicas</p> <p>Melodia</p> <p>- Voz: tessitura (classificação da voz); - Notação da música: valores das notas musicais e das pausas (sons e silêncios); - Partitura: pauta, clave de sol, fá e dó distribuição das notas musicais e das pausas; - Ponto de aumento; - Ligadura</p> <p>Harmonia</p> <p>- Acordes de dó, ré, mi, fá, sol, lá e si; - Música: vocal, instrumental e mista; - Letra musical</p> <p>- Gêneros musicais: popular, folclórico, erudito (religioso, popular), sacra</p>
--	--	--

- Formas musicais populares brasileiras: sertaneja, marcha (hinos musicais), samba, samba-enredo, choro, caipira, vanerão, frevo, tropicalismo, samba-canção, bossa-nova, rock e funk
- Formas musicais folclóricas: cantigas de roda, de ninar, comemorativas, festivas, religiosas, para dançar e para exaltar personalidade
- Formas musicais eruditas: polca, valsa, sonata, sinfonia, ópera e contemporânea
- Conjuntos musicais: vocal, instrumental e misto
- Vocal: dupla, quarteto, coral
- Instrumental: fanfarra, banda militar, orquestra de câmara, orquestra sinfônica
- Misto: orquestra popular, orquestra e coral
- A música e suas utilizações: sonoplastia, fundo musical, propaganda, terapia, poluição, entretenimento

Leitura Auditiva

Pode ser realizada a partir de atividades que promovam a percepção, a identificação e a apreciação:

- Ouvindo e identificando sons de diferentes qualidades e procedências;
- Ouvindo e identificando diferentes gêneros e formas musicais;
- Pesquisando auditivamente sons de diferentes qualidades;
- Dançando;
- Desenhando;
- Pintando;
- Representando graficamente os sons ouvidos e produzidos;
- Contextualizando as músicas ouvidas;
- Analisando músicas conforme sua utilização;
- Lendo partituras;
- Criando partituras;
- Escrevendo música com a notação tradicional.

Contextualização

- Música popular catarinense, brasileira e mundial;
- Música folclórica catarinense brasileira mundial;
- Música erudita catarinense, brasileira e mundial (

medieval, renascentista, barroca, clássica, romântica, contemporânea)

. Produção Sonora

- Cantando; - Percutindo; - Dançando; - Sonorizando situações, fatos, imagens, representações gráficas e partituras; - Improvisando; - Reproduzindo estruturas rítmicas e melódicas (eco rítmico e melódico); - Declamando; - Produzindo e reproduzindo sons de natureza e qualidade diferentes, em diversas pulsações e andamentos rítmicos e diferentes compassos; - Representando graficamente os sons; - Reproduzindo as representações gráficas de sonorizações

- Dialogando ritmicamente e melodicamente; - Cantando e tocando com partitura (caso o professor tenha domínio de um instrumento musical específico que possa ser ensinado ao aluno)

ENSINO MÉDIO

No ensino médio é necessário que o aluno tenha conhecimentos mais amplos acerca da produção artística nas diferentes linguagens do seu tempo. Para que isso aconteça, é fundamental o estudo das artes visuais, música e teatro contemporâneo, contemplando a leitura do objeto artístico, a contextualização e a produção artística.

Os conteúdos não devem ser abordados isoladamente, mas dentro de um contexto histórico-cultural, capaz de refletir sobre a produção humana, a leitura de mundo e a produção e participação do aluno frente ao seu espaço histórico-cultural.

Em arte, é possível analisar os elementos visuais (cor, linha, textura, etc.), sonoros e cênicos dentro de um contexto histórico, artístico e cultural. Ao interpretar o objeto artístico o aluno se apropria do entendimento de vários elementos, desenvolvendo a sua percepção, imaginação, criatividade e ampliando o seu conhecimento.

Desta forma, os conteúdos devem ser tratados de forma dinâmica em constante diálogo entre

passado, presente e futuro. O ensino da Arte no curso Magistério está sendo abordado em edição específica: Fundamentos Teórico-Metodológicos.

Música

. Leitura e Representação do Som no Tempo e no Espaço

- Som, silêncio, ruído; - Fonte sonora: natural e cultural; - Qualidades sonoras: duração, intensidade, altura, timbre; - Música: melodia, ritmo, harmonia; - Voz; - Notação musical; - Organologia; - Gêneros musicais; - Formas musicais; - Conjuntos musicais; - A música e sua utilização

. Leitura Auditiva

- Ouvindo e identificando sons de diferentes qualidades e procedências; - Ouvindo e identificando músicas de diferentes gêneros e formas musicais; - Pesquisando auditivamente sons de diferentes qualidades; - Dançando; - Desenhando; - Pintando; - Representando graficamente os sons ouvidos e produzidos; - Contextualizando as músicas ouvidas; - Analisando músicas conforme sua utilização; - Lendo partituras; - Criando partituras

- Escrevendo música com a notação tradicional

. Contextualização

- Música popular mundial atual; - Música folclórica mundial; - Música erudita mundial

- Música contemporânea: técnicas seriais, eletrônica e aleatória

. Produção Sonora

- Cantando; - Percutindo; - Sonorizando situações, fatos e imagens; - Representações gráficas, partituras; - Improvisando; - Reproduzindo estruturas rítmicas e melódicas (eco rítmico e

		<p>melódico); - Dialogando rítmica e melodicamente; - Declamando; - Produzindo sons de natureza e qualidade diferentes, em diversos andamentos rítmicos e diferentes compassos.</p> <p>- Sonorizando as representações gráficas de sons; - Cantando e tocando com partitura.</p>
--	--	--

COMO	QUANDO/ONDE	QUEM DEVE ENSINAR
<p>Falar em socialização do conhecimento das ciências e das artes implica também em encarar a relação desse conhecimento com outros saberes. Trata-se de lidar com esses saberes como ponto de partida e provocar o diálogo constante deles com o conhecimento das ciências e das artes, garantindo a apropriação desse conhecimento e da maneira científica de pensar.</p> <p>-----</p> <p>É importante frisar, ainda, sobre este assunto: socializar o conhecimento das ciências e das artes implica também em oportunizar uma maneira científica de pensar.</p> <p>-----</p> <p>A presente proposta entende: que o objeto artístico é portador de índice que propicia um encontro ativo entre o espectador e a obra (visual, cênica e musical); que o fruidor do objeto artístico, ao viver a experiência estética, vive também um processo de criação; que esse momento da experiência estética é absolutamente individual, mesmo quando vivido no coletivo, pois o modo de fruição é particular. Vive-se</p>		<p>Este documento propõe uma postura filosófica/metodológica na qual o professor assume o papel de mediador no desenvolvimento cognitivo do aluno. Desta forma, é indispensável que o professor tenha domínio do saber, que busque a ampliação dos conhecimentos de maneira contínua, no que diz respeito à história da arte, que desenvolva a reflexão estética e as possibilidades de leitura das manifestações artísticas e culturais. O professor deve, ainda, ter habilidade técnica e vivência artística, pesquisar novas formas de aplicação; enfim, deve participar de todo o processo artístico</p> <p>-----</p> <p>O professor de arte não precisa necessariamente ser um artista, mas precisa ser alfabetizado esteticamente, compreender o processo de produção do artista, estar atento às questões culturais do seu contexto, e precisa estimular e comprometer seu aluno a também participar ativamente do seu contexto, percebendo as manifestações culturais, através de museus, do cinema, do objeto artístico, de vídeos, de outdoors, de revistas, de jornais, de computação gráfica, de livros, etc.</p> <p>-----</p>

<p>uma experiência intransferível, entretanto, ao vivê-la, tem-se a possibilidade de acesso aos bens culturais</p> <p>produzidos pelas diversas culturas, apreendendo os seus significados.</p> <p>-----</p> <p>Esta proposta tem no seu encaminhamento metodológico a visão de que um ensino da arte</p> <p>significativo compreende o objeto artístico a partir de três áreas do conhecimento: a produção, a fruição e a</p> <p>contextualização (das linguagens visual, musical e cênica). A seqüência das vertentes será determinada</p> <p>pelos objetivos traçados no planejamento do professor; no entanto, é importante que ele tenha clareza dos</p> <p>modos como se aprende arte na escola e trace o seu próprio caminho.</p> <p>-----</p> <p>CRIAÇÃO: Numa perspectiva criativa, o aluno abre-se para novas possibilidades de ações, assim como para mudanças internas e externas. O ser humano pode manifestar-se de forma criativa na peculiaridade de programar a sua vida, na produção artística e na produção científica.</p> <p>O contato com a sua identificação cultural possibilita-lhe valorizar as suas raízes histórico-culturais, permitindo-lhe uma visão mais ampla de suas vivências como extensão da existência humana. É na socialização e na humanização que o indivíduo desenvolve o seu processo criativo</p> <p>FRUIÇÃO: A palavra fruição possui o sentido de estar na posse de, de possuir. A relação do sujeito</p>		
---	--	--

com o objeto artístico está no campo da recepção estética e a ação decorrente dessa relação é a de fruição. Um ensino da arte que propicie ao aluno o desenvolvimento das possibilidades de ver, ouvir, interpretar e julgar as qualidades dos objetos artísticos e das manifestações culturais deve compreender os elementos e as relações significativas ali estabelecidas e, assim, oportunizar o conhecimento de que é portador o objeto.

LEITURA: Poderão ser utilizadas dentro da abordagem da leitura do objeto artístico musical, uma vez que a música também é passível de uma descrição, de uma análise, de uma interpretação e de um julgamento. No entanto, deve-se ter claro que, na obra musical, serão trabalhados os elementos pertinentes a essa linguagem.

CONTEXTUALIZAÇÃO: Uma vez que a história da música somente passa a ser documentada a partir do final da Idade Média, podemos trabalhar esse período anterior levantando, com os alunos, possíveis maneiras de entender como essas músicas eram, em função do contexto de que temos conhecimento sobre determinados momentos históricos. Após o final da Idade Média até o princípio do séc. XX, é possível encontrarem-se com facilidade reproduções fonográficas, que poderão ser utilizadas para ilustrar o conteúdo de história da música. A abordagem não linear, calcada na experiência da prática, torna o conteúdo histórico mais significativo, permitindo um trânsito mais livre e mais rico entre as demais linguagens artísticas.

PRODUÇÃO ARTÍSTICA: Trabalhar o som e a música fazendo uso exclusivo da teoria torna o aprendizado musical improdutivo, desvinculado da realidade e pouco

<p>significativo. Por serem os alunos filhos de um país extremamente musical, se faz imprescindível o aproveitamento desta musicalidade, pesquisando as raízes deste contexto, explorando a sonoridade do ambiente natural e cultural, produzindo, interpretando e improvisando; fazendo isso das mais diferentes maneiras para que o aluno possa ampliar os seus conhecimentos dos códigos musicais. É importante ressaltar que qualquer produção musical está inserida dentro de um contexto maior, relacionado à produção artística da humanidade, e que a produção do aluno não é uma mera atividade isolada, feita apenas com o intuito de festejar datas comemorativas, desvinculando a produção da fruição e do conhecimento.</p> <p>-----</p>		
---	--	--

CURRÍCULO DE SÃO PAULO

PARA QUEM	PARA QUE	O QUE
<p>A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo está realizando um projeto que visa propor um currículo para os níveis de ensino Fundamental – Ciclo II e Médio.</p> <p>-----</p> <p>Os alunos considerados nesta proposta têm, de modo geral, de 11 a 18 anos de idade.</p>		<p><u>CONTEÚDOS</u></p> <p><u>1º BIMESTRE</u></p> <p>5º SÉRIE</p> <p>A tridimensionalidade nas linguagens artísticas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diferenciação entre o espaço bi e tridimensional, espaço e volume e suas conexões com as formas do espaço teatral, o corpo em movimento e o som no espaço - Escultura, objeto, instalação - Cenografia e a cena contemporânea - Dança moderna e contemporânea

- A mesma melodia em diversas re-harmonizações tonais.

6º SÉRIE

O desenho e a potencialidade do registro nas linguagens artísticas

- Desenho de observação, de memória, de imaginação; o desenho como esboço e/ou obra
- Desenho como croquis de figurino; desenho de cenário.
- Desenho coreográfico; desenho/notação dos movimentos em dança.
- A representação gráfica da notação musical, valores, compassos, partituras tradicionais e não-convencionais
- A linha e a forma como elemento e registro nas linguagens artísticas.

7º SÉRIE

O suporte como matéria da arte

- Diferenciação entre suportes tradicionais, não-convencionais e imateriais;
- O corpo como suporte físico no teatro e na dança;
- Diferenciação entre instrumentos tradicionais na música e instrumentos elétricos, eletrônicos; sons corporais.
- Rupturas dos suportes nas diversas linguagens artísticas

8º SÉRIE

Poéticas pessoais, invenção e repertório cultural:

- Procedimentos criativos na construção de obras visuais, sonoras e cênicas;
- Ação inventiva; corpo perceptivo; imaginação criadora; coleta sensorial; vigília criativa; percurso de experimentação; perseguir idéias; esboços; séries; cadernos de anotações; apropriações; combinações; processo

colaborativo; pensamento visual, corporal, musical;

- Repertório pessoal e cultural; poética pessoal;

- O diálogo com a matéria visual, sonora e cênica em processos de criação.

2º BIMESTRE

5º SÉRIE

O espaço no território das linguagens artísticas

- Escultura; *assemblages*; objeto; *ready-made*; parangolés

- Instalação; intervenção urbana; *site specific*; *land art*; *web art* etc.

- Cenografia e a cena contemporânea; topografia de cena

- Dança moderna; danças da Bauhaus; dança clássica; dança contemporânea;

desenho de figurino

- Re-harmonizações tonais e modais percepção harmônica.

6º SÉRIE

A forma como elemento e registro nas linguagens artísticas

- A linha e suas conexões com outros elementos da visualidade e materialidade

- Desenho e manipulação de marionetes; teatro de animação; teatro de bonecos.

- Teatro de mamulengo;

- Desenho-notação dos movimentos em dança

- A dimensão artística da forma no decorrer dos tempos

7º SÉRIE

A ruptura do suporte no território das linguagens artísticas

- Do chassi para o papel, a tela ou a obra diretamente sobre a parede; do pedestal para o objeto;

- Capoeira; *hip-hop*; balé clássico; dança moderna; dança contemporânea; corpo virtual; cyberdança

- A linguagem da música eletroeletrônica; música produzida pelos Djs

- *Happening*; *performance*; teatro e tecnologia; teatro dança;

- Processos de criação e intenção criativa.

8º SÉRIE

Materialidade e gramática das linguagens artísticas

- Elementos básicos da linguagem da dança; música; teatro e artes visuais

- Temáticas que impulsionam a criação;

3º BIMESTRE

5º SÉRIE

A luz como suporte, ferramenta e matéria na arte

- Relações entre luz-matéria na pintura, fotografia, iluminação cênica, teatro de sombra

- Correlações potenciais com a propagação do som;

- A dimensão artística da luz e da matéria no decorrer dos tempos

6º SÉRIE

A transformação da materialidade no diálogo da arte com as outras linguagens

- Diálogo da arte com outras linguagens: moda, publicidade, jingle, trilha sonora, videoclipe, arquitetura etc.

7º SÉRIE

Intenção criativa nos processos de criação em arte.

- Processos de criação com ênfase no território de forma conteúdo e a intenção do

artista nas diferentes linguagens artísticas.

8° SÉRIE

Projeto poético nas linguagens artísticas

- A criação das linguagens artísticas e as reinvenções estéticas de seus produtores na potencialidade dos recursos, das oportunidades e do contexto pessoal e cultural;
- Relações entre processo de criação e as matérias, ferramentas e suportes utilizados
- Relações entre movimentos artísticos e a transformação dos meios nas práticas artísticas

4° BIMESTRE

5° SÉRIE

A arte na cidade e o Patrimônio Cultural

- A arte na cidade como patrimônio: arte pública; as manifestações tradicionais e populares em dança; teatro de rua; espetáculos e apresentações musicais na cidade; espaços culturais; a arquitetura teatral na cidade.
- Bens simbólicos materiais e imateriais; preservação e memória;
- A cultura visual na cidade; a imagem do corpo na cidade; paisagens sonoras da cidade

6° SÉRIE

Os espaços sociais da arte;

- Arte pública; *land art*; exposição de arte etc.
- Espetáculos de teatro e dança e apresentações musicais
- Registros documentais em DVD e CD; cinema; *sites*; mercado de trabalho

7° SÉRIE

A arte como sistema simbólico

- Códigos dos sistemas simbólicos nas diferentes linguagens artísticas; códigos

verbais e não-verbais; códigos abertos e códigos fechados;

- Relações entre imagem e palavra;
- Relações entre palavra e sonoridade; palavra e ação vocal

8º SÉRIE

Experiências estéticas e a relação arte-público

- Espaços expositivos e modos de provocar diálogos com o público; modos de expor;
- Recepção e discurso teatral; a recepção na dança; recepção e discurso musical;
- Profissionais da arte e o mercado de trabalho.

ENSINO MÉDIO

1º BIMESTRE

1ª SÉRIE

Cidade, cultura e práticas culturais

- Patrimônio cultural imaterial e material; tradição e ruptura; arte contemporânea;
- educação patrimonial;
- Arte pública; intervenções urbanas
- Paisagem sonora; músicos da rua
- Escola de samba; tambor de crioula; jongo; roda de samba; frevo; forró; dança contemporânea; dança popular;
- Artes circenses; circo tradicional; circo contemporâneo; palhaço/*clow* e a tradição cômica; folia de reis; palhaços de hospital.
- Pré-projetos de intervenção na escola.

2º SÉRIE

O encontro entre arte e público

- Aproximação entre arte e público; curadoria educativa; conceitos e curadoria de Festivais;

		<p>- Obras interativas; espaços institucionais e alternativos; modos de expor; diferentes públicos; arte e comunicação visual na escola;</p> <p>- Festivais dionisíacos e teatro grego; sagrado e profano; ressonâncias entre espetáculo e espectador;</p> <p>- Espaços convencionais e alternativos; intervenção do espectador no espetáculo de dança; dança-público/quarta-parede;</p> <p>- Mediações para a escuta; interpretações diversas; repertório pessoal e cultural; bandas; coretos; espaços para concerto</p> <p>- Pré-projetos de poética pessoal ou colaborativa.</p> <p><u>2º BIMESTRE</u></p> <p><u>1ª SÉRIE</u></p> <p>Intervenção em arte: projetos poéticos na escola</p> <p>- Intervenção em arte</p> <p>- Modos de intervenção nas diferentes linguagens artísticas</p> <p>- Relação arte-público</p> <p>- Projetos poéticos de intervenção na escola</p> <p><u>2º SÉRIE</u></p> <p>A poética da matéria no território das linguagens da arte</p> <p>- A materialidade na linguagem da fotografia, do bordado, da pintura, entre outras;</p> <p>- A materialidade do texto na construção da obra cênica;</p> <p>- O corpo e a pesquisa de movimento</p> <p>- A matéria-som, ruído, silêncio e palavra.</p> <p>- Projetos de poética pessoal ou colaborativa</p> <p><u>3º BIMESTRE</u></p> <p><u>1ª SÉRIE</u></p>
--	--	--

A arte contemporânea no território da materialidade

- Procedimentos técnicos das linguagens da fotografia (inclusive via celulares), do computador, do cinema de animação, *web art*, expansão dos conceitos de pintura, desenho, escultura, grafite etc.
- Inserção de imagens tecnológicas nos espetáculos; os novos equipamentos de iluminação e de efeitos cênicos; o palco para além do edifício teatral
- DJs; música eletrônica; procedimentos técnicos da informática
- Realização dos projetos poéticos.

2º SÉRIE

Projeto de contaminação de linguagens no território das linguagens artísticas

- *Land art*; arte pública; *performance*; instalação; apropriação de imagens; colagem; computação gráfica; contaminação de linguagens; fotografia; grafite; livro de artista; objeto; videoarte
- Intervenções urbanas; *performance*; teatro pós-moderno
- Dança de rua, as experiências contemporâneas de movimento
- Intervenções sonoras; sons de celulares; rádios comunitárias
- Invenção de ações culturais (intervenções visuais, sonoras, corporais; curadorias educativas gerando novos contatos com as linguagens da arte). Intervenções urbanas e ambientais como projeto poético

4º BIMESTRE

1ª SÉRIE

Ressonâncias da arte do passado na arte contemporânea

- A apropriação e a citação na produção em artes visuais, dança, teatro

- Citações de obras de outras épocas (sejam melódicas, harmônicas, instrumentações...), nas composições de compositores eruditos, da MPB e do jazz;

- Continuidade de projetos poéticos individuais ou coletivos nas linguagens artísticas.

2º SÉRIE

Modos de pensar e olhar a arte

- História da Arte; Filosofia da Arte – Estética; Crítica de Arte; Sociologia da Arte; Psicologia da Arte; Antropologia Cultural; Semiótica da Cultura; Mercado da Arte etc.

- Finalização dos projetos poéticos de intervenções individuais ou colaborativas

com fundamentação teórica a partir do contato com os saberes estéticos e culturais.

Um sobrevôo sobre os territórios - Linguagens artísticas:

Processo de criação: Muitos mitos têm cercado a criação artística, ancorados principalmente na ideia de genialidade e valorização de habilidades manuais específicas. Ao contrário do que se pensa, a criação artística envolve aprendizagem.

Materialidade: Cada material é uma matéria que dá consistência física à obra de arte. O corpo, o movimento do/no corpo, como o mármore, a parafina e o feltro, ou, o som e o silêncio, são matérias que deixam de ser o que são quando sujeitas à prática artística, perdendo sua crueza de matéria pela passagem para o simbólico.

Forma-conteúdo: conteúdo nasce como tal no próprio ato em que nasce a forma, e a forma não é mais que a expressão acabada do conteúdo”. O estudo desses elementos e sua composição nas práticas artísticas nos levam a aguçar o olhar sobre a forma conjugada com a matéria, na procura pela expressão ligada aos significados que imprimem cada artista, período ou época. Forma e conteúdo são, assim, intimamente conectados, inseparáveis, imantados.

		<p>Mediação cultural: Museus, galerias, instituições culturais, salas de espetáculo e concerto, abrigam práticas artísticas.</p> <p>Patrimônio cultural: Patrimônio de cada um de nós, memória do coletivo; bens culturais que apresentam a história humana pelo pensamento estético-artístico. O estudo da arte tendo como viés a ideia de patrimônio cultural, oportuniza a ampliação do olhar acerca da cultura.</p> <p>Saberes estéticos e culturais: Para conhecer arte e cultura, há saberes que são como estrelas para aclarar o olhar ou o pensamento sobre arte.</p>
--	--	--

COMO	QUANDO/ONDE	QUEM DEVE ENSINAR
<p>É importante abordar, em cada ano ou nível da escola básica, a maneira como as diferentes áreas do currículo articulam a realidade e seus objetos de conhecimento específicos, a partir de questões como as exemplificadas a seguir.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que limitações e potenciais têm os enfoques próprios das áreas? - Que práticas humanas, das mais simples às mais complexas, têm fundamento ou inspiração nessa ciência, arte ou área de conhecimento? - Quais as grandes polêmicas nas várias disciplinas ou áreas de conhecimento? <p>-----</p> <p>Mas para que a arte venha a ser um interesse cultural de crianças, de jovens, de adultos e idosos, é preciso pensar em processos educativos que ofereçam modos de aproximação com a arte e suas linguagens artísticas. Há perguntas inquietantes quando pensamos sobre isso. Como provocar o encontro com a arte no espaço escolar? Com quais campos da arte</p>	<p>A lei dá um prazo generoso para que os alunos aprendam o “significado das ciências, das artes e das letras”: começa na educação infantil, prossegue nos anos do Ensino Fundamental e tem mais três anos no Ensino Médio. Durante mais de doze anos deverá haver tempo suficiente para alfabetizar-se nas ciências, nas humanidades e nas técnicas, entendendo seus enfoques e métodos mais importantes, seus pontos fortes e fracos, suas polêmicas, seus conceitos e, sobretudo, o modo como suas descobertas influenciam a vida das pessoas e o desenvolvimento social e econômico.</p>	<p>Houve um tempo de ditadura, e mudanças radicais: Lei de Diretrizes e Bases 5691/73. Educação Artística como atividade, professores das antigas disciplinas voltando às faculdades para complementar seus cursos, na formação em “licenciatura curta”:</p> <p>Artes Plásticas, Música, Teatro em dois anos.</p> <p>Professor polivalente que até hoje teima em ser desejado pelas escolas. Um Leonardo da Vinci no ensino de arte, que hoje é solicitado também a ministrar aula de Dança, além das demais. Professor “poliquerente” desejoso da interdisciplinaridade, linha de fuga naqueles tempos.</p>

<p>se faz um pensamento curricular para a área, tal qual a partitura de uma música nova? Com quais signos se faz processos educativos que impulsionem a aprendizagem da arte como invenção?</p> <p>-----</p> <p>Cabe à equipe de educadores responsável pelo projeto curricular da escola trabalhar com os professores de Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro para 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. 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 ou Teatro.</p> <p>-----</p> <p>Metodologicamente, de acordo com os PCNs Arte e as Propostas Curriculares da SE/Cenp o Ensino de Arte, visto como área de conhecimento e linguagem deverá se dar de forma a articular três eixos metodológicos, a saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criação/produção em Arte – o fazer artístico; - Fruição estética – apreciação significativa 		
--	--	--

<p>da Arte e do universo a ela relacionado; leitura; crítica;</p> <p>- Reflexão: a Arte como produto da história</p> <p>e da multiplicidade de culturas.</p> <p>-----</p> <p>Valorizar o desenvolvimento de competências nesta fase da vida implica em ponderar, além de aspectos curriculares e docentes, os recursos cognitivos, afetivos e sociais de que os alunos dispõem. Implica, pois, em analisar como o professor mobiliza conteúdos, metodologias e saberes próprios de sua disciplina ou área de</p> <p>conhecimento, visando desenvolver competências</p> <p>em adolescentes, bem como instigar desdobramentos para a vida adulta.</p>		
---	--	--