UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"Júlio de Mesquita Filho"

Instituto de Artes – Campus São Paulo

PAULO RODRIGUES DA SILVA

EDUCAÇÃO MUSICAL E A PEDAGOGIA DE PROJETOS

Um enfoque no ensino fundamental da cidade de São Paulo

São Paulo
2024

PAULO RODRIGUES DA SILVA

EDUCAÇÃO MUSICAL E A PEDAGOGIA DE PROJETOS:
Um enfoque no ensino fundamental da cidade de São Paulo

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Artes da UNESP para obtenção do título de Licenciado em Música.
Orientadora: Profa. Dra. Margarete Arroyo.

São Paulo
2024

Ficha catalográfica desenvolvida pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da Unesp. Dados fornecidos pelo autor.

S586e Silva, Paulo Rodrigues da, 1983-

Educação musical e a pedagogia de projetos : um enfoque no ensino fundamental da cidade de São Paulo / Paulo Rodrigues da Silva. -- São Paulo, 2024.

83 f.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Margarete Arroyo.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes.

1. Música - Instrução e estudo. 2. Educação. 3. Ensino fundamental. 4. Método de projeto no ensino. I. Arroyo, Margarete. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 780.7

Bibliotecária responsável: Luciana Corts Mendes - CRB/8 10531

PAULO RODRIGUES DA SILVA

EDUCAÇÃO MUSICAL E A PEDAGOGIA DE PROJETOS:
Um enfoque no ensino fundamental da cidade de São Paulo

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Instituto de Artes
da UNESP para obtenção do
título de Licenciado em Música.

São Paulo, 11 de dezembro de 2020

Banca Examinadora:

_____

Prof.ª Dra. Margarete Arroyo (orientadora)

_____

Prof.ª Dra. Rita Luciana Berti Bredariolli

DEDICADO

à minha mãe,
pela fé e dedicação de toda uma vida;

à minha madrinha Geralda, meu padrinho Raimundo, e minha avó Maria, por serem verdadeiros anjos-da-guarda;

à minha tia Cida, pelos primeiros acordes ao violão;

à minha filha Ana Lívia, pelo farol que me inspira.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Prof.ª Dra. Margarete Arroyo por compartilhar seu tempo e paixão pela docência. Também por ser extremamente criteriosa, uma inesgotável fonte de conhecimentos e uma referência inspiradora. Eternamente grato!

À Prof.ª Dra. Rita Luciana B. Bredariolli por aceitar decidida e carinhosamente avaliar este trabalho. Também pela sensibilidade docente, pela poesia e boniteza que marcaram suas aulas e pela grandeza acadêmica.

Aos professores do Instituto de Artes da UNESP aos quais guardo profunda identificação na atividade docente e na relação humana: Dra. Gabriela Bortz,
Dra. Yara Caznok, Ma. Isabel Cristina D. Bertevelli, Dr. Wladimir F. Contesini de Mattos, Dr. Maurício F. de Bonis e o Maestro Dr. Lutero Rodrigues.

Aos professores do Instituto de Artes da UNESP que, mesmo sendo admiráveis pessoas e profissionais, divergi didática e pedagogicamente, aumentando a certeza de realizar este trabalho: Dr. Fábio Miguel (em memória) e Dr. Marcos F. Pupo Nogueira.

Ao Mestre de Maracatu Jorge Fofão e ao grupo Baque Livre – São Paulo
pela recepção, convivência e aprendizados.

A todos(as) os(as) mestres/docentes que passaram em minha vida!

Ao Adegreil por termos iniciado juntos e a quem devo boa parte desta trajetória. Também pela indelével hombridade, pelo carinho e respeito e pela criatividade.

À Prof.ª Rosa Campos pela amizade, consideração e pelas conversas reflexivas.

À Renata pela parceria, dedicação e paciência dos últimos cinco anos.

À minha irmã Janete e meus irmãos Sérgio e Lucas aos quais tenho profundo amor e admiração.

Aos meus primos Reginaldo e Adriano. Ao primeiro por ser meu parceiro e uma grande inspiração; ao segundo pelo talento e juventude contagiantes.

Aos familiares mais próximos que sempre me valorizaram.
E àqueles distantes também.

Aos amigos e educadores Adriane, Cláudia e Zé Santos ao quais espero que este trabalho seja útil. Também pelo carinho e aprendizados construídos.

Ao meu amigo Zé Matias (em memória) por sua ética, garra e capricho. Também pelo incentivo e legado.

A todos os amigos e amigas mais próximos pelo apoio e incentivo que nunca faltaram.
E àqueles distantes também.

A todos os funcionários e funcionárias da BIA – Biblioteca do Instituto de Artes da UNESP – SP. Especialmente à Clarissa, Fabiana, Luciana, Mariana e Paulo.

Ao prof. Wladimir Farto Contesini de Mattos, pela indispensável ajuda e dedicação.

... o professor é sobretudo motivador, alguém a serviço da emancipação do aluno, nunca é a medida do que o aluno deve estudar [...] o aluno leva para a vida não o que decora, mas o que cria por si mesmo.

Pedro Demo (1996)

RESUMO

Buscamos estabelecer uma relação entre o aprendizado de música no ensino fundamental e os paradigmas da educação para o séc. XXI que surgem das novas formas de comunicação e de produção da informação. Após breve contextualização histórica do ensino de Arte no Brasil do séc. XX, nos debruçamos sobre a fundamentação teórica que embasa objeto de interesse: as múltiplas inteligências e a necessidade de garantir a autonomia do estudante e o ensino significativo de Arte. Apresentamos a Pesquisa e a Aprendizagem Baseada em Projetos como os principais caminhos para a ruptura com as abordagens tradicionais calcadas na fragmentação do conhecimento em disciplinas, pela organização escolar em salas de aula e pela aula expositiva. Com esse objetivo, realizamos uma revisão bibliográfica sobre o tema, consultamos a legislação histórica e em vigor e investigamos os instrumentos didáticos – como os Roteiros de Aprendizagem - e o projeto pedagógico da escola municipal Desembargador Amorim Lima. Não se encontrará aqui a simples execração do método tradicional e o enaltecimento dos métodos “alternativos”. Contudo, pretende-se apontar as contradições entre os documentos legais e os currículos em relação à aplicação prática e a realidade escolar, bem como apontar caminhos quanto à abordagem didático-pedagógica e a organização do espaço escolar e do currículo. Apontamos, de forma contundente, o colapso do atual modelo educacional brasileiro e as dificuldades em sua superação, sobretudo no ensino de Arte. Com este trabalho, procuramos enfatizar a necessária coragem e vontade política, dentro e fora da instituição escolar, além do esforço para romper com as práticas enraizadas e já ultrapassadas para uma nova realidade que se apresenta. Acreditamos que somente o enfoque no estudante e suas características individuais pode apontar as soluções que consideramos mais adequadas e contemporâneas.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia de Projetos, Educação Musical, Ensino de Arte, Aprendizagem Significativa, Educação do séc. XXI, Pesquisa e Autonomia, EMEF Desembargador Amorim Lima.

ABSTRACT

We aim to establish a connection between music education in elementary schools and the educational paradigms of the 21st century that emerge from new forms of communication and information production. After a brief historical contextualization of Arts education in Brazil during the 20th century, we delve into the theoretical foundations underlying our object of interest: multiple intelligences and the need to ensure student autonomy and meaningful Arts education. We present Project-Based Research and Learning as the primary paths to breaking away from traditional approaches rooted in the fragmentation of knowledge into disciplines, the organization of schools into classrooms, and lecture-based teaching. To this end, we conducted a literature review on the topic, consulted both historical and current legislation, and investigated educational tools—such as Learning Guides—and the pedagogical project of the municipal school Desembargador Amorim Lima. This work does not simply condemn traditional methods while praising "alternative" methods. However, it aims to highlight the contradictions between legal documents and curricula regarding practical application and school reality, as well as to suggest pathways for didactic-pedagogical approaches and the organization of school spaces and curricula. We strongly point out the collapse of the current Brazilian educational model and the difficulties in overcoming it, especially in Arts education. Through this work, we seek to emphasize the necessary courage and political will, both within and outside the school institution, in addition to the effort needed to break with entrenched and outdated practices in light of a new emerging reality. We believe that only a focus on the student and their individual characteristics can point to the solutions we consider most appropriate and contemporary.

KEYWORDS: Project-Based Learning, Music Education, Art Education, Meaningful Learning, 21st Century Education, Research and Autonomy, EMEF Desembargador Amorim Lima.

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....7

2. A ESCOLA PÚBLICA E O ENSINO DE ARTE NO BRASIL DO SÉC. XX 11

3. AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS (IM) E O ENSINO DE ARTE 25

4. CURRÍCULO DE ARTE: LEGISLAÇÃO E PRÁTICA CONTEMPORÂNEA 34

5. A PESQUISA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO 43

6. APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS - ABP 53

7. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO AMORIM LIMA 57

8. A ARTE NO AMORIM LIMA E NO ENSINO FUNDAMENTAL 60

8.1. UM ROTEIRO ARTICULADO PELA MÚSICA 67

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....71

REFERÊNCIAS.....77

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Vivemos um momento de reflexão histórica sobre os métodos e abordagens didático-pedagógicas no ensino escolar. Atravessando a pandemia de Covid-19 notamos a fragilidade e anacronismo do sistema educacional brasileiro, sobretudo no que tange ao ensino público em todos os níveis. Não se trata apenas da realidade brasileira, mas sobretudo aqui, o ambiente escolar e sua filosofia encontram-se em descompasso com o perfil e demandas do estudante desta década. Observa-se a presença conflitante de metodologias e tecnologias do séc. XIX, docentes do séc. XX e estudantes do séc. XXI (Diálogos, 5:18 min).

> [...] algo muito importante permanece igual em vários lugares do Brasil e do mundo: a escola. Tudo mudou muito rápido e a educação precisa mudar também. Da forma como está, a escola tem dificuldade de dar conta do recado e manter bons resultados, que vão desde um melhor desenvolvimento dos alunos até o combate à defasagem entre idade e série, diminuindo a repetência e a evasão escolar. Essa mudança não deve acontecer só com a redefinição de como as atividades e o conteúdo são apresentados em sala de aula. É preciso que você tenha claro o objetivo de preparar crianças e adolescentes para a vida, ajudando-os a se desenvolverem integralmente. Isso significa oferecer oportunidades para que se fortaleçam não só nas competências básicas (aquelas também conhecidas como intelectuais), mas também nas competências para o século XXI (Fundação, 2016).

Com relação ao docente, sua formação é precária, não favorece a autonomia discente na produção do conhecimento e sua atuação é destituída das condições e valorização necessárias para garantir a qualidade do ensino. Neste momento de pandemia e isolamento social, nos deparamos com uma enorme variedade de terminologias e conceitos, muitas vezes, pleonásticos: ensino à distância, ensino virtual, ensino remoto, ensino semipresencial, ensino híbrido, entre outros. O certo é que em qualquer uma dessas modalidades, estamos lidando com uma sociedade fundada na cultura das redes sociais, no aprendizado em redes e perpassada pelas tecnologias da informática e da comunicação: senão uma sociedade do conhecimento – já que esse envolve critérios para seu estabelecimento, uma sociedade da informação. Nesse sentido, é preciso clareza quanto ao perfil do estudante que nos chega como “matéria-prima” nas escolas. O estudante exige protagonismo, autonomia e uma relação dialética e horizontalizada na construção dos saberes que, em muitos

aspectos, são conceitos pressupostos das metodologias ativas surgidas no início do séc. XX, notadamente no ensino de Arte. O estudante da terceira década do séc. XXI tem necessidades e características que distam profundamente daquelas do início deste século e abissais em relação ao século anterior. As estratégias, conceitos e princípios educativos inovadores que impulsionaram o séc. XX estão sobejamente ultrapassados pelo avanço tecnológico que marca as novas relações humanas. Ou seja, as abordagens didático-pedagógicas, os materiais didáticos, a estrutura e formatação do ambiente escolar e do currículo estão, via de regra, obsoletos para a contemporaneidade.

Em nossa percepção, o ensino de Arte na escolarização fundamental é relegado ao segundo plano e carece de valorização numa sociedade cuja economia é estruturada em outras habilidades, como a linguística e o raciocínio lógico-matemático. Evidencia-se que, não raras vezes, a prática artística no ambiente escolar se configura como mero momento de entretenimento e diversão. Uma hipótese é de que o aprendizado deste conteúdo conduz à emancipação política, qualifica as relações sociais, promove o autoconhecimento e autonomia do estudante. Outra que nos ocorre, sobretudo nas instituições que adotam a Pedagogia de Projetos, é que o conteúdo de Arte pode ser aproveitado e potencializado como articulador de aprendizagens interdisciplinares e significativas. Ainda no contexto escolar, nos interessa amplamente dialogar com os processos de avaliação e sua relação com a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, nosso objeto principal é investigar as possibilidades das abordagens didático-pedagógicas, metodológicas e dos conteúdos da atividade artístico-musical no ensino fundamental com enfoque nas escolas públicas que utilizam a Pedagogia de Projetos, fazendo um recorte no currículo escolar da cidade de São Paulo. Justificamos, portanto, que é preciso investigar mais profundamente as mudanças necessárias no papel da escola e do docente, que se encontra – mais que nunca - em franco questionamento. A instituição escolar se mostra impermeável às mudanças de comportamento e tecnológicas aceleradas, principalmente nas últimas duas décadas - após os anos 2000. Nossa aposta é que a Pedagogia de Projetos aponta importante alternativa às formas tradicionais de ensino-aprendizagem e de interpretação da realidade. Cada vez mais os estudantes aprendem em rede,

comunicados entre si e com o mundo extraescolar mediados pelas tecnologias midiáticas. Consideramos que a linguagem artística tem inequívoco potencial na consolidação e valorização desses aspectos. O que propomos não é a superação abrupta e açodada do modelo educacional tradicional, mas perceber que é necessário reorientar e construir novas possibilidades, aproveitando aquilo que é válido daquelas práticas, sem receio de incorporar o "espírito do nosso tempo", de atualizar-nos e atender as demandas que se impõem inexoravelmente.

No segundo capítulo nos preocupamos em entender, mesmo que em linhas gerais, a evolução da implementação da escola pública no Brasil do séc. XX. O país acabara de abandonar quatro séculos de regime escravocrata e passaria por longos períodos de ditadura (Getúlio Vargas e o Regime Militar). No contexto nacional e internacional, o capitalismo aprofunda as desigualdades sociais e a revolução tecnológica e dos veículos de comunicação em massa será a marca daquele período. Assim, as legislações brasileiras, inclusive na área da educação e, portanto, no ensino regular de Arte, vão sendo moldadas aos solavancos e orientadas pelas experiências internacionais, notadamente da Europa.

No terceiro capítulo investigamos o caráter multidisciplinar do aprendizado em Arte e procuramos estabelecer um paralelo com a teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner. Também constatamos os postulados de tal teoria na construção histórica das políticas públicas do ensino de Arte no que diz respeito à dimensão interdisciplinar.

Já no quarto capítulo nos debruçamos sobre as legislações do ensino de Arte, sobretudo no âmbito federal e do município de São Paulo. Pudemos identificar os preceitos teóricos e as proposições práticas que tornam o processo de ensino-aprendizagem mais adequado à contemporaneidade. Contudo, atestamos a contradição entre a legislação e sua aplicação na realidade das escolas públicas.

No quinto capítulo - um dos mais importantes desse trabalho - trazemos o conceito da Pesquisa como instrumento pedagógico, tendo como principal referência as ideias do prof. Pedro Demo. Para nós, é urgente que se faça essa guinada conceitual e a produção de conhecimento passe a valorizar as necessidades e possibilidades do aluno e não interesses alheios. Fica claro, ao longo de todo esse trabalho que o desafio atual da escola é o da "ensinagem", conforme enfatiza o

professor português José Pacheco (Diálogos, 3:40 min). As dificuldades para alcançar um processo de educação significativa e de qualidade não está, via de regra, nas limitações do estudante, mas entranhadas na formatação do ambiente escolar e na atividade docente.

No sexto capítulo discorremos sobre a abordagem didático-pedagógica da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP). Nos parece imperativo romper os paradigmas dos modelos tradicionais engessados em que a aula expositiva[1] é o principal instrumento de ensino. Aqui, constatamos, existem caminho mais adequados e atrativos para o estudante do séc. XXI, que é um nativo digital e possui uma relação própria com o espaço/tempo, com o consumo/aquisição de informação e a produção do conhecimento.

Por fim, nos capítulos sete e oito trazemos uma análise do PPP Desembargador Amorim Lima, da cidade de São Paulo e o ensino de Arte no Ensino Fundamental. A base filosófica do referido PPP está na autonomia do estudante por meio da pesquisa e da integração e participação ativa de toda a comunidade escolar. Trata-se de um processo horizontalizado em que docentes e discentes são responsáveis pela produção do conhecimento e amadurecimento da cidadania, com ética e responsabilidade social. Elaboramos uma proposta de Roteiro de Aprendizagem tendo a música como componente disparador.

Pedimos licença a(o) leitor(a) que nos permita, apenas por questão de conveniência prática e de padronização, quando se tratar de nossa redação autoral, a nos referir majoritariamente como o estudante, o docente, etc. No caso do ensino fundamental, por exemplo, não se ignora que a maioria esmagadora são professoras. Portanto, queremos reconhecer e nos alinhar com o legítimo movimento que procura combater, no emprego linguístico, a violência simbólica que acaba por privilegiar termos no masculino. Feitas essas colocações, vamos aos capítulos deste trabalho de conclusão de curso.

[1] "[no século XX] se tornou a representação mais clara de um ensino diretivo e tradicional, que tem por base a transmissão do conhecimento do mestre para o aluno [...] a aula expositiva se consolidou como prática pedagógica na Idade Média pelas mãos dos jesuítas, se transformando na estratégia mais utilizada nas escolas - quando não a única. A transmissão do conhecimento, sobretudo pela linguagem verbal, era uma corrente hegemônica. Acreditava-se que bastava o mestre falar para as crianças aprenderem" (Fernandes; Santomauro, 2011)

2. A ESCOLA PÚBLICA E O ENSINO DE ARTE NO BRASIL DO SÉC. XX

No início da República no Brasil, na passagem para o séc. XX, a conturbada sociedade brasileira procurou na Europa e nas práticas norte-americanas as referências para implementação do seu modelo de escola pública. Para aqueles pensadores, a escola era a base do desenvolvimento e transformação sociais e da construção da democracia e, sobretudo naquele período, a consolidação das ciências condizia com essa compreensão. Muitas dessas modificações foram no sentido de "compreender a infância, dando ênfase a um ativismo nos ideários educacionais libertários. Como fundamento dessa nova consciência educacional estavam as descobertas da psicologia e os movimentos de emancipação das massas populares" (Darius, R.; Darius, F., 2018, p. 33). Nesse período, houve a consolidação da escola pública e sua abertura às massas e às correntes ideológicas.

Sobre isso, no ensino de Arte, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) traz que foi

> [...] na confluência da antropologia, da filosofia, da psicologia, da psicanálise, da crítica de arte, da psicopedagogia e das tendências estéticas da modernidade [que] surgiram autores que formularam os princípios inovadores para o ensino de artes plásticas, música, teatro e dança. Tais princípios reconheciam a arte da criança como manifestação espontânea e auto-expressiva: valorizavam a livre expressão e a sensibilização para a experimentação artística como orientações que visavam o desenvolvimento do potencial criador, ou seja, eram propostas centradas na questão do desenvolvimento do aluno (Brasil, 1997, p. 20).

Todos os benefícios referentes à qualidade de vida advindos do desenvolvimento do capitalismo e do avanço tecnológico e científico foram incorporados apenas por uma parcela privilegiada, agravando as diferenças entre as classes sociais - trabalhadores *versus* detentores do poder político e econômico: a desigualdade social é característica inerente do modo capitalista de produção. Neste contexto, apenas uma pequena parte da sociedade conseguia acesso à escolarização, sobretudo no ensino superior. Embora seja uma afirmação ainda hoje verdadeira, naquele período a educação jamais conseguiu cumprir seu ideal utópico de aplainar as diferenças e garantir uma sociedade verdadeiramente democrática. Conforme Saviani *apud* Darius e Darius (2018, p. 34), para a época: "o projeto

pedagógico que deveria ser o sonho possível se mantém nos mesmos patamares dos últimos duzentos anos [...]".

Saviani divide a história da educação brasileira em duas etapas: a primeira entre 1549 até 1890, compreendendo os períodos do ensino Jesuítico/Religioso (1549-1759)[2]; Reforma Pombalina (1759-1827)[3] e; domínio do Estado (1827-1890)[4]. Sucede então, outra etapa com o surgimento dos Grupos Escolares, marcando a origem da escola pública: implantação gradativa das escolas primárias e escolas normais de formação de professores (1890-1931); regulamentação dos ciclos da escola primária, secundária e superior (1931-1961) e; leis de Diretrizes e Bases da Educação nº4.024/61 e 9.394/96 (1961-1996). Explica que esta última foi marcada por um aspecto paradoxal: se por um lado garantiu maior acesso da população ampliando sua estrutura e criaram-se os cursos de pós-graduação e o Ministério da Educação, do outro, o analfabetismo persistia, houve baixa qualidade do ensino e não se consolidou um sistema unificado para o país.

Surgidos primeiro no Rio de Janeiro e São Paulo no final do séc. XIX, logo os Grupos Escolares se espalharam por todo o país instituindo a base do ensino fundamental na escola pública. Sua presença tem destaque no período da Primeira República, entre 1889 e 1929 (Rossi, 2017). "Os Grupos Escolares centralizavam num único prédio as antigas escolas isoladas, organizando o ensino em salas seriadas e

[2] O ensino jesuítico foi uma das principais reações da igreja católica à reforma protestante. No Brasil, se prestou ao projeto de colonização portuguesa ao promover a domesticação e conversão dos indígenas à fé cristã. As características do ensino eclesiástico implementado pela Companhia de Jesus, tanto em Portugal quanto na colônia, Brasil, eram a "busca da perfeição humana por intermédio da palavra de Deus e a vontade dos homens; obediência absoluta e sem limites aos superiores; disciplina severa e rígida; hierarquia baseada na estrutura militar; valorização da aptidão pessoal de seus membros" (Maciel; Neto, 2006, p. 468).

[3] Para Maciel e Neto (2006), a reforma pombalina foi inspirada no Iluminismo europeu e visava a ruptura com o ensino jesuítico, pretendendo fazer de Portugal um centro de poder cultural, político e econômico. Pombal defendeu uma instrução pública e laica, controlada pela Coroa, com vistas a preparar a sociedade para o novo momento histórico que se impunha: o avanço científico e o pré-capitalismo. Para ele, a educação deveria estar a serviço dos interesses do Estado. Para o Brasil, tal reforma foi nociva, pois o crescente "espírito nacionalista" foi abafado pela destruição sistemática e permanente dos modelos educacionais postos em vigor, datando daí, a precariedade característica da educação brasileira, ou seja, a falta de continuidade e reconstrução sobre as bases históricas fundantes. Se inicia também o modelo fragmentado da instrução pública, onde existem escolas para a elite e outras para a população menos abastada, além do ensino privado favorecido pelo Estado.

[4] Sob responsabilidade do Estado, a educação continuou sem avanços concretos e significativos. Suas bases foram referenciadas no "Método Lancasteriano", de Joseph Lancaster, cuja essência era a escrita, a leitura, as quatro operações matemáticas e a geometria. Considerado o primeiro método pedagógico da instrução pública brasileira, se fundava nos conceitos da oralidade, da repetição e memorização (Krumel, 2018).

sequenciais sob a autoridade do professor. Nesse momento passa a existir o diretor, e uma nova hierarquia se configura na escola pública" (Vidal *apud* Darius, R.; Darius, F., 2018, p. 36). O Estado passa a ser responsável pela construção de prédios e pela manutenção da estrutura do ensino, cuja matrícula entre os 7 e 12 anos era obrigatória. Propondo uma inovação metodológica e dos conteúdos, grande parte da preocupação se dirigiu então à formação dos professores, na grande maioria leigos até aquele momento. Contudo, o crescimento urbano, o custo para a manutenção e construção de novos prédios, a contratação e formação de profissionais e alguma resistência por parte dos setores da sociedade – alegando que as crianças passavam muito tempo na escola – foram fatores que fizeram persistir grande número de analfabetos. Embora o analfabetismo tenha sido uma marca indelével da educação pública, esse modelo conduziu no final do séc. XX a um grande aumento no acesso, saltando de cerca de 20 para 36 milhões entre 1975 a 1999. Ao mesmo tempo das mudanças promovidas pelos Grupos Escolares, reorganizando o tempo e o espaço escolar, com o currículo voltado para o conhecimento enciclopédico, o grupo Escola Nova[5] (principalmente entre 1920 e 1940) já propagava ideias de um ensino baseado na metodologia de projetos, centros de interesse e a pesquisa. Sem que caiba abordar todos os aspectos históricos, precisamos mencionar o **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova[6]** que, em essência, assimilava o ideário dos defensores do movimento Escola Nova. Tal documento, elaborado em 1932, possuía caráter profundamente nacionalista e era inspirado nas proposições do educador americano John Dewey[7]. Propunha a transformação social a partir da revolução educacional e a

[5] No Brasil, o ideário visava a preparação para a sociedade industrial emergente e a superação das desigualdades sociais: promover a mobilidade social mediante uma escolarização adequada e voltada para o indivíduo, desde que não lhe faltasse o esforço e talento (pedagogia liberal – economia e política burguesa). Na abordagem pedagógica, o aluno - e não o professor - é o centro do processo educativo, devendo-se respeitar seus interesses e limitações. O professor deve provocar a curiosidade e viabilizar a experiência, a espontaneidade e a pesquisa, partindo do concreto para o teórico (Santos; Prestes; Vale, 2006, p. 135, p. 138)

[6] 1932 - **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: A reconstrução educacional no Brasil**, escrito por Fernando Azevedo e assinado por intelectuais como Carneiro Leão, Hermes Lima e Anísio Teixeira. É considerado o documento que acentuou a disputa entre progressistas e conservadores (Santos; Prestes; Vale, 2006, p. 137)

[7] "filósofo norteamericano, nasceu em Burlington, no Estado de Vermont (EUA), em 20 de outubro de 1859. Formou-se bacharel em artes pela Universidade de Vermont e foi professor em pequenas escolas de sua região. Seu interesse por filosofia surgiu nos estudos secundários, que o guiaram para seu título de doutorado em 1884, com a defesa da tese a respeito da psicologia de Kant. Demonstrou também, em sua educação superior, certo

superação da abordagem pedagógica vigente – identificada como Tradicional e Burguesa dualista – para centrar-se no interesse e espontaneidade da criança, nos seus aspectos psicobiológicos e na valorização do trabalho em grupo: a defesa era promover “a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo” (Darius, R.; Darius, F., 2018).

Seguindo, passamos a expor e dialogar com as informações e conclusões de Vera Lúcia Gomes Jardim, cujo estudo procura compreender o trajeto histórico do currículo e das metodologias em música entre 1938 e 1971, sob o ponto de vista do ensino especializado (artístico) e escolar (educacional). A autora observa que os temas relativos à didática e a pedagogia foram recentemente incorporados e que, embora se tenha a divisão de Bacharelado e Licenciatura em música, grande parte daqueles que se formam como especialistas no instrumento (ou composição e regência) se envolvem com atividades de ensino da música no contexto formal ou informal. Jardim explica que no Brasil Imperial, por volta de 1840, o ensino de música (no caráter especializado, com finalidades artísticas) era promovido apenas para os mais abastados da sociedade e não havia nenhum interesse do governo brasileiro em estimular esse segmento. Naquele momento histórico os músicos não dispunham de liberdade estilística nem de prestígio econômico e social. No início da Europa moderna, de acordo com Burke *apud* Jardim (2009, p. 17), “uma distinção recorrente era feita entre o conhecimento teórico e prático, o conhecimento dos filósofos e dos empíricos, ou como alguns diziam, ‘ciência’ (*scientia*) e ‘arte’ (*ars*)”. Aqui, arte está no sentido do trabalho manual e artesanal, de ordem prática. Porém, serve como referência histórica para a compreensão entre as atividades de maior e menor prestígio para os momentos posteriores, inclusive no caso brasileiro.

> Aprender e praticar música era requisito de formação integral dos membros da elite, preparando-os para a apreciação e para o exercício da arte, mas não para o exercício da profissão. Para tanto, um curso de música integrava, desde 1838, o currículo do Imperial Colégio de Pedro II – escola de ensino secundário público destinado às elites, organizado como instituição de referência para servir de modelo [...] (Jardim, 2009, p. 17).

Destaca-se a predominância do ensino teórico, do arcabouço estético e de repertório em detrimento da prática musical e do desenvolvimento da criatividade,

fascínio pessoal pela teoria de Hegel, pelas ideias de Thomas Henry Huxley e, consequentemente, pela teoria Darwiniana” (Ali, 2014, p. 15).

abordagem evidenciada na elaboração dos currículos da época. Somente no período da Primeira República a música se "encontrou" com a educação, promovendo mudanças na concepção didático-pedagógica do ensino especializado.

> "[...] no projeto educacional republicano paulista (1890), com a entrada da Música como componente de ensino na escola pública, seus objetivos de saber especializado tiveram de ser redirecionados, alterando o estatuto de suas finalidades de formação artística-profissional. A Música, por esta vertente, entrou em diálogo com propostas pedagógicas, com a incorporação dos saberes advindos da psicologia, com o cientificismo do conhecimento, gerando a necessidade de adequação dos métodos [...] a música na escola assumiu um propósito de educar musicalmente, e não de instruir para a música" (Jardim, 2009, p. 33).

Quanto à prática musical e ao ensino de música nos conservatórios do Rio de Janeiro e de São Paulo, no início do séc. XX, afirma que era destinada quase exclusivamente às mulheres (90%) e que "incorporava outras significações sociais que relacionavam uma prática musical diletante a uma elevação do *status*; era socialmente aceita quando realizada em ambientes familiares e desqualificada como exercício profissional" (Jardim, 2009, p. 30). Embora tenha havido algum avanço no sentido estético da produção musical, procurando valorizar os elementos populares e folclóricos, no que diz respeito ao ensino, a prática pedagógica pouco se alterou.

Associado ao CDMSP (Conservatório Dramático e Musical de São Paulo) e promovido pela Secretaria de Educação e Saúde Pública do Estado, em 1933, foi criado o primeiro Curso Musical Infantil, que conforme as autoridades responsáveis propalavam, baseava-se nas orientações pedagógicas mais modernas. Com grande sucesso, logo se tornou referência para todo o país. Como base metodológica adotou-se os pressupostos de Émile Jacques-Dalcroze[8] e, portanto, se tratava de um ambiente devidamente preparado, alegre e estimulante para a vivência integral do fazer musical.

[8] "Em 1892, foi nomeado professor da cadeira de Harmonia Teórica do Conservatório de Genebra, onde lecionou durante 18 anos. Consternava-se, então, ao notar que o Conservatório formava excelentes executantes que não eram, infelizmente, 'músicos completos'. Dedicou os primeiros 10 anos de trabalho à elaboração da Rítmica, inicialmente conhecida como Ginástica Rítmica, por tratar-se de um sistema de educação musical inteiramente fundamentado nos exercícios corporais. Seu empenho em elaborar e aplicar exercícios do 'método integral de rítmica' nasceu de sua convicção de que nosso intelecto, nossa sensibilidade e nosso corpo, que Montaigne considerava como intimamente 'costurados', apresentam-se, muitas vezes, fragmentados e até mesmo em desacordo, 'desafinados'. A proposta de Dalcroze buscava criar uma inter-relação entre o cérebro, o ouvido e a laringe, para transformar o organismo inteiro no que ele próprio denominava de 'ouvido interno' (Madureira; Banks-Leite, 2010, p. 215).

Cabe registrar, numa breve digressão, que a filosofia e metodologia de Friedrich Wilhelm August Fröbel[9] (que possivelmente influenciaram Dalcroze), já haviam sido utilizadas como base pedagógica no Jardim da Infância Caetano de Campos, ligado à Escola Normal de São Paulo, ainda no final do séc. XIX. Os pensamentos de Fröebel admitem a criança como um ser dinâmico e criativo e indicam atividades lúdico-estéticas, o jogo e o canto nas atividades escolares. Para ele, a música deve se associar ao movimento corporal e na ocupação dos espaços, promovendo a autopercepção e a percepção do mundo por parte da criança:

> [...] enquanto se percebe e se conhece como distinto do mundo exterior, nasce no homem o desejo de compreender a vida, a linguagem do mundo exterior e da natureza [...] as propostas de auto-desenvolvimento criador por meio dessas atividades que permitiam a expressão espontânea das crianças sustentavam a ideia de Frõebel de um desenvolvimento simultâneo das linguagens – fala, canto, raciocínio, atitudes, construções sociais. A música figurava como atividade auto-expressiva [...] (Jardim, p. 35).

Em 1844, dada a importância que atribuía à música na fase pré-escolar, Fröebel publicou a obra Mutter-und Koselieder (“Os Cantos Maternais”), que trazia figuras e jogos para as crianças cantarem. A despeito de certa distorção dos seus ideais, fruto da ampla divulgação e aderência ao longo de todo o mundo, é possível sintetizar suas proposições em “liberdade” e “atividade”, onde o professor auxilia a produção de conhecimento por parte do estudante, valorizando seus saberes iniciais. Esses conceitos, supostamente, influenciaram fortemente Dalcroze e, no Brasil, o movimento Escola Nova - também chamado de Escola Ativa, Progressista, ou, ainda, Escolanovismo.

A obra de Dalcroze foi a base para o ensino de música ligado ao sistema público educacional voltado para o ensino infantil: Iniciação Musical ou Musicalização. Atividades em grupo, jogos lúdicos e que estimulavam o prazer em brincar iam inserindo os conceitos musicais como as propriedades do som, o movimento corporal, a percepção espacial e a capacidade de reproduzir e improvisar. Os preceitos dessa abordagem se encaixavam com o propósito das atividades escolares, já que previam

[9] “O pedagogo alemão Friedrich Wilhelm August Fröbel [1782-1852], idealizador e fundador do primeiro ‘Kindergarten’ (jardim de infância) do mundo [...] a escola é o lugar onde a criança deve aprender as coisas importantes da vida, os elementos essenciais da verdade, da justiça, da personalidade livre, da responsabilidade, da iniciativa, e não por meio dos estudos, mas por meio da vivência. Para possibilitar esse aprendizado, Fröbel via os brinquedos, o trabalho manual e o estudo da natureza como processos espontâneos na criança e, ao mesmo tempo, meios educativos” (Bastos, 2001).

o ensino dos aspectos teóricos após ampla vivência musical. Espelhava-se no Brasil, portanto, o desenvolvimento da pedagogia musical europeia.

No ensino especializado de música, depois de muitas transformações no âmbito político e conceitual, firma-se em 1937, no Rio de Janeiro, a importante Escola Nacional de Música (ENM) em substituição ao Instituto Nacional de Música (INM). Destaca-se no curso de Professores de Instrumento a inserção das disciplinas ligadas à Pedagogia Musical, “composta das definições e conceitos da Pedagogia antiga e moderna e as concepções de ensino passivo, ativo ou funcional e a criança como centro do ensino” (Jardim, 2009, p. 41). O currículo ia além, incluindo a Psicologia Pedagógica:

> Tratava-se de temas como a utilização, modificação e aquisição de comportamentos. Dava-se enfoque à necessidade de adaptar o ensino às tendências naturais da criança e aos processos de Ensino Intuitivo e Educação dos Sentidos, abordando itens como: 1) Elaboração, 2) Raciocínio, 3) mecanismos de associação, 4) Análise/síntese – indução/dedução, 5) Atenção/distração, 6) Concentração e interesse, 7) Mecanismos de memória, 8) Consciência e automatismo, 9) Prontidão, repetição, transferência (Jardim, 2009, p. 41).

No ensino de música passou-se a privilegiar a aprendizagem por meio da vivência, dos jogos e de conceitos sistêmicos, de ordem prática e intuitiva. Jardim destaca ainda um trecho do Programa de Ensino do Instituto Nacional de Música, de 1937:

> **a) Exercício sobre a escada desenhada no solo:** Movendo-se sobre os degraus da escada, de acordo com os sons que ouve, o aluno associa a percepção auditiva à percepção visual (distância dos degraus desenhados) e a cinestésica (movimentos executados), o que contribui grandemente para reforçar e melhorar a audição. Os exercícios podem ser: de entoação (dada uma nota, cantar a que corresponde a um novo degrau) ou de reconhecimento do intervalo dado. Brincando, a criança aprende rapidamente as notas da escala, assim como todos os intervalos [...] (Jardim, 2009, p. 41).

Podemos afirmar que no controverso e instável contexto do séc. XX, as transformações políticas e sociais afetaram todas as esferas da vida em todo o mundo. O Brasil passou por significativos processos de urbanização e crescimentos populacionais e econômicos, bem como pelo aprofundamento da desigualdade social. No âmbito da educação, a Música – e não a Arte e suas demais linguagens, teve muita relevância para os interesses políticos, sobretudo nos períodos da Era Vargas (1930-1945) e na Quarta República (1946-1964). Didática e pedagogicamente, muitas referências foram obtidas nas práticas europeias e estadunidense e em seus

respectivos pensadores. É nesse cenário que surgem as primeiras ideias de transformação das práticas didáticas e pedagógicas no ensino, incorporando práticas e Métodos Ativos - onde o foco deveria estar no estudante e suas necessidades – e abordagens da Pedagogia de Projetos. Era preciso, portanto, a superação do currículo enrijecido e das práticas educativas centradas na repetição e memorização para uma abordagem que se vinculasse à vida do estudante e a transformação de sua realidade.

A proposta de reestruturação pedagógica do Escolanovismo, referenciada nas ideias de John Dewey, era contrária aos objetivos do Governo Vargas, que logo instaurou, através do Conselho Nacional de Educação, um sistema extremamente rígido e controlador, cujo principal objetivo era promover o sentido de unificação nacional. No campo da arte e cultura, o movimento modernista brasileiro, liderado por Mário de Andrade, se alinhava ao nacionalismo de Getúlio Vargas, pelo menos subjetivamente, no sentido de promover uma identidade nacional. Tal movimento defendia uma produção artística voltada aos aspectos do folclore e da cultura nacional, tanto na forma quanto no conteúdo. Kater (2001, p. 39), citando o musicólogo Renato Almeida, explica que no "modernismo uma coisa foi real e fecunda, reclamar que se fizesse obra nossa e nova, e bastaria ser verdadeiramente nossa pra ser nova": buscava-se construir uma estética nacional em detrimento de estrangeirismos. Jardim destaca que esse alinhamento se fez sentir mais acentuadamente no conteúdo escolar do que na produção artística especializada, ou seja, no ensino dos conservatórios. Surge, assim, a prática do Canto Orfeônico[10] como disciplina obrigatória no currículo da escola pública. Muitas eram as funções dessa estratégia. Por um lado, incutia-se o conteúdo e as mensagens de culto ao nacionalismo através das letras dos hinos pátrios e, por outro, valia-se do potencial "disciplinador" da prática musical garantindo um sentido de ordem e obediência hierárquica. Também o repertório das canções valorizava a identidade e o folclore nacional, reforçando a ideia de união.

[10] Trata-se da prática coral de grandes grupos obrigatória na escola pública de ensino geral. Heitor Villa-Lobos, atendendo aos interesses do governo de Getúlio Vargas, em 1932, dará "início às monumentais demonstrações orfeônicas e à elaboração de um plano pedagógico-musical de grandes proporções. Num conjunto de ações impregnadas pelas exortações cívicas, participará enquanto agente musical (animador, regente, educador e compositor) da fixação da ideologia nacionalista decorrente do atual momento político" (Kater, 2001, p. 39).

Com o Estado Novo de Getúlio Vargas (1937-1946), a música serviu a um projeto de poder e "domesticação" popular. O Canto Orfeônico, levado a cabo pelo compositor e maestro Heitor Villa-Lobos[11], cumpria papel estratégico em promover um espírito nacionalista que mantivesse o povo alienado ao governo que se projetava de forma autoritária. Essencialmente centrado na reprodução metódica, o ensino de Arte transferia para as demais camadas os padrões estéticos da parcela dominante da sociedade, revestido de conceitos como organização, disciplina e precisão.

> Em Música, a tendência tradicionalista teve seu representante máximo no Canto Orfeônico, projeto preparado pelo compositor Heitor Villa-Lobos, na década de 30. Esse projeto constitui referência importante por ter pretendido levar a linguagem musical de maneira consistente e sistemática a todo o País. O Canto Orfeônico difundia ideias de coletividade e civismo, princípios condizentes com o momento político de então [...] esbarrou em dificuldades práticas na orientação de professores e acabou transformando a aula de música numa teoria musical baseada nos aspectos matemáticos e visuais do código musical com a memorização de peças orfeônicas, que, refletindo a época, eram de caráter folclórico, cívico e de exaltação (Brasil, 1997, p. 22).

Essa base de cunho nacionalista começou a ser questionada pelo Grupo Música Viva, em documento intitulado "Manifesto de 1944". Alguns expoentes da música foram liderados pelo professor alemão Hans-Joachim Koellreutter[12], que se instalara no Brasil. Com uma abordagem do ensino de composição musical mais flexível no sentido didático e pedagógico e inspirado no dodecafonismo, o movimento defendia uma produção artística de caráter "moderno" voltado à "arte do futuro" e, de certa forma, contrário a raízes estritamente folclóricas e nacionalistas. Kater (2001, p. 14 e 15) explica que houve uma primeira fase do modernismo musical brasileiro coincidente com o movimento da Semana de Arte Moderna, entre as décadas de 1920

[11] "Considerado, ainda em vida, o maior compositor das Américas, Heitor Villa-Lobos compôs cerca de 1.000 obras e sua importância reside, entre outros aspectos, no fato de ter reformulado o conceito brasileiro de nacionalismo musical, tornando-se seu maior expoente. Foi, também, através de Villa-Lobos, que a música brasileira se fez representar em outros países, culminando por se universalizar [...] preocupa-se com o descaso com que a música é tratada nas escolas brasileiras e acaba por apresentar um revolucionário plano de Educação Musical à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. A aprovação do seu projeto leva-o a mudar-se definitivamente para o Brasil [...] Com o apoio do então presidente da República, Getúlio Vargas, organiza concentrações orfeônicas grandiosas que chegam a reunir, sob sua regência, até 40 mil escolares, e, em 1942, cria o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, cujos objetivos são: formar candidatos ao magistério orfeônico nas escolas primárias e secundárias; estudar e elaborar diretrizes para o ensino do canto orfeônico no Brasil; promover trabalhos de musicologia brasileira; realizar gravações de discos etc". Disponível em: www.museuvillalobos.museus.gov.br/biografia. Acesso em: nov. 2020.

[12] A respeito da trajetória de Koellreutter, do "Manifesto de 44" e do Grupo Música Viva, ver: Kater (2001).

e 30. Esse momento foi marcado pela obra e o espírito inventivo de Villa-Lobos. Já na década de 1940, com o Música Viva, ocorre o que o autor denomina como segunda fase do modernismo musical do país, sob influência do atonalismo, dodecafonismo e serialismo.

Aqueles que se posicionaram contra ao Música Viva, argumentavam sua nocividade à formação dos jovens compositores e à construção da estética nacional, aprofundando a disputa entre nacionalistas e vanguardistas. Os partidários do movimento Música Viva defendiam “a necessidade de educar artística e ideologicamente [...] dimensão mais ampla do termo [educar], que diz respeito ao desenvolvimento humano e não, necessariamente, à condição específica do ensino” (Jardim, 2009, p. 47). É importante explicar que os defensores do Música Viva não se pautavam exclusivamente pela estética de composição dodecafônica, mas, essencialmente, pela liberdade da pesquisa e pela busca de novas formas de expressão. Todas essas disputas ideológicas influenciaram o conceito de Educação Musical que surgia no país, exigindo novas bases didático-pedagógicas menos centradas na teoria e na técnica instrumental, seja no ensino especializado de música, seja nas escolas públicas de ensino geral, como disciplina curricular entre as demais. Essa “vertente de ensino reedita, nas devidas proporções, práticas realizadas no âmbito das escolas de formação geral, muito anteriores a essa época, que, por meio de atividades musicais, buscavam a inserção do aluno num amplo contexto cultural, sem necessariamente, visar à formação do músico” (Jardim, 2009, p. 48). Conforme mencionamos, essa abordagem intuitiva - que parte das experiências para a compreensão dos pressupostos teóricos - foi a base para a reforma da instrução pública paulista de 1890 para todas as disciplinas do currículo escolar, inclusive a música. Constituem-se, então, esforços e interesses na elaboração de metodologias e conteúdo para o ensino musical voltado à linguagem e necessidade das crianças e adolescentes, que garantisse o acesso da prática artística-musical de forma ampla, crítica e democratizada.

Todo esse caldo de reflexões e disputas marcaram sensivelmente a elaboração da lei 4.024/1961, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Tal lei instaurou nas escolas públicas a Educação Musical em substituição à prática do Canto Orfeônico.

> Com a Educação Musical, incorporaram-se nas escolas também os novos métodos que estavam sendo disseminados na Europa. Contrapondo-se ao Canto Orfeônico, passa a existir no ensino de música um outro enfoque, quando a música pode ser sentida, tocada, dançada, além de cantada. Utilizando jogos, instrumentos de percussão, rodas e brincadeiras buscava-se um desenvolvimento auditivo, rítmico, a expressão corporal e a socialização das crianças que são estimuladas a experimentar, improvisar e criar (Brasil, 1997, p. 23).

No entanto, investigando os PCNs, observamos que o papel do fazer artístico dentro das instituições escolares esteve longe do ideal emancipatório do indivíduo ou a serviço de despertar habilidades que pudessem ser aproveitadas em outras áreas do conhecimento. Assim foi até 1971, quando uma nova LDB definiu a presença da Educação Artística no currículo como atividade educativa - não como disciplina obrigatória. A crítica feita sobre os desdobramentos da LDB 5.692/71 recai sobre o fato de não exigir o docente como especialista em uma determinada linguagem artística, postulando o conceito de polivalência. Conforme lemos no PCN Arte (Brasil, 1997, p. 24):

> Os professores passam a atuar em todas as áreas artísticas, independentemente de sua formação e habilitação. Conhecer mais profundamente cada uma das modalidades artísticas, as articulações entre elas e conhecer artistas, objetos artísticos e suas histórias não faziam parte de decisões curriculares que regiam a prática educativa em Arte.

Outros trechos do referido documento dão mais pistas daquele período:

> [...] até aproximadamente fins da década de 60 existiam pouquíssimos cursos de formação de professores nesse campo, e professores de quaisquer matérias, artistas e pessoas vindas de cursos de belas artes, escolas de artes dramáticas, de conservatórios etc. poderiam assumir as disciplinas de Desenho, Desenho Geométrico, Artes Plásticas, Música e Arte Dramática [...] A introdução da Educação Artística no currículo escolar foi um avanço, principalmente pelo aspecto de sustentação legal para essa prática e por considerar que houve um entendimento em relação à arte na formação dos indivíduos. No entanto, o resultado dessa proposição foi contraditório e paradoxal. Muitos professores não estavam habilitados e, menos ainda, preparados para o domínio de várias linguagens, que deveriam ser incluídas no conjunto das atividades artísticas (Artes Plásticas, Educação Musical, Artes Cênicas) [...] as faculdades que formavam para Educação Artística, criadas na época especialmente para cobrir o mercado aberto pela lei, não estavam instrumentadas para a formação mais sólida do professor, oferecendo cursos eminentemente técnicos, sem bases conceituais. Nessa situação, os professores tentavam equacionar um elenco de objetivos inatingíveis, com atividades múltiplas, envolvendo exercícios musicais, plásticos, corporais, sem conhecê-los bem e que eram justificados e divididos apenas pelas faixas etárias (Brasil, 1997, p. 26, p. 27).

Deste modo, concluímos que a má formação do docente, o currículo impositivo, o pouco tempo destinado à disciplina e, principalmente, as condições de trabalho, não favoreceram o ensino de arte como atividade educativa de fato emancipadora. Não nos parece haver nada de errado com o conceito de Educação Artística (ou Arte-educação), maculado pela proposição de polivalência didático-pedagógica. O que ocorreu naquele momento histórico, nas décadas de 70 e 80, aparentemente, foi uma grande deficiência na implementação. Um sólido plano estratégico/conceitual e econômico e boa vontade sempre são, historicamente, barreiras quase intransponíveis na implementação de políticas públicas. Reconhecemos que não é factível que um profissional ministre todas as linguagens artísticas simultaneamente, conforme era a proposta. No entanto, mesmo admitindo a necessidade de especialização em uma determinada linguagem, para fins educacionais, tanto é necessário dialogar com as demais, quanto é evidente que existe uma base didática, pedagógica e de conteúdo comum entre elas. O insucesso não ocorreu por causa do conceito, mas sim pela estruturação das políticas de educação àquele respeito.

Para nós, seria mais razoável admitir a formação numa área comum – a Arte, com abordagens didáticas e pedagógicas que favoreçam a integração entre as linguagens artísticas e promover, de acordo com a aptidão e escolha de cada docente, a especialização em uma delas. Tal como ocorre nos cursos de engenharia ou medicina, por exemplo: na parte inicial do currículo todos partilham de uma grade comum e básica de formação até que o profissional escolha em qual área se tornará especialista, posteriormente. Insistimos que não parece racional falarmos em áreas de conhecimento, dissolução do conceito estanque de “disciplina” e criarmos cursos isolados de Licenciatura em Música, em teatro, em dança e em artes plásticas. O conveniente, sugerimos, seria a Licenciatura em Arte, ou Arte-educação, com a necessária e devida especialização em uma de suas linguagens.

Como componente curricular, concordamos que o aprendizado de Música – e Arte, favorece outras áreas do conhecimento. Se trata de permitir o desenvolvimento integral do estudante na fase de escolarização, conforme preconiza Howard Gardner. Não defendemos que a Música na escola seja focada na aquisição de habilidades exclusivamente técnicas com o intuito de formação profissional – na verdade, isso seria impossível, indesejável e impraticável. Do contrário, seria louvável se

conseguíssemos favorecer que os estudantes se valessem da linguagem e do fazer musical para proveito em outras áreas do conhecimento. No currículo, matemática interage com física, português é base para todas a demais, geografia e história andam juntas, biologia conversa diretamente com química, etc. Na prática, comumente vemos abordagens didáticas e pedagógicas que fazem uso da música para melhorar o desempenho do estudante em matemática, português, relações interpessoais, criatividade, etc. Talvez, deva ser essa mesma a função do ensino de Arte no currículo escolar, e não se trata de apequená-la. Não se trata de reduzir o fazer artístico e musical a mero coadjuvante curricular ou atividade recreativa, relegando à segundo plano a qualidade da prática artística, mas sim indicar seu uso mais democrático e abrangente no ambiente escolar. Não se trata, tampouco, de negar a necessidade de praticar e fazer Arte com qualidade e consciência artística. Dominar a linguagem simbólica da arte e sua carga cultural inerente é de grande proveito para todos e se potencializa quanto mais cedo se propicia esse contato às crianças e jovens, sobretudo para aqueles que poderão desenvolver interesse para seguir profissionalmente como artistas.

Nossas proposições encontram eco nos idos anos 80, com o surgimento do movimento Arte-Educação, que organizou um amplo debate acerca da caracterização curricular e pedagógica da Educação Artística, culminando na LDB de 1996, tornando-a disciplina obrigatória e como área de conhecimento autônoma denominada Arte. A esse respeito, vale destacar a Proposta Triangular do Ensino de Arte, elaborada por Ana Mae Barbosa[13] e amplamente difundida no país a partir do início do séc. XXI. Essencialmente, a proposta tem por premissa a integração entre o fazer, a apreciação e a contextualização da atividade artística – por isso triangular. Não há dúvida que um dos primeiros e mais importantes passos nessa direção é a formação docente. Sobre esse grande desafio o que lemos nos PCNs ainda hoje se revela atual. Quanto à

[13] "Professora de pós-graduação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo – ECA, Ana Mae Barbosa é uma das principais referências brasileiras em arte-educação e, embora já aposentada, ainda é disputada pelos alunos da instituição como orientadora. Desenvolveu, influenciada diretamente por Paulo Freire, o que chamou de abordagem triangular para o ensino de artes, concepção sustentada sobre a contextualização da obra, sua apreciação e o fazer artístico. A pesquisadora foi, também, a primeira a sistematizar o ensino de arte em museus, quando dirigiu o Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo – MAC". Disponível em: www.iea.usp.br/pessoas/pasta-pessoaa/ana-mae-barbosa. Acesso em: out. 2020.

formação docente e às condições de trabalho para o ensino de Arte nas escolas, temos que

> [...] um sistema extremamente precário de formação reforça o espaço pouco definido da área com relação às outras disciplinas do currículo escolar. Sem uma consciência clara de sua função e sem uma fundamentação consistente de arte como área de conhecimento com conteúdos específicos, os professores não conseguem formular um quadro de referências conceituais e metodológicas para alicerçar sua ação pedagógica; não há material adequado para as aulas práticas, nem material didático de qualidade para dar suporte às aulas teóricas (Brasil, 1997, p. 26).

Com isso concluímos nosso objetivo de apresentar um panorama geral da evolução do ensino de Arte e de Música nas escolas públicas ao longo do séc. XX. Também nos interessou os processos didáticos-pedagógicos e os desafios em termos da formação docente, bem como as escolhas políticas que definiram as propostas de educação postas em vigor. O que propomos, na sequência do trabalho, é investigar o diálogo entre as diversas linguagens artísticas e como podem ser aproveitadas para o desenvolvimento integral do estudante e, além disso, como o conteúdo de Arte – reivindicando o seu fim em si mesmo, com autonomia de práxis - pode ser transversal no currículo escolar, favorecendo e se beneficiando de outras áreas do conhecimento.

3. AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS (IM) E O ENSINO DE ARTE

De acordo com os PCNs em Arte, essa área do conhecimento é indispensável para o indivíduo contemporâneo, seja para ampliar sua capacidade criativa, seja para incutir valores de socialização com a diversidade cultural, tendo sua importância equivalente às demais do currículo. Produzindo e apreciando os produtos artísticos autorais, de terceiros e até mesmo os padrões encontrados na natureza, os estudantes são estimulados a refletir, sentir, imaginar e ampliar suas capacidades estéticas e críticas. Destaca-se o fato inconteste de que ao potencializar a capacidade criativa e inventiva do estudante, a prática artística favorece o aprendizado em outras áreas como na elaboração de um texto, no estabelecimento de relações históricas e sociais, na resolução de situações-problema envolvendo habilidades lógicas, no desenvolvimento interpessoal, no autoconhecimento, entre muitos outros. “A arte possibilita ao indivíduo a compreensão mais significativa das questões sociais. Ela ensina que é possível transformar a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível” (Trajano, 2008, p. 77). Criar e conhecer são ações complementares e indissociáveis. O atual mundo do trabalho exige, cada vez mais, a capacidade criativa, portanto, é necessário oferecer essa oportunidade no período escolar.

> O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida (Brasil, 1997, p.19) [...] O que distingue essencialmente a criação artística das outras modalidades de conhecimento humano é a qualidade de comunicação entre os seres humanos que a obra de arte propicia, por uma utilização particular das formas de linguagem (Brasil, 1997, p. 28)

Impressiona o quanto os referenciais trazidos pelos PCNs de Arte de 1997/98 se colocam de modo atual. Mais do que isso, nos causa verdadeira perplexidade que se possam desconhecê-los – ou conhecê-los e não buscar sua efetiva implementação até os dias de hoje. Os documentos esclarecem que o ensino-aprendizagem em Arte é extremamente rico e cheio de possibilidades de desenvolvimento das múltiplas capacidades cognitivas:

> [...] entende-se que aprender arte envolve não apenas uma atividade de produção artística pelos alunos, mas também a conquista da significação do que fazem, pelo desenvolvimento da percepção estética, alimentada pelo contato com o fenômeno artístico visto como objeto de cultura através da história e como conjunto organizado de relações formais. É importante que os alunos compreendam o sentido do fazer artístico; que suas experiências de desenhar, cantar, dançar ou dramatizar não são atividades que visam distraí-los da "seriedade" das outras disciplinas. Ao fazer e conhecer arte o aluno percorre trajetos de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo. Além disso, desenvolvem potencialidades (como percepção, observação, imaginação e sensibilidade) que podem alicerçar a consciência do seu lugar no mundo e também contribuem inegavelmente para sua apreensão significativa dos conteúdos das outras disciplinas do currículo (Brasil, 1997, p. 32)

Quanto aos métodos e estratégias didáticas e pedagógicas, também encontramos uma indicação clara e que hoje nos parece cada vez mais alinhada com as demandas do mundo contemporâneo:

> Ensinar arte em consonância com os modos de aprendizagem do aluno, significa, então, não isolar a escola da informação sobre a produção histórica e social da arte e, ao mesmo tempo, garantir ao aluno a liberdade de imaginar e edificar propostas artísticas pessoais ou grupais com base em intenções próprias. E tudo isso integrado aos aspectos lúdicos e prazerosos que se apresentam durante a atividade artística (Brasil, 1997, p. 35).

Observando a premissa de que a Arte articula diversos saberes e potencialidades, decidimos investigar esse diálogo com as demais áreas do conhecimento. Em suas pesquisas, Alexandre Trajano (2008) procura estabelecer, inicialmente, uma relação entre a teoria das Inteligências Múltiplas (IM) de Howard Gardner[14] e os Métodos Ativos em Educação Musical, tendo como referência os postulados de Émile-Jacques Dalcroze (1865-1950), Edgar Willems (1890-1978) e Shinichi Suzuki (1898-1998). As IM identificadas nessa teoria são: Linguística, Lógico-Matemática, Cinestésico-Corporal, Espacial, Musical, Interpessoal e Intrapessoal. Aqui, já podemos ver o destaque dado por Gardner à atividade musical, dedicando um tipo de inteligência exclusivo. As demais linguagens artísticas, como o teatro, a dança e as artes plásticas, contidas na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), são abrigadas na interseção destas inteligências. Obviamente, também para o fazer

[14] "Formado no campo da psicologia e da neurologia, o cientista norteamericano Howard Gardner causou forte impacto na área educacional com sua teoria das inteligências múltiplas, divulgada no início da década de 1980. Seu interesse pelos processos de aprendizado já estava presente nos primeiros estudos de pós-graduação, quando pesquisou as descobertas do suíço Jean Piaget (1896-1980). Por outro lado, a dedicação à música e às artes, que começou na infância, o levou a supor que as noções consagradas a respeito das aptidões intelectuais humanas eram parciais e insuficientes" (Ferrari, 2008).

musical são exigidas outras inteligências. Em suma, qualquer atividade criativa é um fenômeno complexo e exige a combinação múltiplas habilidades.

Trajano investiga também o trabalho de outros autores que utilizam os conceitos de Gardner. Em geral, de acordo com ele, tais autores abordam as várias inteligências apresentadas na teoria de modo isolado, propondo métodos de identificá-las e potencializá-las separadamente. No entanto, explica que originalmente a teoria das IM propõe a compreensão sistêmica entre elas, considerando que o nível com que cada uma se manifesta determina as capacidades do indivíduo, tendo em conta a interação entre as inteligências. Ademais, Gardner "considera não apenas elementos inatos, treinos repetitivos ou lúdicos, mas também, a cultura e o ambiente em que vive o indivíduo, ou seja, seu contexto relacional" (Trajano, 2008, p. 13).

O pesquisador identifica um caráter democrático na abordagem de Gardner no sentido de contemplar a diversidade dos estudantes e, com relação ao aprendizado de música, comenta que torna possível ao professor

> [...] trabalhar com as inteligências de forma a identificar qual o melhor caminho a ser adotado nos processos de ensino/aprendizagem musical. Poderíamos supor que um aluno com extremo desenvolvimento da inteligência lógico-matemática, com certeza, estaria mais motivado para o conhecimento da estrutura morfológica da música [...] ao estudo da harmonia, da forma, da análise e da composição. Outro, com mais desenvolvimento cinestésico-corporal estaria mais habilitado às práticas instrumentais, e assim por diante. Na prática em conjunto, a inteligência interpessoal tornar-se-ia indispensável [...] A inteligência linguística proporcionaria uma consciência mais aprofundada da música enquanto linguagem, já a inteligência espacial passaria a ser indispensável para o instrumentista interagir com seu instrumento [...] Um compositor também deveria ter uma inteligência interpessoal bastante desenvolvida para ser capaz de transportar seus pensamentos [...] (Trajano, 2008, p. 15).

Dessa maneira, é inescapável idealizar o processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva interdisciplinar. Concordamos amplamente com Trajano, que ao citar Marília Freitas de Campos, afirma que o conceito de interdisciplinaridade "pressupõe a busca da integração para além da troca de informação sobre objetivos, conteúdos, procedimentos e compatibilização de bibliografia entre docentes, pois é uma tentativa de maior integração dos caminhos epistemológicos, da metodologia e da organização do ensino nas escolas" (Trajano, 2008, p. 18). Não se trata de extinguir as especificidades de cada área do conhecimento, mas de reconhecer a conexão entre elas e usufruir das contribuições de cada uma. Para esse propósito, entendemos

que as abordagens da Pedagogia de Projetos ou da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) são extremamente promissoras.

Não será nosso propósito detalhar a construção da teoria de Gardner nem discutir os vários conceitos historicamente atribuídos à inteligência. Vamos admitir como pressuposto a validade da teoria supracitada e apenas reafirmar o fato de que as inteligências lógico-matemática e linguística são mais conhecidas, pesquisadas, aceitas e, portanto, mais valorizadas. Ainda hoje, há quem acredita que essas duas habilidades são mais importantes e defendem que o indivíduo que as possui pode desenvolver quaisquer outras habilidades ou capacidades. Os testes psicométricos, normalmente, focam apenas essas duas dimensões da capacidade cognitiva. Essa abordagem não encontra eco na teoria de Gardner. Ele próprio admite dificuldade em definir histórica e biologicamente as inteligências e aponta a constante integração entre elas. Todas estão presentes nas atividades humanas em maior ou menor grau e suas delimitações possuem objetivo unicamente metodológico. Trajano explica que, para Gardner, a inteligência musical se assemelha à linguística, no sentido da percepção do discurso e na exigência de um universo simbólico específico e bem definido. Como suas especificidades, destaca “a apreciação da melodia e da harmonia; a sensibilidade ao ritmo; a capacidade de reconhecer variações no timbre e na tonalidade e a capacidade de captar a estrutura do funcionamento da música” (Trajano, 2008, p. 31).

De acordo com Trajano, dentre as maneiras que Gardner supõe ser possível alterar a capacidade cognitiva, ou seja, produzir novos conhecimentos, destacamos a *redescrição representacional*:

> Podemos imaginar que a educação pode utilizar redescrições representacionais em várias situações, seja para implantação de novos conhecimentos, seja para a alteração de paradigmas já consolidados [...] são procedimentos mentais que permitem ao indivíduo receber a mesma mensagem de maneira diferente [...] Se esses aspectos forem objetos de reflexão por parte do professor, ele poderá promover a transmutação cognitiva nos processos de ensino/aprendizagem, pois as redescrições representacionais permitem ao indivíduo atuar com uma multiplicidade de interpretações sobre o mesmo objeto e valorizar as diversas inteligências em uma mesma circunstância [...] Gardner viu na arte a capacidade de mudar padrões mentais. Ao invés de operar com a inteligência linguística, como fazem os cientistas, pensadores, líderes de nações ou grupos homogêneos, os artistas utilizam diversas formas de representação mental capturadas em uma variedade de sistemas simbólicos tradicionais e inovadores [...]” (Trajano, 2008, p. 36, p. 37).

Assim, justificamos nossa proposta de elaborar Roteiros de Aprendizagem – que vamos detalhar mais adiante - tendo como foco a atividade e os conteúdos artísticos-musicais, tomando os postulados da IM como a essência de atividades multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares, conforme propõe Gardner.

Segundo Trajano, Gardner embasa suas proposições em duas correntes de pesquisa: a estruturalista e a filosófica. Na primeira destacam-se o biólogo e pedagogo Jean Piaget, o linguista Noam Chomsky e o antropólogo Lévi-Strauss e na segunda, os filósofos Ernest Cassier e Nelson Goodman e a filósofa Susanne Langer.

Os estruturalistas propõem uma compreensão relativamente limitada do funcionamento da mente humana. Seu sistema de interpretação deixa pouca margem para o pensamento criativo e se pauta, principalmente, por resultados obtidos a partir da ação e da linguagem, observando o desenvolvimento quase exclusivamente biológico do corpo.

Os adeptos das proposições de Piaget sugerem que o desenvolvimento se dá a partir da adaptação do corpo com o meio externo, mediado pela experiência e amadurecimento das capacidades mentais, ou seja, por estágios de desenvolvimento intelectual. Em linhas gerais, se apoiam em características genéticas e psicológicas do indivíduo, procurando um modelo de explicação lógico e universal. Gardner *apud* Trajano (2008, p. 42) pondera que Piaget, em sintonia com as tradições científicas da época, contemplou “somente as operações lógico-matemáticas, deixando de lado a arte e a literatura. No seu zelo por captar as operações da mente, acabou por negligenciar a esfera do sentimento [...]”. Assim, a teoria do desenvolvimento de Piaget desconsidera os aspectos dos sentimentos, das emoções e da criatividade, às quais Gardner atribui relevância considerável na construção da inteligência humana.

Por outro lado, Chomsky considera os aspectos criativos e simbólicos originados na capacidade linguística, chegando a afirmar que alguns dos seus traços manifestam-se de forma inata, desenvolvendo-se naturalmente durante o crescimento da criança. Para ele, diferentemente de Piaget, os processos cognitivos não se desenvolvem em estágios, pois não acredita que formas superiores de raciocínio possam derivar de outras inferiores. Chomsky sugere que a capacidade de relacionar os símbolos e se comunicar através deles não ocorre a partir de um determinado estágio, como Piaget. Do contrário, acredita ser uma habilidade independente das

demais e presente desde os primeiros anos de vida. Ainda a esse respeito, Chomsky atribui à linguagem um protagonismo na construção do pensamento, enquanto Piaget admite que é composto por várias capacidades simultâneas - físicas e mentais. Entre os estruturalistas, Gardner afirma que os pressupostos de Lévi-Strauss são bastante relevantes, sobretudo por atribuir grande valor à capacidade inventiva do pensamento associando forte ligação com a atividade simbólica e linguística. Também atribui importância aos aspectos culturais, comportamentais e aos fenômenos sociais, sobretudo através da manifestação artística. Por fim, Gardner considera que as limitações do estruturalismo decorrem da interpretação excessivamente fechada do pensamento criativo. Para ele, é preciso admitir que o pensamento humano opera com sistemas simbólicos e possui capacidade inventiva infinita (Trajano, 2008, p. 40-47)

Para Gardner, na corrente filosófica, a compreensão dos símbolos ligados à arte foi melhor delineada. Langer, em decorrência dos pressupostos de Cassirer, propõe as diferenças entre pensamento simbólico científico e artístico, respectivamente **discursivo** e **representativo**. Essas ideais, posteriormente, foram aprofundadas por Goodman que ampliou a categoria dos símbolos. Em sua obra, Cassirer admitiu que a construção da realidade depende do repertório simbólico do indivíduo, equiparando a “noção de mito, imaginação e outras formas de ‘imprecisão’ ou ‘ignorância’” (Gardner *apud* Trajano, 2008, p. 47) a importância dada à matemática e ao fazer científico. Para ele, os símbolos não se resumem em ferramentas para construir os sentidos e percepções de fora para dentro, mas sim na essência própria do pensamento, que atribui significados a partir dos sentimentos interiores aplicados à realidade, configurando as capacidades criativa e de síntese da mente. Postula que a arte pode apresentar um modo ainda mais profundo e interessante de estruturar a realidade, dado que incorpora além da dimensão objetiva, várias outras de ordem subjetiva e originais, o que não ocorre nos métodos cientificamente cartesianos. As proposições de Langer a esse respeito ampliou ainda mais a compreensão dos sistemas simbólicos. Para a autora, os símbolos discursivos requerem uma sintaxe bem definida, com regras que possam ser objetivamente reconhecidas e estão na base da comunicação das ideias nos diversos tipos de linguagem. Já os símbolos representativos incorporam, simultaneamente, um leque variado de significações e

precisam ser apreendidos como um todo. Essa compreensão tornou possível analisar cientificamente os aspectos dos sentimentos e das emoções humanas e o impacto da arte na vida em sociedade.

Da nossa leitura depreendemos a importante relação entre as linguagens - ou sistemas simbólicos, seja no aprendizado de um idioma ou na percepção do discurso construído a partir de uma obra de arte. Através do fazer artístico o estudante comunica mais do que conceitos objetivos e "filtrados" pela linguagem verbal: deixa fluir as emoções e é estimulado a refletir através de outras perspectivas de raciocínio. Através da linguagem artística, outras habilidades cognitivas e maneiras de conhecer se estabelecem. Os avanços das pesquisas envolvendo os processos cognitivos e o fazer artístico, na atualidade, apontam essa estreita relação. No "Projeto Zero", encabeçado por Gardner e Goodman, é possível observar como

> as trocas produzidas sobre a concepção de inteligência e desenvolvimento cognitivos têm afetado o mundo educativo, transformando em muito as noções consolidadas, as investigações e aplicações curriculares na educação artística [...] o funcionamento das inteligências, os processos de percepção, criatividade e os mecanismos de simbolização [...] (Trajano, 2008, p. 51).

Trajano, citando o linguista Imanol Agirre, concorda que o trabalho de Gardner e Goodman vem recolocando o papel do ensino de Arte como estratégico na formação integral do indivíduo, tanto por permitir que ele conheça outros símbolos comunicativos além dos linguísticos, quanto por permitir outras formas de pensamento diferentes da objetividade lógico-matemática.

> Portanto, hoje a educação artística adquire notoriedade enquanto suporte ideal para a resolução de problemas na aprendizagem, tarefa bastante relevante destinada a essa área de conhecimento [...] admite que as artes, tanto quanto as ciências, podem contribuir, produzir e transmitir conhecimentos. Isso pressupõe uma matriz curricular não hierarquizada e nem ordenada, uma vez que as artes, os esportes e outras áreas não tão incentivadas pelas escolas, ocupariam o mesmo patamar que hoje é destinada às ciências naturais, à linguagem e às ciências lógico-matemáticas no ensino formal brasileiro (Imanol Agirre *apud* Trajano, 2008, p.52, p.56).

Gardner, nos projetos que desenvolve, "prefere sempre trabalhar na área de arte com projetos de pesquisa sem oferecer um modelo de ensino artístico consolidado" (Trajano, 2008, p. 80)

Uma preocupação extremamente atual que se manifesta na teoria de Gardner e objeto de nossa reflexão, refere-se à padronização dos métodos de ensino-

aprendizagem. Como concebe a presença de múltiplas inteligências em diferentes níveis em cada indivíduo, sugere que as abordagens didático-pedagógicas tenham enfoque, tanto quanto possível, nas particularidades dos estudantes. É preciso oportunizar que o estudante tenha à sua disposição vários caminhos cognitivos e possa usufruir daquele que mais lhe seja adequado. Deve-se, portanto, abandonar os currículos demasiadamente rijos em conteúdo e períodos de execução e flexibilizá-los de acordo com as expectativas, demandas e pré-disposição de cada estudante.

Com pesar, concluímos que no Brasil, a despeito dos documentos legais reconhecerem a importância do ensino artístico, não se observa avanço significativo: seja pelo tempo exíguo destinado à essa matéria, seja pela falta de formação especializada dos docentes. O conteúdo de arte, sob o pretexto de se respeitar os conceitos de “livre expressão” e de “criatividade subjetiva”, não pode estar “solto” dentro do currículo, como uma “válvula de escape” ou simples recreação para os estudantes. Do contrário, exige problematização crítica e consciência metodológica em seu ensino. Na arte, diferentemente do que se pode supor, não vale tudo. É preciso razoável assertividade naquilo que se quer comunicar.

Referente à prática artística no ambiente escolar, podemos citar alguns benefícios diretos, dentre muitos outros, como: o desenvolvimento físico e psicomotor, a percepção espacial, o aumento da criatividade, a melhora na expressividade, a autoconsciência e autoestima, a diminuição do estresse, a capacidade se posicionar criticamente, a socialização e o reconhecimento da diversidade humana e do meio ambiente. Por exemplo, ao ser capaz de expressar através de palavras os sentimentos sobre a audição sonora, conclui-se que é possível estimular a criatividade e a intuição através da música. O estudante é capaz de criar estórias e narrativas a partir do estímulo musical, ampliando consideravelmente sua capacidade cognitiva, afetiva, estética e ética. Quanto mais avançam as tecnologias que permitem estudar o comportamento cerebral, mais vemos as reações que o fazer musical causa na cognição. Por essência, o ser humano possui uma capacidade musical inata.

No Brasil, graças ao movimento Arte-Educação da década de 80, a LDB de 1996 reconheceu a importância e recolocou a Arte como componente obrigatório, equiparando o conhecimento artístico ao científico. Os PCN, guardando essa recomendação, esclarecem:

> Na verdade, nunca foi possível existir ciência sem imaginação, nem arte sem conhecimento. Tanto uma como a outra são ações criadoras na construção do devir humano. O próprio conceito de verdade científica cria mobilidade, torna-se verdade provisória, o que muito aproxima estruturalmente os produtos da ciência e da arte [...] ao fazer e conhecer arte o aluno percorre trajetos de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo. Além disso, desenvolvem potencialidades (com percepção, observação, imaginação e sensibilidade) que podem alicerçar a consciência do seu lugar no mundo e também contribuem inegavelmente para sua apreensão significativa dos conteúdos das outras disciplinas do currículo [...] (Brasil, 1997, p. 27, p. 32)

Trajano (2008, p. 80) sugere um encaminhamento.

> Diante da nossa realidade pedagógica, parece-nos bem mais adequado desenvolver uma proposta de ensino musical explicitada nos capítulos iniciais deste documento, ou seja, introduzir no Ensino Fundamental um ensino musical capaz de auxiliar os processos de desenvolvimento cognitivo do aluno, propiciando maior integração da música com as demais áreas de conhecimento, promovendo um trabalho musical sensibilizador. A proposta estaria amparada nos textos de Eliana Leão destinados exclusivamente ao ensino musical, nos próprios parâmetros curriculares, convergindo com o sentido que H. Gardner confere ao ensino artístico.

Assim, justificamos a decisiva relevância do aprendizado de Arte na formação geral do estudante no período escolar. Verificamos que a atual legislação se alinha com as proposições de Howard Gardner e outros autores que estudam os impactos do fazer artístico no desenvolvimento humano. Para atingir tais objetivos, é preciso verdadeira revolução curricular e a reestruturação do espaço/tempo escolar; a formação docente precisa ser mais voltada às demandas contemporâneas; é preciso superar a sala de aula sem que isso signifique, necessariamente, eliminar o conceito de aula. A aula, verdadeiramente, dispensa a sala como espaço consolidado e a hierarquia docente/discente tão atrasadas para nossos tempos. Assim, a aula expositiva pode ocorrer quando e onde for necessária para (re)orientar a atividade discente na construção própria do aprendizado. Nos preocupa, na sequência desse trabalho, apontar uma proposição que atenda à tais perspectivas no âmbito da educação formal.

4. CURRÍCULO DE ARTE: LEGISLAÇÃO E PRÁTICA CONTEMPORÂNEA

No que tange às legislações em vigor pomo-nos a investigar alguns documentos no âmbito federal e do munícipio da cidade de São Paulo com foco no ensino de Arte na Educação Básica, tais como: a LDB (Lei 9.394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação, e sua 3ª edição de 2019); BNCC (Base Comum Curricular), em sua versão mais atualizada de 2017; PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte – primeira à quarta séries, de 1997); PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte – quinta à oitava séries, de 1998); Prefeitura de São Paulo - Currículo da Cidade: Componente Arte, 2019; e Prefeitura de São Paulo – Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral: Arte, 2016.

Nosso argumento principal decorre do fato – verificado empiricamente e constatado nos documentos legais e na literatura consultada - de que o componente Arte não possui o seu potencial valorizado nas diretrizes curriculares das escolas de ensino fundamental a despeito de toda a legislação que reforça tal indicação. Nos documentos como os PCNs, a LDB, a BNCC e o Currículo da Cidade de São Paulo, notamos o papel proeminente que se dá ao ensino de matemática e língua portuguesa, consideradas a base para uma boa formação e como instrumentos necessários para “acessar” o mundo. Sem que isso seja correto, o ensino de Arte deve ser colocado no mesmo patamar de importância e, paradoxalmente, a legislação robustece essa sugestão. A Arte e a Educação Física na prática são componentes secundarizados e colocados à margem do currículo. Conforme expusemos anteriormente, Gardner reforça a importância do aprendizado da linguagem artística englobando a totalidade do desenvolvimento humano, integrando corpo e mente.

A BNCC (Brasil, 2017, p. 14, p. 15) também considera a educação no seu aspecto integral, propondo a superação da divisão dos conteúdos em disciplinas curriculares radicalmente estanques. Destaca o caráter social e político da ação educadora: **formar o ser humano globalmente**, na sua dimensão cognitiva e afetiva. Também destaca a autonomia e a convivência em grupo, bem como a capacidade de produzir conhecimento e informação com criticidade. Nesse sentido, o estudante deve ser o protagonista do processo de ensino-aprendizagem e os saberes devem ser significativos para o meio social em que está inserido. Já na página 59 (Brasil, 2017),

afirma que o foco dos dois primeiros anos do ensino fundamental deve ser na alfabetização como maneira de oportunizar o estudante a se inserir num mundo letrado. Caracterizando a área de linguagens, na qual insere também o conteúdo de Arte e Educação Física, traz que “a finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagens diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas” (Brasil, 2017, p. 63). Mais adiante, se atendo ao ensino de Arte, explica que

> essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte (Brasil, 2017, p. 193).

Também se reconhece a função que o fazer artístico possui no sentido de promover o respeito pela diversidade cultural durante o processo de conhecimento sobre ela. Não se pode reduzir o conteúdo à reprodução de produtos consolidados hegemonicamente pela mídia ou a simples aquisição de códigos e técnicas. O contato com a produção artística precisa, necessariamente, considerar o contexto social do estudante. O foco deve estar em promover a criação autoral, valorizando o processo e o produto.

São muitos os desajustes entre a prática e as proposições legais. Por exemplo, quanto à distribuição das atividades no calendário escolar: embora se preveja que os alunos devam ser oportunizados em eventos ao longo do ano, percebe-se que quando ocorrem, tais momentos ficam quase exclusivamente restritos ao entretenimento, sem problematização ou aprofundamento pedagógico, e em datas muito específicas e comemorativas. Conforme indica a BNCC (Brasil, 2017, p. 193), “a prática artística possibilita o compartilhamento de saberes e de produções entre os alunos por meio de exposições, saraus, espetáculos, performances, concertos, recitais, intervenções e outras apresentações e eventos artísticos e culturais, na escola ou em outros locais.”

De modo sintético, resta dizer que a BNCC traz uma dupla e necessária compreensão sobre o currículo de Arte: a **especificidade** e **integração** entre cada uma das linguagens artísticas. Além das seis dimensões do saber definidas no documento (criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão) e detalhadas para cada uma das linguagens, propõe uma sétima, onde apresenta atividades

contemplando conteúdos comuns. No que se refere à organização das habilidades almejadas como desenvolvimento, o documento enfatiza que se trata apenas de um arranjo possível, que deve ser tomado como referência, não se tratando de uma obrigatoriedade na elaboração dos currículos. **Criação** refere-se, obviamente, à capacidade imaginativa e inventiva da mente humana, com foco em soluções originais de modo individual ou coletivo; a **Crítica** propõe a necessidade de relativizar e interpretar sob a ótica política, histórica, filosófica e social tudo que rodeia a realidade do estudante; a **Estesia** diz respeito ao aspecto sensitivo e intuitivo do corpo e sua capacidade de reagir às variadas sensações e experiências materiais e imateriais, tanto individual quanto coletivamente; **Expressão** é o resultado da materialização do processo artístico com intencionalidade comunicativa de acordo com o vocabulário específico de cada linguagem; a **Fruição**, objetivamente, trata da apreciação e compartilhamento da pluralidade das manifestações artísticas e; a **Reflexão** a capacidade de atribuir valores filosóficos, éticos e estéticos à fruição artística. Essas definições são encontradas de forma mais detalhada nas páginas 194 e 195 da BNCC (Brasil, 2017).

Embora expresse as distinções conceituais entre as linguagens artísticas, há reforço para o fato de que o indivíduo não usufrui do fazer e da apreciação artística de modo fragmentado, sendo necessário considerar suas múltiplas afetações.

> Atividades que facilitem um trânsito criativo, fluido e desfragmentado entre as linguagens artísticas podem construir uma rede de interlocução, inclusive, com a literatura e com outros componentes curriculares. Temas, assuntos ou habilidades afins de diferentes componentes podem compor projetos nos quais saberes se integrem, gerando experiências de aprendizagem amplas e complexas [...] ao longo do Ensino Fundamental, os alunos devem expandir seu repertório e ampliar sua autonomia nas práticas artísticas, por meio da reflexão sensível, imaginativa e crítica sobre os conteúdos artísticos e seus elementos constitutivos e também sobre as experiências de pesquisa, invenção e criação (Brasil, 2017, p. 196, p. 197).

No documento que embasa a formatação do Ciclo de Alfabetização, intitulado Elementos Conceituais e Metodológicos Para Definição dos Direitos de Aprendizagem (e do desenvolvimento do ciclo de alfabetização – 1º, 2º e 3º anos – do Ensino Fundamental, publicado pelo Ministério da Educação, em 2012, destacamos algumas considerações feitas a respeito do ensino de Arte. Tal documento subsidiou as políticas da SME (Secretaria Municipal de Educação) da Prefeitura de São Paulo.

Quanto ao ensino do componente Arte, registra que,

> as experiências devem contemplar apreciação, execução, criação e reflexão nas diferentes linguagens da Arte – cantando, tocando, pintando, desenhando, dançando, interpretando, encenando –, bem como em diferentes manifestações da cultura corporal – jogando, brincando com os elementos da ginástica, criando – de maneira a também conhecer, (re)criar e ampliar suas possibilidades de expressão [...] Pode ser considerada como uma das formas de significar o mundo e, para tal, diferentemente das ciências que utilizam a linguagem verbal, a Arte usa, além da palavra, cores, sons, formas, movimentos, criando suas próprias maneiras de atribuir sentidos às coisas, sendo polissêmica por natureza. [...] cabe sublinhar que a experiência estética, na escola, não visa estimular a formação de artistas – sejam eles músicos, artistas plásticos, atores ou dançarinos –, mas tornar os sujeitos mais sensíveis, apreciadores, conhecedores e criadores nas/das diferentes linguagens e expressões humanas (Brasil, 2012, p. 115, p. 118, p. 119).

O documento é incisivo em esclarecer que não basta o contato esporádico com materiais de pintura, ensaios de coreografias ou textos, ou ainda ensaiar hinos e músicas para os eventos do calendário escolar. Nada se coloca contra essas medidas, no entanto, é preciso ter clareza quanto à intencionalidade no ensino do conteúdo de Arte, promovendo e favorecendo que o estudante se desenvolva e adquira as habilidades inerentes à essa linguagem, de modo crítico, estético, autoral e criativo.

Amplamente referenciadas nas legislações e documentos federais, como os PCNs, a LDB e a BNCC, e amparados em robusta consulta à gestores e comunidade escolar, temos as diretrizes do Currículo da cidade de São Paulo, em vigor a partir de 2016/19. No Ciclo 1 da SME (Secretaria Municipal de Educação) vemos a relação direta que se faz entre Educação Artística e Educação Física, orientando-se pelo descrito na BNCC, organizadas na área de linguagens. Entendemos esse agrupamento como correto e estratégico para potencializar a presença desses componentes na vida escolar. Concordamos que existem muitos pontos de contato entre os dois componentes e a integração entre eles, além de potente, é natural. Ademais, conforme afirmamos acima, a legislação é clara quanto à sua valorização e relevância.

No Currículo da Cidade de São Paulo – Arte (São Paulo, 2019, p. 11), para o Ensino Fundamental, encontramos quatro premissas que orientam o documento: **Continuidade** – aproveitar as experiências acumuladas; **Relevância** – voltar-se ao interesse do estudante; **Colaboração** – elaborado conjuntamente por toda a comunidade escolar e; **Contemporaneidade**: focar nos desafios da aprendizagem do séc. XXI.

Com relação à concepção, o documento afirma em suas páginas 11 e 12:

> reforça a mudança de paradigma que a sociedade contemporânea vive, na qual o currículo não deve ser concebido de maneira que o estudante se adapte aos moldes que a escola oferece, mas como um campo aberto à diversidade. Essa diversidade não é no sentido de que cada estudante poderia aprender conteúdos diferentes, mas sim aprender conteúdos de diferentes maneiras (São Paulo, 2019).

As diretrizes se estruturaram em três importantes conceitos: a **Educação Integral**, que contempla as dimensões intelectual, social, emocional, física e cultural; a **Equidade**, que prevê que todos podem aprender e desenvolver-se desde que se ofereça as condições necessárias e o processo seja significativo e; a **Educação Inclusiva**, onde é preciso respeitar as particularidades e valorizar a diversidade humana, redundando numa postura essencialmente democrática (São Paulo, 2019, p. 12).

Na perspectiva de atender as variadas demandas atuais no aspecto social, ambiental e econômico, a proposta incorpora as proposições feitas pela Organização das Nações Unidas (ONU), definidas na Agenda 2030 – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Trata-se dos 5P's que já se tornaram parte das reflexões sobre Educação na cidade. Fugiríamos do nosso propósito ao detalhar esse conteúdo, portanto, trazemos um infográfico que o sintetiza, retirado da página 37, conforme Figura 1.

Os significados atribuídos aos 5P's podem ser facilmente lidos e são bastante intuitivos. Notamos que todas as ações concorrem para um desenvolvimento social sustentável em seus múltiplos aspectos. Para favorecer a compreensão, reescrevemos abaixo os objetivos que se encontram dentro de cada selo numerado:

1. Erradicação da pobreza;
2. Fome zero e agricultura sustentável;
3. Saúde e bem-estar;
4. Educação de qualidade;
5. Igualdade de gênero;
6. Água potável e saneamento básico;
7. Energia Limpa e Acessível;
8. Trabalho decente e crescimento econômico;

9. Indústria, inovação e infraestrutura;
10. Redução das desigualdades;
11. Cidades e comunidades sustentáveis;
12. Consumo e produção responsáveis;
13. Ação contra a mudança global do clima;
14. Vida na água;
15. Vida terrestre;
16. Paz, justiças e instituições eficazes;
17. Parcerias e meios de implementação.

Figura 1 – Os Cinco P´s – Agenda 2030



Fonte: São Paulo (2019, p. 37)

Para viabilizar a Agenda 2030, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), reúne as estratégias metodológicas, materiais e de conteúdo, e apresenta uma relação de competências. O Currículo da Cidade de São Paulo, em diálogo com essas premissas, elabora sua matriz de saberes da qual extraímos os principais conceitos:

- Pensamento Científico, Crítico e Criativo;
- Empatia e Colaboração;
- Resolução de problemas;
- Responsabilidade e Participação;
- Empatia e Colaboração;
- Autonomia e Determinação;
- Comunicação;
- Abertura à Diversidade;
- Empatia e Colaboração;
- Repertório Cultural e;
- Autoconhecimento e Autocuidado.

Essa correspondência pode ser verificada com detalhes na página 38 (São Paulo, 2019).

Pelo exposto, percebe-se como a disciplina de Arte pode ser útil no alcance de tais objetivos, sobretudo quando articulada de forma interdisciplinar. O Currículo da Cidade é uma proposta que visa subsidiar a concepção dos currículos de cada unidade escolar do município, respeitando suas necessidades locais. Em sua elaboração, o docente é o ator mais importante para “dar vida” ao currículo, integrando-o à realidade da escola. O componente de Arte deve ser considerado em sua especificidade dentro do currículo, e não como simples acessório de outras áreas do conhecimento. A relações interdisciplinares ocorrem entre todas as áreas sem que se percam os contornos de cada uma e o mesmo ocorre com a Arte. O objetivo desse componente curricular é possibilitar que o estudante seja capaz de “ler” os símbolos e compreender a linguagem artística e estética de diferentes momentos históricos,

reconhecendo os valores culturais intrínsecos e que caracterizam a evolução das sociedades humanas, bem como de se expressar criticamente.

> Não há outro componente curricular que se debruce sobre a cultura em sua dimensão estética como a Arte. Ler, portanto, é um aspecto significativo da área. Contudo, sua abrangência é ainda maior, incluindo, por exemplo, a ressignificação, a expressão, a vigília criativa, a manipulação inventiva dos elementos que constituem as linguagens artísticas e as relações entre arte e vida, arte e sociedade, bem como arte e identidade. Movimenta-se um jogo no qual a experiência artística se volta aos processos de criação, à pesquisa, à contextualização (histórica, social, antropológica, política etc.) e à leitura, em um dinamismo dialógico que acolhe vozes de estudantes e de docentes, da comunidade e outros parceiros da escola (São Paulo, 2019, p. 66, p. 67).

Ainda nesse documento, podemos ver um quadro (cf. Quadro 1) que relaciona os preceitos da BNCC relatados anteriormente com a legislação municipal:

Quadro 1 – Preceitos da BNCC

<table>
<tr><th>Direitos de Aprendizagem</th><th>BNCC</th><th>Campos Conceituais</th></tr>
<tr><td>Processos de criação</td><td>Criação</td><td>Processos de criação</td></tr>
<tr><td>Conhecimento e linguagem</td><td rowspan="2">Crítica</td><td rowspan="3">Linguagens artísticas</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Práxis social</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Reflexão</td></tr>
<tr><td>Inter-relação na interdisciplinaridade</td><td>Saberes e fazeres culturais</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Expressão artística e estética</td><td>Estesia</td><td rowspan="3">Experiências artísticas e estéticas</td></tr>
<tr><td>Expressão</td></tr>
<tr><td>Fruição</td></tr>
</table>

Fonte: São Paulo, 2019, p. 68

Com isso procuramos mostrar, ainda que de modo objetivo, o amplo arcabouço legal e teórico sobre a relevância da aprendizagem do conteúdo de Arte no currículo do Ensino Fundamental. Apresentamos a comunicação entre a legislação federal e municipal no que tange à proposta de ensino para o séc. XXI. Cremos ter reforçado a importância de o currículo de Arte ser interdisciplinar e voltado para os desafios de educar de forma integral, criativa, com autonomia e com emancipação política e social. Evidencia-se que, apesar dos esforços, a realidade permanece longe de corresponder ao preconizado nos documentos referenciais. Reforça-se a urgência de uma

abordagem mais criativa e atualizada no que concerne às metodologias de ensino-aprendizagem. Consideramos que vias importantes para essa inovação são a Pedagogia de Projetos ou a Aprendizagem Baseada em Projetos em diálogo com o que apresentamos reiteradamente nos capítulos anteriores, onde a Pesquisa deve ser o principal instrumento pedagógico. O estudante deve ser cada vez mais o protagonista da sua própria formação fazendo uso de todas as fontes e ferramentas disponíveis para a investigação, usando diferentes maneiras para aprender o conteúdo proposto.

5. A PESQUISA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

Em diálogo com o que expusemos até aqui, sobre o caráter da educação para o séc. XXI, propostas pedagógicas baseadas na pesquisa contemplam todos seus aspectos. Para citar apenas dois grandes pensadores brasileiros das últimas décadas, tanto Pedro Demo quanto Paulo Freire destacam a função emancipadora do processo de aprendizagem referenciado na pesquisa como principal instrumento pedagógico. De modo geral, é possível salientar em concordância com eles e com a legislação atual, a importância da aplicação prática dos conceitos teóricos numa realidade concreta e, também, da postulação teórica a partir de uma prática contextualizada, em quaisquer níveis de escolarização e objetivos de pesquisa. Na obra de Pedro Demo, no livro **Pesquisa: Princípio Científico e Educativo (1996)**, encontramos uma robusta fundamentação a esse respeito. Assim, as ideias apresentadas a seguir se referenciam nessa obra, com as quais nos alinhamos inteiramente. Demo avalia a pesquisa em seus amplos e múltiplos aspectos de ocorrência, desde os primeiros anos de vida do estudante até o ensino superior. Aqui, vamos nos deter em destacar os conceitos mais pertinentes ao ensino fundamental. Demo apresenta uma dura crítica sobre o distanciamento e a natureza da pesquisa entre o ambiente acadêmico (ensino superior) e o ensino básico, nesse último, quase inexistente. O cerne da crítica reside na oposição entre Ensino e Pesquisa - entre saber e mudar: para **ser** é preciso **saber** e nada mais orgânico que o conhecimento advindo da pesquisa autoral. Ensinar e pesquisar são ações integralizadas e indissociáveis.

Normalmente, quando se imagina “o pesquisador”, projeta-se a ideia do cientista que se dedica exclusivamente à tarefa de produzir conhecimento; enquanto, do outro lado, fica o papel do professor – meramente repassador do conhecimento. Tanto no ensino superior quanto no fundamental, é preciso conceber que existe interdependência entre essas duas funções – docência/pesquisa, cujo objetivo é a produção de conhecimento significativo. Se de um lado quem pesquisa precisa socializar seus resultados, cumprindo o papel da docência, do outro, quem ensina precisa ser um pesquisador permanente, pois só assim garante a formação continuada e estimulante e a produção autoral, tão necessárias para quem ensina. Para Demo, não se pode conceber a pesquisa como atividade extremamente

sofisticada e quase inacessível, com seus recursos estatísticos e informatizados, permitida apenas para poucos iluminados que podem se dedicar a ela com exclusividade. Acusa que a tendência da pesquisa acadêmica é atender aos interesses elitistas e dominantes que favorecem a manutenção da realidade opressora e a desmobilização social, conservando a estrutura política e econômica: “o que mais se sabe é como coibir mudanças” (Demo, 1996, p. 12). Pesquisar torna-se uma atividade estritamente especulativa e com finalidades nebulosas, longe dos interesses sociais aos quais deveria se alinhar. Assim, defende que a produção do conhecimento, desde seu nível mais elementar, deve ser uma ação de transformação da realidade do indivíduo, dando a ele as ferramentas necessárias para uma intervenção efetiva. Exemplificando: a quem interessa sabermos tanto sobre a pobreza, suas origens e características, e não ter qualquer plano real para seu enfrentamento e redução? É nesse sentido que é preciso garantir a coesão entre teoria e prática, concebidas num processo de mútua fecundação. Porém, ao mesmo tempo que cobra a desmitificação, alerta para o fato de que não se trata de banalizar a pesquisa.

Mesmo defendendo que esteja presente em todas as etapas do ensino - e realizada por discentes e docentes, reitera a necessidade da metodologia formal e da qualidade política, componentes indispensáveis para a relevância e aproximação com a realidade social. É preciso assunção dos vieses politizador e politizado inerentes à produção do conhecimento, sob pena de justificar uma neutralidade cínica em que, ela mesma, a neutralidade, se transmuta em pura e execrável ideologia. Depreende-se daí que, garantir o cumprimento da cidadania e da emancipação do estudante só é possível através do trabalho autoral fruto da pesquisa. A educação brasileira precisa de uma revolução na formação de seus professores: é indispensável que sejam pesquisadores, mestres e estimuladores da produção do conhecimento, não apenas reprodutores e imitadores do conhecimento de terceiros, naquilo que, jocosamente, Demo chama de “professor-papagaio”.

Sobre a natureza da pesquisa no cotidiano o autor afirma que tanto conhecimento científico quanto popular - que são essencialmente pesquisa em algum nível - possuem seu valor e não são auto excludentes: “o conhecimento é processo diário, como a própria educação, que não começa nem acaba” (Demo, 1996, p. 16).

Nesse ponto é preciso distinguir criatividade de originalidade. Não se deve buscar ineditismo o tempo todo, já que isso seria resultado de longa e árdua trajetória de estudos. O que importa, em essência, é o exercício da descoberta e da elaboração própria, o quanto antes: “um dos instrumentos essenciais da criação é a pesquisa. Nisto está seu valor também educativo, para além da descoberta científica” (Demo, 1996, p. 18).

Deve-se ter claro que o método, critérios e a estrutura adotada para uma determinada pesquisa, jamais conseguirão apreender a realidade como um todo, implicando sempre num recorte da mesma, possibilitando conhecê-la a partir de determinados pressupostos teóricos e metodológicos bem definidos e dependente dos objetivos e da perícia do pesquisador. Existem aspectos não-empíricos - qualitativos, em oposição aos quantitativos, sem que um se subjugue ao outro em termos de importância. Nas ciências sociais, aquilo que não pode ser visto, mensurado objetivamente, também deve ser alvo de investigação que o desvende por de trás da realidade “visível”. Demo escreve que

> a realidade que se quer captar é a mesma para todos, mas para captar é preciso concepção teórica dela, que pode ser diferente em todos, dependendo do que se define por ciência, por método, ou do ponto de partida e do ponto de vista, ou da ideologia subjacente, ou de circunstâncias sociais condicionantes ou condicionadas por interesses históricos dominantes (Demo, 1996, p. 22)

Daí a importância da hermenêutica postulando que a interpretação é inevitável. Continua: “a realidade como tal não depende da interpretação para existir: existe com ou sem intérprete. Mas a realidade conhecida é inevitavelmente aquela interpretada” (Demo, 1996, p. 22). Somente pode ser considerado ciência aquilo que é discutível do ponto de vista prático e teórico e possui, invariavelmente, uma dimensão formal e política. A teoria crítica e criativa não se fecha num fim em si mesma, incorrendo em simples teorização. Do contrário, é útil para selecionar e explicar os caminhos possíveis na interpretação da realidade em movimento, tendo-se em conta os quadros de referência clássicos e modernos. Deve-se pesquisar e teorizar, inclusive, sobre os métodos, tidos como intocáveis por algumas correntes acadêmicas. Aqui, na discussão do método, reside boa parte da originalidade da pesquisa científica. Por certo, quando se define um aspecto da realidade que se deseja observar, escolhe-se também um determinado método, sob pena de caminhos e resultados totalmente

diversos. Assim, não são os dados e sua interpretação crua, mas a proposição de caminhos alternativos que dão qualidade à pesquisa. Polêmicas metodológicas como as abordagens dialéticas *versus* a positivistas são a essência do fazer científico.

Ainda de acordo com Demo, para a pesquisa, existe igual valor na objetividade (descoberta) e na subjetividade (criação) e ambas são indispensáveis. Descobrir significa encontrar os padrões estruturais de uma dada realidade, sem que, com isso, se possa alterá-la ou condicioná-la. Assim é, em grande medida, nas ciências naturais como a biologia e a física. Descobre-se as leis que regem os fenômenos desdobrando em conhecimentos que podem ser aplicados em outras situações. Nas ciências sociais também existe grande carga de objetividade, ou seja, os padrões histórico-sociais se repetem, podem ser observados e em alguma medida manipulados, mas nunca determinados pela ação humana. Formalmente, as ciências separam objeto e sujeito numa tentativa de eliminar as interferências do segundo sobre o primeiro. Cabe ao sujeito apenas investigar e estabelecer as relações do objeto. Nas ciências sociais esse afastamento é, por vezes, impraticável. Trata-se, invariavelmente, de uma dialética entre sujeitos (pesquisador e realidade). Dissimular a interferência ideológica numa determinada interpretação é, por si só, ideologização barata e nociva. Aqui importa dizer que a ideologia não é um mal em si, pois é legítimo adotar uma dada perspectiva histórico-política. O problema reside quando se tenta camuflá-la de neutra, escondendo interesses alheios aos da coletividade e tornando impossível sua ponderação nos resultados obtidos. Há sempre um ajustamento da realidade à ótica do pesquisador: “a ciência tem sempre a marca do seu construtor, que nela não só retrata a realidade, mas igualmente a molda do seu ponto de vista” (Demo, 1996, p. 33).

Assim, pesquisa é diálogo com a realidade no sentido de expressar uma ideia com propriedade respeitando a diversidade de proposições. Dialogar envolve riscos, pois se dá no campo dos diferentes: pode tanto criar quanto destruir. Somente comunica quem tem algo para acrescentar ou confrontar com a ideia do outro; comunica aquele indivíduo que, de fato, é emancipado política e criativamente, e produz conhecimento para compartilhar - numa atitude politizadora. É a pesquisa como método de comunicação intencional, que procura mudar a realidade socialmente desigual. Demo (1996, p. 39) explica que, “de partida, não cabe afirmar

que o conhecimento em si já é transformador, porque a geração da consciência crítica não é automática. O conhecimento pode se dirigir à transformação, como ser estratégia para não transformar".

A despeito do elitismo, de certo atraso pedagógico e distanciamento do interesse social, a academia é ainda necessária para os processos políticos e produtivos. A estrutura curricular em disciplinas e a má formação do professor, que não é um pesquisador – porque assim não aprendeu, empobrece o processo de ensino-aprendizagem. O professor torna-se um repassador de conhecimento alheio, atua em áreas diferentes da sua formação e as condições de sobrevivência e trabalho limitam sua capacidade crítica e política. Por vezes não domina, sequer, o conteúdo da sua formação acadêmica e muito menos possui a qualidade formal mínima dos procedimentos da pesquisa e aprendizagem criativas: é indispensável, assim, repensar a sua função e formação. Professor deve ser aquele que, além de pesquisador, estimula também o estudante a pesquisar sem recair na construção de discípulos, mas sim de indivíduos emancipados e autônomos. O professor deve dominar as várias alternativas de concepção de sua matéria e dialogar formalmente com elas. Deve ser criativo sem que isso implique sofisticação extremada, mas a própria observação e interação com a realidade num espírito efetivamente questionador. É importante que produza seu próprio conteúdo didático e mantenha-se atualizado, sob pena de incorrer em dupla precariedade: "apenas copiar e surrar a cópia" (Demo, 1996, p. 50): torna-se, como já dissemos, o professor-papagaio.

É importante refletir sobre as condições dadas ao pesquisador, seja o docente ou discente. Para o primeiro, o salário e a organização institucional em nada favorecem. Já o segundo, numa sociedade marcada pela desigualdade e a necessidade de sobrevivência, sobra pouco tempo e disposição para uma formação mais aprofundada. Em qualquer caso, é sempre válido o conceito de pesquisar e (re)elaborar com o mínimo de autonomia. Não pode haver pesquisa sem ensino e muito menos o contrário! Quem pesquisa/ensina deve ser capaz de:

- domínio teórico para interpretar a realidade e propor alternativas;
- manusear dados empíricos para confrontar a realidade;
- domínio metodológico para elaborar com autonomia;

- valorizar sua experiência prática como sujeito político/social, fugindo de fazer ciência com neutralidade, e;
- assumir a pesquisa como princípio educativo através do diálogo.

É natural que o professor que não teve sua formação calcada na pesquisa duvide da capacidade do aluno pesquisar e desconheça os meios para orientá-lo – porque não vivenciou esses recursos. Se continuar apenas a transmitir conhecimentos de terceiros, o professor está condenado a ser substituído, pois, para isso existem meios mais eficazes atualmente, sobretudo com o desenvolvimento dos meios de comunicação e da informática. Ressalte-se, portanto, que a aula no formato de conferência e exposição, não deve ser o principal instrumento pedagógico, quanto mais o exclusivo. A aula, quando se fizer realmente necessária, deve ser um momento oportuno para ouvir um grande mestre, receber estímulos e orientações. Para Demo (1996, p. 56), “o professor é sobretudo motivador, alguém a serviço da emancipação do aluno, nunca é a medida do que o aluno deve estudar”. E ainda: “o aluno leva para a vida não o que decora, mas o que cria por si mesmo”. É perfeitamente possível organizar os currículos dando maior “liberdade” ao estudante para que possa selecionar os temas, conteúdos e as aulas podem ser esporádicas, como disparadores para a pesquisa.

Professor, insistimos, é quem produz ciência com autonomia e reconhecido método. No caso brasileiro o próprio professor, quase invariavelmente, nunca saiu da condição de aluno, porque durante sua formação também se submeteu, coagido, um programa de “ensino passivo”. É esperado que o professor/aluno estranhe aprender a pesquisar desde o primeiro semestre: o importante, no entanto, é **aprender a aprender** - ir amadurecendo o processo. É preciso munir-se de farta fundamentação teórica, produzir ao menos uma síntese sobre o tema e ir fazendo aproximações práticas, até que se sinta apto e seguro para dar conta de um tema. Para investigar e tratar um determinado tema, do ponto de vista científico, se faz necessário:

- definir um assunto relevante;
- elaborar as etapas do trabalho;
- partir de uma pista (que pode se demonstrar viável ou não);

- chegar a uma visão geral do tema para limitar a capacidade de investigação;
- buscar referencial teórico relevante e variado que possa conduzir a elaborações próprias e;
- escrever o trabalho com as estruturas formais.

Para o autor, tudo isso

> significa que a orientação básica é 'fazer o que o tema exige em sua complexidade', não o que um instrutor predetermina a priori. É o aluno que deve saber descobrir o que ler, quanto ler, como ler, para formar o seu próprio juízo. Sobretudo, deve saber justificar quando e por que julga 'ter dado conta do tema', sem empáfias exaustivas" (Demo, 1996, p. 67).

Essa prática educativa certamente fará com que o estudante, que será o futuro educador, diretor de escola ou pedagogo, tenha a autonomia necessária para formular políticas e planos para sua área de atuação. Ressalte-se que o trabalho individual de pesquisa é indispensável tanto quanto o coletivo. O ponto de atenção é o momento adequado em que cada um deve ocorrer: na fase prévia da pesquisa, o trabalho em grupo é muito útil; já para o aprofundamento da elaboração, é preciso que se faça individualmente. Longe de se dar uma regra geral, apenas nos parece a fórmula mais conveniente e adequada para o aprendizado. Ainda sobre a pesquisa, não se pode permitir a teoria sem a prática e, tampouco a teoria como prática. Aqui, mais uma vez alerta que "é próprio do teoricismo falar muito de mudança, para coibi-la ou retardá-la" (Demo, 1996, p. 58). O que se tem, via de regra, não é um pesquisador "equilibrado", apto a interferir e propor mudanças na realidade, mas o "especialista em generalidades" – que se pauta pela teorização extrema – ou o "idiota especializado" – que, por vezes, traduz-se num ativismo que despreza a teoria em favor da prática em busca de interesses que não coadunam com a coletividade. A prática não se restringe à aplicação da teoria. Demo pondera que: "sobretudo, prática não aparece apenas como demonstração técnica do domínio conceitual, mas como modo de vida em sociedade a partir do cientista" (Demo, 1996, p. 56). Não se ignora, contudo, que num primeiro momento pode ser necessária uma carga maior de teoria, para instrumentalizar a prática e o fazer científico: "prática não é ir ver, passar perto, mas a união do fazer com o teorizar a fazer" (Demo, 1996, p. 62).

Quanto à avaliação, é preciso encontrar o equilíbrio entre o ponto de vista educativo - que supõe respeitar os limites e condições de cada estudante - com os princípios da avaliação para a sociedade econômica e culturalmente desigual, sobretudo no caso brasileiro. É fato indiscutível que o estudante de hoje - profissional de amanhã - será exposto à uma avaliação competitiva e deve estar preparado. Tanto para o professor quanto para o estudante ou, ainda, para as instituições, são indispensáveis ferramentas e mecanismos que verifiquem desempenho e mérito, sob pena de “subir” somente aqueles que possuem esperteza política. De fato, avaliar não é uma tarefa trivial e é cercada de polêmicas e desafios. Avaliar isentamente é impossível; estabelecer critérios consensuais também é complexo. Assim, se procura definir critérios objetivos que, muitas vezes, se transformam em muletas para uma má formação do estudante que se limita a cumprir o que é pedido como média. A avaliação não deve ser castigo ou punição, do contrário, deve ser instrumento de acompanhamento, de redirecionamento de rota, de análise honesta e justa da produção que se apresenta. Se a prova for o único instrumento de verificação estimula-se a cópia, a cola e limita-se o desafio da pesquisa e da criatividade. Contudo, eliminar a avaliação, nos seus múltiplos aspectos (institucional, docente, discente, etc.) é destruir a produção do conhecimento com qualidade. Demo (1996, p. 73) destaca que “não é importante avaliar se o aluno escutou a aula, decorou a lição, fez o fichamento da leitura, mas principalmente se é capaz de criatividade própria no aprender”. É fato que essa abordagem metodológica exige mais trabalho, dedicação e disponibilidade do professor. Lançar mão de exercícios é importante, sobretudo para instrumentalizar o estudante. No entanto, é preciso garantir que ele faça a aplicação de forma autônoma e aí residiria o indicador avaliativo mais eficaz. É papel da escola verificar a capacidade de construção teórica do estudante, tanto quanto de sua aplicação prática, que é eminentemente uma ação política. Avaliar não somente se está preparado para produzir formalmente o conhecimento, mas se sabe aplicá-lo com ética e responsabilidade social. Não incorremos em injustiça ao afirmar que essa abordagem de avaliação não é promovida, via de regra, para além dos paradigmas institucionalizados, por conveniência e comodismo da parte do docente.

A criança é curiosa pesquisadora naturalmente e é possível aproveitar esse momento para a construção da personalidade e da autodeterminação no sentido de

aprender a aprender, tornando-a ser social consciente e autônoma. Apenas **aprender** favorece a imposição domesticadora, materializada no formato da aula expositiva. O professor foi ensinado dessa maneira e encara uma realidade extremamente adversa e pouco estimulante, além de desatualizar-se rapidamente. A aula é um momento de tirania, em que um transmite o que sabe (ou acha saber) para os demais que engolem passivamente sem ação crítica. O que poderia ser um momento de criatividade, transforma-se em transmissão imitativa de “segunda mão”. O grande problema da qualidade do ensino é o professor que é ainda apenas “aluno”. Não se trata de culpá-lo ou responsabilizá-lo, mas constatar uma incômoda realidade. Não é possível tratar todos os problemas sociais e econômicos na escola, embora se amenize com merendas, materiais didáticos e transporte gratuitos. Mas aquilo que seria possível melhorar, em grande parte, trata-se da formação do professor. O professor que não é formado através da pesquisa, ou seja, da produção própria e do exercício da cidadania, não pode assim ensinar. Transforma-se em um ser impolítico, incapaz de compreender a importância e a complexidade das múltiplas realidades que encontra na sala de aula: professores e alunos precisam, efetivamente, ser cidadãos. Mesmo que o conceito de pesquisa seja flexibilizado e adaptado aos vários níveis de necessidade do currículo e do ambiente escolar, é importante não perder sua essência, que é a elaboração própria e criativa, que conduz à uma consciência política e à estrutura formal da produção do conhecimento. O ideal é o professor criador, no sentido de preparar e elaborar seu próprio material didático. Não se trata de abandonar os livros didáticos que são fornecidos, mas utilizá-los como referência e dialogar com a realidade na qual está inserido. O professor que exige que o aluno decore e elabora provas sem o intuito emancipatório não cumpre bem o seu papel didático e pedagógico. Conforme afirma Gadotti *apud* Demo (1996, p. 87), “ler e escrever para poder ocupar espaço próprio na sociedade, fundar caminhos da consciência crítica, chegar à projeto próprio de desenvolvimento”. É fundamental que o professor estimule o aluno a usar a compreensão do texto como uma ferramenta para interpretar a realidade em que vive. Quanto a copiar, não se descarta a anotação de conteúdos como fórmulas e conceitos das ciências, mas é fundamental valorizar a aplicação destes com autonomia e criatividade. Neste sentido, por exemplo, ninguém vai reinventar a lei da gravidade, mas, sabê-la, é apenas instrumentação técnica.

Como fica claro, nossa posição é em defesa da ruptura com os métodos tradicionais apostando em novas abordagens didático-pedagógicas centradas na pesquisa como principal instrumento de produção do conhecimento. Tal ruptura precisa vir devidamente acompanhada de novas abordagens avaliativas, tanto da atividade discente, quanto docente e institucional. No tópico a seguir, trataremos da Aprendizagem Baseada em Projetos – ABP, onde a pesquisa tem papel central. Acreditamos que esse seja um caminho extremamente promissor para a atender os novos paradigmas da educação e, também, se encaixa oportunamente em nossa análise, por ser muito próximo da realidade escolar que tomamos como referência: a EMEF Desembargador Amorim Lima, na cidade de São Paulo.

6. APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS - ABP

Embora não haja consenso, admitimos neste trabalho a terminologia **Aprendizagem Baseada em Projetos** como sinônimo para **Aprendizagem Baseada em Problemas**, visto que, um projeto só existe a partir do delineamento de uma necessidade. Também porque, no Brasil, a sigla ABP será encontrada ora se referenciando a uma, ora à outra. Conceitualmente, costuma-se separar a primeira da segunda quanto ao foco: enquanto naquela o foco está no Projeto em si, como processo, nesta busca-se a elaboração de um produto ou solução final. Contundo, ambos os processos/conceitos se baseiam na autonomia do estudante, na pesquisa e no trabalho coletivo e colaborativo, e são estas dimensões que nos importa registrar.

As afirmações que seguem encontram-se respaldadas em artigo publicado pela Prof.ª Dra. Marilda Aparecida Behrens e Prof.ª Ms. Eliane Mara Age José. O paradigma emergente da educação no séc. XXI supõe a aprendizagem através da pesquisa, numa visão sistêmica (dos conteúdos) e progressista, no sentido de valorizar a relação dialógica e crítica para a transformação da realidade. A sociedade atual exige o aprendizado por caminhos já conhecidos, mas também de soluções criativas e novas possibilidades. Evidente que essa necessidade requer uma profunda reestruturação do ambiente escolar, envolvendo a todos de forma democrática e participativa: gestores, docentes, estudantes, família e comunidade escolar e local. Busca-se uma visão do todo, cujos conceitos de integração e interconexão devem ser amplamente aplicados: metodologias, conteúdos, objetivos, interesses locais e globais, etc. Quanto ao projeto pedagógico, a instituição deve promover o envolvimento coletivo e colaborativo dos docentes na construção das estratégias de aprendizagem e na seleção dos objetivos a serem atingidos. Idealmente, cada docente deve elaborar com o máximo de detalhes sua proposta e ter a possibilidade de compartilhar e alinhar com os demais, em tempo destinado especificamente para esse propósito.

As mudanças nas abordagens didático-pedagógicas tradicionais se justificam, sobretudo, com o advento da Sociedade do Conhecimento ou, no mínimo, a Sociedade da Informação. Se trata de uma prática pedagógica com foco na aprendizagem significativa para o estudante. Os componentes, metodologias e

objetivos do processo devem ter forte conexão e participação do estudante, garantindo seu amplo envolvimento e o surgimento de uma visão crítica e reflexiva. É um processo que não se pauta pelas partes dissociadas, mas sim pela compreensão da articulação entre elas, numa visão ampliada. Os quatro pilares da educação superior, indicados pela UNESCO já em 1997, devem estar presentes em todos os níveis da educação: **aprender a Conviver** – que trata das relações humanas e da produção coletiva do conhecimento, mediando zonas de conflitos; **aprender a Ser** – no sentido de valorizar a ética cidadã, a solidariedade, o pensamento crítico e reflexivo e as múltiplas inteligências; **aprender a Fazer** – reconhecendo as aptidões e habilidades, ter iniciativa e saber comunicar e; **aprender a Aprender** – compreendendo a capacidade de raciocinar, pensar e investigar. Pesquisar é uma atitude própria da contemporaneidade. Quanto mais crescem as tecnologias, especialmente nas áreas da informática e da comunicação, mais somos exigidos a selecionar crítica e responsavelmente nossas posições e conteúdo.

Da icônica obra de Paulo Freire, a título de ilustrar seu vanguardismo, destacamos aqui algumas premissas contidas no livro Pedagogia da Autonomia, referentes à pesquisa e à produção de conhecimento de forma horizontalizada entre docente e discente. De saída, Freire informa que irá propor uma “prática educativo-crítica”, apontando saberes “indispensáveis à prática docente de educadoras e educadores críticos, progressistas”, mas também “igualmente necessários a educadores conservadores” (Freire, 2018, p. 23). Sua preocupação é que a formação do docente deve valorizar o caráter crítico e reflexivo, onde somente a prática poderá dar ao educador a experiência e conhecimentos necessários para sua efetiva atuação. “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e prática, ativismo” (Freire, 2018, p. 24). A função do formador é dar ao formando noções elementares para que ele possa construir por si próprio, durante sua prática, os caminhos do seu aprendizado. Ninguém deve se arrogar sujeito da formação do outro, colocando-o na condição de objeto. Se o educador é formado na condição de objeto de outra pessoa, que se coloca na posição de sabedor de tudo aquilo que ele deve fazer, assim também vai ensinar no futuro, se tornando o falso sujeito da formação de outrem. A crítica, nesse sentido, está na ideia de que é possível “transferir” conhecimentos. Daí, Freire escreve

uma de suas célebres frases: “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Ou, em outras palavras: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”; ou ainda: “Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa” (Freire, 2018, p. 25). Nessa perspectiva, portanto, embora com papéis diferentes, educadores e estudantes não se reduzem à condição de objeto um do outro, mas, do contrário, se complementam. Freire argumenta que na história humana, aprender precedeu o ato de ensinar, no sentido de que foi aprendendo que percebemos a possibilidade e necessidade de transmitir mais eficazmente os conhecimentos, e procuramos os métodos e estratégias para favorecer esse processo:

> [...] ensinar se diluía na experiência verdadeiramente fundante de aprender. Não temo dizer que inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado [...]. Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade” (Freire, 2018, p. 26).

Com isso Freire destaca sua recusa ao conceito do “ensino bancário” (que, entre outras postulações, lhe rendeu notoriedade mundial) e aponta que o aprender criticamente conduz o estudante ao que chama de “curiosidade epistemológica”. Aqui fazemos relação com o que propõe Pedro Demo ao indicar a pesquisa como processo emancipatório, cujo domínio deve ser trabalhado desde o início da escolarização. A curiosidade epistemológica, que Freire também caracteriza como “ingênua”, supõe uma ação aproximativa com o objeto ao qual se quer conhecer, de modo que o aprendiz vai adquirindo interesse e subsídios para elaborar sua compreensão sobre o mesmo. Da apreensão mais rudimentar, se chega a construções cada vez mais sofisticadas. É nesse sentido que apostamos em abordagens didáticas que valorizem a pesquisa e a produção autoral.

Altamente referenciada na pesquisa, a ABP pressupõe a execução de etapas bem planejadas, partindo de uma problematização/motivação referenciada em situações reais, considerando as circunstancias em busca de um objetivo bem definido. O próprio planejamento, partilhado por docentes e discentes, já é conteúdo educativo e resulta em aprendizagens. É preciso identificar e valorizar as aptidões e conhecimentos iniciais dos estudantes sobre o conteúdo/tema e construir um

planejamento colaborativo, de forma dialética, numa relação horizontalizada entre as partes. Nesse sentido, a presença do docente é imprescindível para orientar e definir as etapas do projeto, garantindo que os conhecimentos esperados sejam atingidos: lançar mão de rigor e critérios sem que isso implique em engessamento do processo. Todo o processo deve se pautar pelo aprendizado individual e coletivo, tendo como base a responsabilidade para com o grupo. Nesse formato, estudantes e docentes devem ser pesquisadores, onde os segundos devem funcionar como disparadores para que os primeiros construam conhecimento com autonomia e propriedade. Essa abordagem valoriza a discussão coletiva crítica e situações ricas em diversidades de opiniões, favorecendo caminhos plurais e personalizados de aprendizagens. O estudante deve ter espaço para aprender com os erros, expor suas dúvidas e explicitar seu raciocínio. Sim, errar é permitido e, em muitos casos, salutar.

Dentre os principais objetivos na Aprendizagem Baseada em Projetos, podemos destacar: **argumentação** – elaborar ideias fundamentadas; **crítica** – interação e respeito entre docentes e discentes; **criação** – promoção da criatividade e autonomia; **pesquisa** – principal instrumento de investigação e construção do conhecimento; **participação** – responsabilidade com o trabalho coletivo e; **análise** – atitude crítica e reflexiva. Quanto à metodologia, as principais fases são: **Discussão do Projeto** – o docente propõe, porém, negocia com os estudantes; **Problematização do Tema** – refinar os caminhos da pesquisa e elaborar questões pertinentes; **Contexto e Exploração Teórica** – localizar historicamente e reunir conhecimentos prévios; **Pesquisa e Produção Individual** – garantir o envolvimento e a produção autoral; **Discussão e Produção Coletiva Final** – produzir/compartilhar conhecimento e verificar aplicação das soluções e; **Avaliação Coletiva**.

Concluímos assim, esse capítulo, certos que o exposto já é suficiente para reforçar nosso argumento de que o processo de ensino-aprendizagem deve se pautar no estudante e numa visão sistêmica dos conteúdos e métodos. A aprendizagem deve ser significativa e, para tal, deve guardar profunda relação com a sua realidade e seus interesses do estudante. Mais do que isso, deve ser o protagonista desse processo, sendo ele quem define os objetivos, os métodos de busca, realiza as discussões e explorações e tira as conclusões que julgar válidas.

7. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO AMORIM LIMA

Passamos a apresentar as informações que obtivemos sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da EMEF Desembargador Amorim Lima - documento elaborado de forma democrática e colaborativa envolvendo toda comunidade escolar e local. Doravante, passaremos a nos referir apenas como Amorim Lima. O PPP se apresenta como um projeto educacional coletivo e amplamente apoiado na LDB e nos PCNs. Esclarecemos que a abordagem metodológica não se encaixa totalmente naquilo que é conceituado pela Aprendizagem Baseada em Projetos. Aqui, na verdade, temos uma variação daqueles conceitos, exigindo autonomia do aluno quanto à busca por respostas e soluções para atividades previamente elaboradas. Sua base é a pesquisa a partir do conteúdo proposto em Roteiros de Aprendizagem, onde um grupo de cerca de vinte estudantes fica à cargo de um docente-tutor. O Roteiro tem suas atividades elaboradas a partir dos livros didáticos disponibilizados aos estudantes, exigindo uma relação interdisciplinar entre os diversos conteúdos e áreas do conhecimento. Nos salões (sim, grandes salas), os dois grupos (Ciclo I e Ciclo II) dividem-se em grupos menores para realizar as pesquisas e responder suas atividades. Existe, aqui, a superação das faixas etárias por série e os estudantes se misturam. O objetivo é, justamente, que produzam conhecimento nas relações entre eles. Cada estudante possui autonomia para selecionar a ordem dos Roteiros que deseja desenvolver. Aulas expositivas ocorrem nas oficinas de matemática, produção de textos e língua inglesa. O processo avaliativo é feito a partir da observação e acompanhamento do tutor e pela confecção, por parte do estudante, de um portfólio ao final das atividades de cada Roteiro. Esse portfólio tem criação e formatos livres, devendo resumir os principais aprendizados selecionados.

Na perspectiva do projeto, todos os agentes da escola se envolvem de alguma maneira na formação dos estudantes. Em suma, toda a comunidade escolar cumpre o papel de educar e orientar. Também se destaca o papel e participação dos pais, familiares, comunidade local, voluntários, etc. que se engajam profundamente no processo. O cumprimento das atividades didáticas propostas exige alto nível de responsabilidade e comprometimento dos estudantes, implicando autonomia, solidariedade e princípios democráticos. Dessa maneira, valoriza-se uma dimensão

intelectual e outra moral da autonomia. A primeira busca garantir que o estudante possa dominar os meios e personalizar seu percurso de aprendizagem; a segunda exige uma postura ética, por parte do estudante, na implementação do projeto educativo. Podemos ler: “Ascendermos todos – alunos, educadores, pais e comunidade – a graus cada vez mais elevados de elaboração cultural e a níveis cada vez mais elevados de autonomia moral e intelectual, num ambiente de respeito e solidariedade” (PPP Amorim Lima). O trabalho de pesquisa é norteado por Roteiros de Aprendizagem - concebidos segundo a teoria dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin[15] - e apoiado nos livros didáticos e paradidáticos.

O PPP favorece, portanto, uma mudança na relação entre docentes e discentes, numa tratativa horizontal. Foca-se na transversalidade dos componentes curriculares sem que o docente abra mão de sua área específica de formação: a exposição de conteúdos passa a dar lugar ao incentivo constante à pesquisa, à orientação quanto ao melhor uso dos Roteiros de Aprendizagem, à solução das dúvidas que surgem das mais diversas situações e reconhece a necessidade de uma formação continuada e adequada à nova função do professor dentro de novos paradigmas da educação. Tendo em conta toda a diversidade humana, acredita-se profundamente que a criança é capaz de aprender e desenvolver-se em ritmo e forma próprios, quando lhes são dadas as condições adequadas. Trata-se de uma perspectiva de compreender o ser humano em sua integralidade: “a convicção de que toda a aprendizagem significativa do mundo é também conhecimento e desenvolvimento de si, numa dialética que equipara a elaboração intelectual à elaboração pessoal e psíquica” (Pichón-Riviere)[16].

[15] “O conjunto da obra do Círculo de Bakhtin possui alguns pilares sobre os quais toda a concepção de linguagem se ergue: a interação verbal, o enunciado concreto, o signo ideológico e o dialogismo. Utiliza-se a expressão Círculo de Bakhtin porque, para além do pensador Mikhail Bakhtin (1895-1975), as formulações e as obras são produto de reflexão de um grupo que tinha a participação de diversos outros intelectuais” (Molon; Vianna, 2012, p. 146).

[16] “Os processos de formação e funcionamento de um grupo em tarefa, e as grandes dificuldades encontradas nessa organização, inquietaram o psiquiatra e psicanalista argentino Pichon-Rivière (1907-1977), considerado por muitos o maior analista latino-americano. Ele orientou seus estudos, seminários, cursos e conferências para diversas formas de práticas de grupos, desde a criação em 1947 do que ele chamava grupo “em tarefa”, ou “grupo operativo”, que procurava responder às duas angústias fundamentais da vida social: o medo da perda (perder o que já se tem) e o temor do ataque (temor frente ao desconhecido) (Revista Educação, 2017).

Justificando seu alinhamento com as diretrizes legais e conceituais da educação contemporânea, o PPP destaca, ainda: a cidadania como participação sócio-política numa perspectiva de cooperação e solidariedade, combatendo as injustiças e respeitando a diversidade humana; agir com criticidade e adotar o diálogo na superação de conflitos; conhecer os aspectos históricos, sociais e geográficos do país, buscando fortalecer a noção de identidade e pertencimento, valorizando o patrimônio cultural brasileiro e de outras nações; compreender-se parte do meio ambiente e promover sua preservação; estimular o autoconhecimento, o cuidado com o próprio corpo, a saúde e, consequentemente, as relações interpessoais; utilizar diferentes linguagens para expressar-se criticamente; manipular diferente fontes de informação e recursos tecnológicos, e; formular problemas de ordem prática, tendo a realidade como referência.

Tudo extremamente articulado com o que trouxemos nos capítulos anteriores.

Dados esses fundamentos é pretensão do PPP oferecer, além de uma adequada formação intelectual e cognitiva, um aprimoramento artístico, físico e estético, voltando-se às mais diversas formas de manifestação expressiva do ser humano, valorizando o amadurecimento das relações interpessoais sem incorrer em banalização dos afetos. Nesse sentido, o trabalho dos arte-educadores assume, pois, lugar de grande importância, já que o fazer artístico possui o potencial de agregar e respeitar os limites de cada indivíduo, estimulando-o nos aspectos individuais e coletivos.

Com essa exposição, apresentamos a essência conceitual da abordagem didático-pedagógica adotada no Amorim Lima e sua organização e instrumentos para pô-la em prática.

8. A ARTE NO AMORIM LIMA E NO ENSINO FUNDAMENTAL

Passamos à discussão dos dados e informações que reunimos. Localizamos claramente na literatura e na documentação legal um consenso de que o componente de Arte e Educação Física são pouco valorizados no currículo, conforme demonstramos amplamente. Essa indicação confere com a avaliação empírica que temos do ambiente escolar e a análise que fizemos sobre os referenciais didático-pedagógicos do Amorim Lima. De maneira geral, conforme mencionamos, o PPP do Amorim Lima se liga à contemporaneidade e, alinhado com os PCNs, a BNCC e o Currículo da Cidade, propõe a superação da ideia estanque de disciplina, a formação integral, o caráter social e político e a dimensão cognitiva e afetiva da educação, a autonomia e protagonismo do estudante, a reflexão crítica, a convivência em grupo e a aprendizagem significativa. Observemos abaixo o quadro com os horários semanais previstos para o 5º ano, em 2020, conforme o Quadro 2:

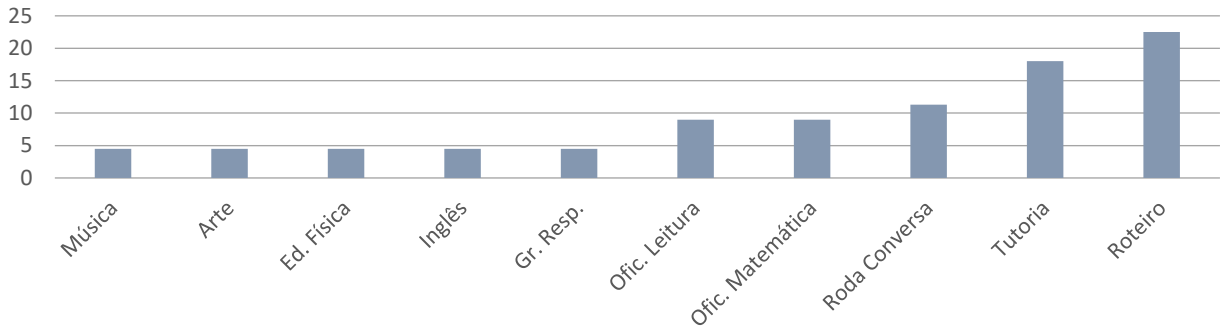
Quadro 2 – Horários Semanais (vigente p/ 5° ano, 2020)

<table>
<tr><th></th><th>SEG</th><th>TER</th><th>QUA</th><th>QUI</th><th>SEX</th></tr>
<tr><td>13:00</td><td>Roteiro</td><td rowspan="2">Tutoria / Roteiro</td><td>Arte</td><td rowspan="2">Roteiro</td><td rowspan="2">Roteiro</td></tr>
<tr><td>14:00</td><td>Música</td><td>Ofic. Mat.</td></tr>
<tr><td>15:00</td><td colspan="5">Intervalo</td></tr>
<tr><td>15:30</td><td colspan="5">Roda de conversa</td></tr>
<tr><td>16:00</td><td rowspan="2">Oficina Leitura</td><td rowspan="2">Tutoria / Roteiro</td><td>Gr. Resp.</td><td>Ofic. Mat.</td><td>Inglês</td></tr>
<tr><td>17:00</td><td>Roteiro</td><td>Roteiro</td><td>Ed. Física</td></tr>
</table>

Fonte: Autor, 2020

Primeiramente, nos chama atenção os horários destinados à Arte: dos dois horários tradicionalmente destinados a este componente, um fica para a aula de Música. Observamos que há apenas um horário para Educação Física – normalmente são dois. Desconsiderando o tempo de intervalo, cada hora-aula corresponde à aproximadamente 4,5% do período semanal. O gráfico a seguir demonstra, em porcentagem, como o tempo semanal é focado na execução do Roteiro, na Tutoria, na Roda de conversa e nas Oficinas (matemática e leitura), respectivamente, conforme a Figura 2:

Figura 2 - Carga Horária Semanal (vigente p/ 5° ano, 2020)



Fonte: Autor, 2020

É importante destacar a meia hora diária dedicada à Roda de Conversa, em conjunto com uma hora semanal para o Grupo de Responsabilidade. Essa é uma das principais características desse modelo pedagógico. Trata-se de momentos destinados à escuta dos estudantes e ao levantamento de questões e soluções compartilhadas, numa dinâmica horizontal com o docente e a gestão escolar. A Roda de Conversa, em todos os dias da semana, é importante para criar o hábito da escuta, da reflexão crítica, da construção coletiva e do respeito ao pensamento diverso. Essa abordagem didático-pedagógica concretiza reivindicações educacionais libertárias e progressistas ainda do início do séc. XX, passando por alguns dos conceitos de Fröebel quanto à autopercepção e compreensão do outro e do mundo e a revolução social e democrática pela educação, o trabalho em grupo e o foco no aluno e seus aspectos psicobiológicos defendidos pelo Escolanovismo inspirado em John Dewey. Também se ampara nas proposições legais mais atualizadas como a formação global e integral (intelectual, social, emocional, física e cultural), o caráter politizador do processo educativo, o protagonismo discente, a reflexão crítica e a convivência em grupo trazidas pela BNCC e que embasa os documentos do Currículo da Cidade de São Paulo. Neste último, destacam-se ainda os conceitos de **Equidade** - todos podem aprender quando dadas as condições e quando a aprendizagem é significativa - e a **Educação Inclusiva** - que reforça a necessidade de atender a diversidade humana. Em última análise, são todos pressupostos profundamente enraizados no pensamento de Paulo Freire, que defende uma educação emancipatória e dialógica, que prepare o indivíduo para “ler” e transformar a realidade na qual está inserido, com autonomia, ética e intencionalidade. Para nós, esses conceitos e objetivos são amplamente

abrigados na Pedagogia de Projetos, por envolver a participação ativa do estudante, da família e das comunidades escolar e local.

No Amorim Lima, optou-se por inserir uma aula específica de Música cujo profissional é contratado diretamente pela escola. Nela, a prática é o principal objetivo e procura-se oportunizar a experimentação e o fazer musical. Tal abordagem está em total consonância com os PCNs, a BNCC, o Currículo da Cidade de São Paulo e encontra eco já na LDB de 1961, que destaca a necessidade de vivenciar o fenômeno musical em sua plenitude. Contudo, contrariando esses mesmos documentos, o conteúdo dessa aula não tem relação interdisciplinar com as demais, ficando "solta" e à critério do educador. Em verdade, normalmente fica vinculada aos eventos comemorativos[17] - que são vários e pedagogicamente significativos se comparados às escolas tradicionais. O mesmo ocorre com a aula de Arte. Porém, nesse caso, o docente responsável é aquele concursado e contratado regularmente pela prefeitura, com licenciatura na matéria. A esse respeito, conversamos com o professor de música Jorge Fofão[18]. Devemos admitir, com toda franqueza, que nesse sentido não se diferencia das escolas que adotam metodologias tradicionais. As aulas de Música e Arte, mais uma vez, ficam totalmente alheias às demais matérias do currículo e não se criam as relações que seriam possíveis e necessárias para uma educação do séc. XXI, conforme vimos expondo. Somando a aulas de Música e Arte, duas horas-aula semanais, teríamos 9%. É um tempo extremamente significativo que poderia ser bem melhor aproveitado com uma prática dirigida e interdisciplinar, valorizando o processo criativo e o fazer artístico.

O que propomos ainda - e pudemos constatar na legislação, é que as aulas de Educação Física, Arte e Música, poderiam ser dispostas num único dia, de forma integrada, permitindo que o estudante possa escolher como participar, dedicando-se mais à prática esportiva, artística ou mesclar as duas conforme seu interesse. Nessa

[17] Além das datas comemorativas e eventos tradicionais do calendário, como a Festa Junina, outros são promovidos, como: Semana da Cultura, Saraus, Semana do Brincar e Show de Talentos. Em todas as atividades os estudantes são envolvidos dinâmica e ativamente. Em muitos casos, são eles próprios que auxiliam e dirigem boa parte da realização

[18] Jorge Luciano da Silva, conhecido como Fofão, é um brincante do Recife/CE: artista que mistura as várias linguagens e atividades da cultura popular e folclórica como a dança, a música, o artesanato e a poesia. Atualmente é professor de música contratado pelo Amorim Lima, onde também mantém o grupo de Maracatu Baque Livre.

formatação, essas aulas somariam 18% do período semanal, contra 13,5% apresentado anteriormente, já que acrescentaríamos uma hora-aula. É a duração que julgamos necessária para esses componentes. Reforçamos, todavia, que tais práticas devem ser imbuídas de intencionalidade e com propósitos educacional e formativo, devendo estar devidamente justificadas do ponto de vista curricular. Ou seja, não advogamos que se possam tê-las de forma desorganizada, esvaziadas de contundência e desconectadas com as demais matérias, sem que o docente promova uma orientação instigadora e significativa. Dessa forma, estamos dialogando amplamente com os documentos e pressupostos mais atualizados para o ensino de Arte que discorremos ao longo deste trabalho. Assim, uma possível organização que consideramos mais adequada é vista no quadro abaixo. Aqui, exemplificando, temos o período da tarde conforme o Quadro 3:

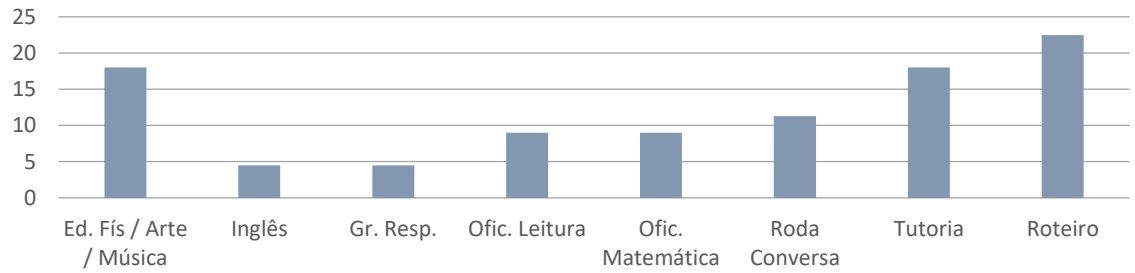
Quadro 3 – Horários Semanais (organização proposta)

	SEG	TER	QUA	QUI	SEX
13:00	Ed. Física / Arte / Música	Tutoria / Roteiro	Roteiro	Roteiro	Roteiro
14:00					
15:00	Intervalo				
15:30	Roda de conversa				
16:00	Ed. Física / Arte / Música	Tutoria / Roteiro	Oficina Matemática	Oficina Leitura	Inglês
17:00					Gr. Resp.

Fonte: Autor, 2020

Em termos de distribuição percentual, por tempo na semana, teríamos conforme a Figura 3:

Figura 3 – Carga Horária Semanal (organização proposta)



Fonte: Autor, 2020

Acreditamos que assim o estudante pode criar vínculos mais profundos com a linguagem artística e corporal, já que Educação Física pode envolver elementos artísticos e a Arte deve envolver consciência e movimento corporal. Idealmente, insistimos, devem estar em diálogo com o conteúdo das demais disciplinas, trabalhando de forma paralela e potencializando a aprendizagem e não apenas como momentos recreativos. Evidente que não ignoramos os desafios de ordem prática para tal organização de horários, porém, aqui, trata-se de um exercício do ideal.

Quanto aos conteúdos, investigando os Roteiros de Aprendizagem do Amorim Lima e verificando a presença do componente Arte, constatamos a falta de um Roteiro que valorize a linguagem artística e sua articulação com outras áreas do conhecimento. Para o 5º ano, por exemplo, temos dez Roteiros[19] com cerca de cem atividades no total. Delas, apenas quatro se utilizam do livro de arte, se valendo de apenas oito páginas do mesmo, unicamente como suporte informativo. O Quadro 4 abaixo traz essa relação:

Quadro 4 – Atividades com conteúdo de Artes

ROTEIRO	ATIVIDADE	PÁGINAS
Corpo	4	72, 74 e 75
	7	27
Valores e Padrões de Beleza	3	81
	5	62, 63 e 82

Fonte: Autor, 2020

Como vimos, os PCNs afirmam que o aprendizado de Arte é indispensável e sem ele a formação não é completa. O principal desafio e motivação que nos levou a debruçar sobre esse tema foi a possibilidade de propor um Roteiro de Aprendizagem, mesmo que a título de exercício teórico, para ser aplicado numa perspectiva que valorize a pesquisa, tendo como base o fazer artístico e musical. Para esse objetivo, além da fundamentação bibliográfica e legal, analisamos a estrutura e conteúdo de alguns Roteiros do Amorim Lima. Percebe-se a recorrente utilização da apreciação de obras/produtos de arte em vídeos de música, dança, teatro, filmes e visitas de sites

[19] Disponível em: https://amorimlima.org.br/2020/03/roteiros-de-pesquisa-5o-ano-2020/ Acesso em maio de 2020

de museus e afins, para articular conteúdos em todas as disciplinas. Por exemplo, um Roteiro intitulado CORPO (cf. Quadro 5), elaborado para o 5º ano, organiza os conteúdos conforme o quadro abaixo. Em cinza, os objetivos que se valem do conteúdo artístico – ressalte-se, não de “fazer arte”:

Quadro 5 - Roteiro: CORPO – 5°ano – EMEF. Des. Amorim Lima

OBJETIVO 1	**identificar a relação entre letras de canção e poemas. Como conteúdo, pede para o estudante ouvir as músicas ‘O Corpo’, de Arnaldo Antunes e ‘O Corpo’, de Paulinho Moska. Após a apreciação a realização de atividades indicadas no livro de Língua Portuguesa, pede-se para o estudante escrever sua compreensão sobre os gêneros textuais poema e canção**
OBJETIVO 2	aborda conteúdos de matemática e relaciona com o corpo: medidas, pesos, idade, conversão de unidades, etc.
OBJETIVO 3	traz noções de física e aborda os corpos celestes do Sistema Solar: órbitas, leitura de gráficos, cálculo de tempo
OBJETIVO 4 e 5	se aprofunda em temas da biologia e traz os órgãos do corpo humano, suas principais funções e ação dos hormônios
OBJETIVO 6	**busca trabalhar o conhecimento sobre as articulações do corpo, temos novamente a apreciação de conteúdos artísticos. Primeiramente, pede-se para assistir a um breve documentário sobre a vida e obra da coreógrafa, dançarina e pedagoga Pina Bausch. Em seguida, a apreciação de duas performances de dança do Grupo Corpo, intituladas ‘Parabelo I – 1997’ e ‘Triz – 2013’. Por fim, após indicar a leitura do livro de biologia, pede-se para o aluno escrever um breve texto relacionando tudo que foi trabalhado**
OBJETIVO 7, 8 e 9	desdobram assuntos como vacinas, doenças, esportes e situações de exclusão e acessibilidade no ambiente urbano
OBJETIVO 10	**novamente lança mão da linguagem artística. Pede-se, após assistir ao filme ‘Tempos Modernos’, de Charlie Chaplin, uma breve resenha do filme**

Fonte: Autor, 2020

Para cada série são previstos, em média, dez Roteiros por ano. Em cada Roteiro o componente de Arte ou atividades correlatas aparecem mais ou menos, dependendo do tema. Poderíamos elencar muitos outros exemplos de Roteiros, nas mais diversas séries do ensino fundamental. No entanto, para nosso objetivo, o

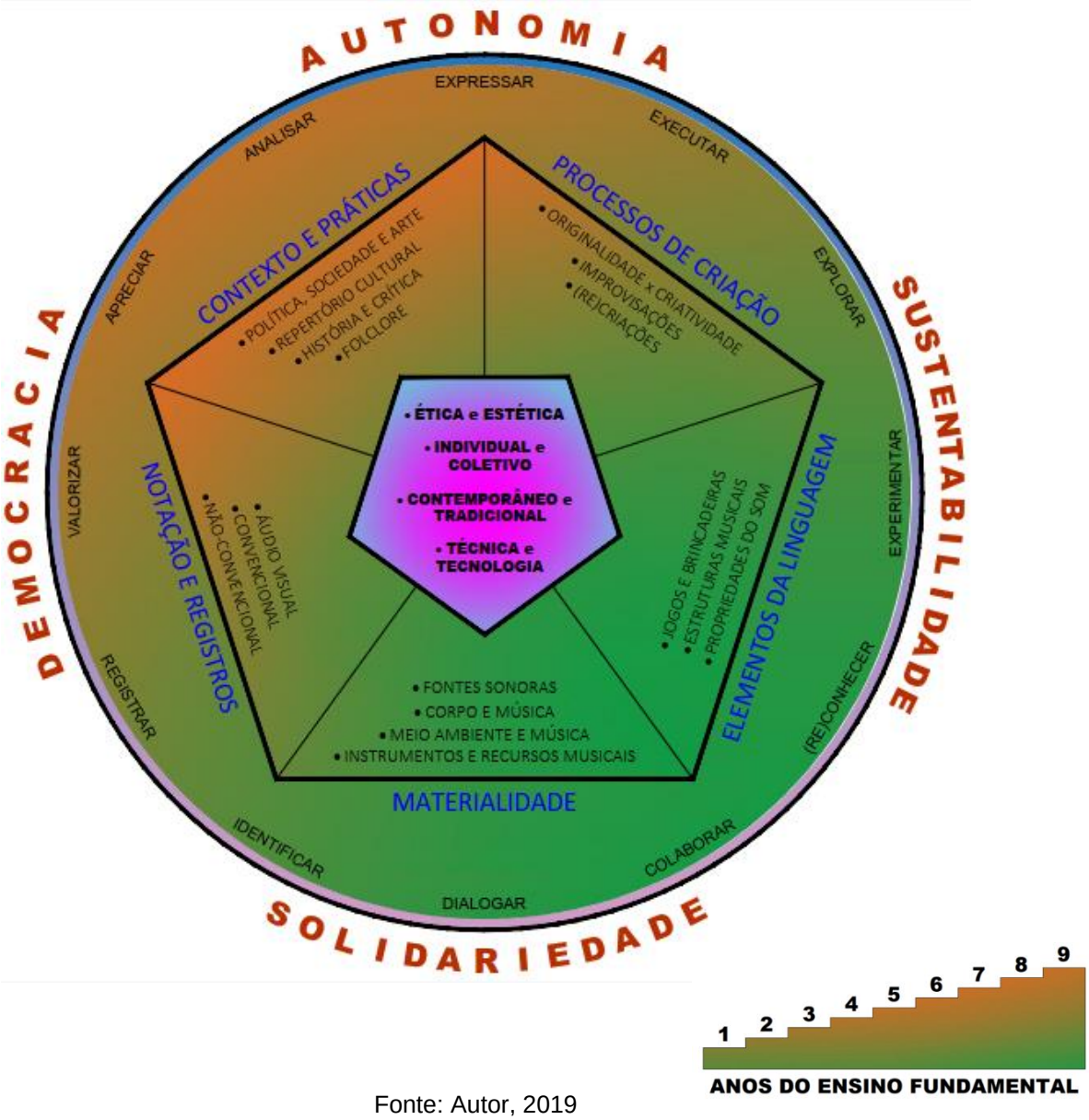
exposto acima já é suficiente para percebermos como se dá a concepção de um Roteiro de Aprendizagem: escolhe-se um tema e procura-se “cercá-lo” de modo disciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar. Primeiro, busca-se tratá-lo especificamente, tanto quanto possível, nas diversas áreas do conhecimento (matérias curriculares); depois, procura-se atividades que possam “unir” uma ou mais áreas e habilidades específicas, como ouvir, ler e elaborar textos, realizar cálculos, interpretar tabelas, habilidades intrapessoais e interpessoais, etc.

Concluímos que, apesar dos desafios que se impõem, sobretudo no ensino das linguagens de Arte e Educação Física, o PPP do Amorim Lima se orienta para aquilo que pudemos identificar como indispensável para a educação contemporânea, em essência: promover o aluno como o sujeito da sua formação e da própria história.

8.1. UM ROTEIRO ARTICULADO PELA MÚSICA

Para introduzir a apresentação da nossa proposta de Roteiro de Aprendizagem, propomos uma organização dos saberes musicais referenciados na BNCC, conforme o infográfico abaixo. Esta visualização planificada dos conceitos auxilia na elaboração e seleção de ações e objetivos didático-pedagógicos.

Figura 4 - MATRIZ DE SABERES MUSICAIS[20]



Fonte: Autor, 2019

[20] Atividade elaborada para a disciplina de **Educação Musical: temáticas emergentes e projetos pedagógicos**, do curso de Licenciatura em Música, UNESP, ministrada pela Profª Dra. Margarete Arroyo, em 2019.

No pentagrama central, temos em destaque os pares conceituais que articulam todo o conteúdo e metodologia. São eles que articulam e orientam a intencionalidade do processo educativo em Arte, não apenas para o componente Música. Já no pentagrama maior, temos categorizados, tal qual na BNCC do componente Arte, os Objetos de Conhecimento. Relacionados a cada um estão suas habilidades características - resumidas e sintetizadas. Não é necessário, obviamente, trabalhar tais objetivos separadamente. Do contrário, é até positivo que se procure combiná-los. Em volta do círculo, na parte interior, temos verbos de ação que podem ser utilizados para qualquer Objeto de Conhecimento selecionado, devendo ser combinados entre si conforme as necessidades específicas de cada proposta desejada. Por fim, na parte exterior do círculo, temos quatro conceitos norteadores da finalidade do processo educativo que devem ser observados de forma integrada entre si, independente dos “caminhos” definidos anteriormente. Percebe-se, assim, que o diagrama propõe uma interconexão entre o centro à extremidade, onde dispomos conceitos-chaves, passando por um amplo leque de possibilidades de ação e conteúdo, favorecendo atividades que despertam o pensamento crítico da relação do indivíduo com seu meio social. A distribuição das cores que vão do verde ao laranja, procura indicar o “possível peso” que cada Objetivo de Conhecimento deve ter em cada etapa do ensino fundamental, que é, evidentemente, apenas uma referência/sugestão. A escala graduada abaixo relaciona essa distribuição. Observamos que atividade práticas e de exploração, de consciência corporal e ambiental, são mais destinadas aos anos iniciais; enquanto aquelas de caráter mais politizado e tecnicista, aos anos finais. Isso não significa, evidentemente, que os Objetivos de Conhecimento devem ser estanques a qualquer etapa. Trata-se apenas de se atentar para o aprofundamento e abordagem necessária e/ou possíveis e/ou adequadas e desejáveis em cada uma delas.

Considerando a matriz de saberes apresentada acima, como se vê a seguir, estruturamos uma proposta de Roteiro de estudos para o 5º ano, tendo o fazer artístico-musical como elemento disparador.

Nas atividades elaboradas para o Roteiro de Aprendizagem a seguir (cf. Quadro 6), procuramos articular de forma interdisciplinar e valorizar o fazer artístico-musical. Procuramos favorecer a formação integral e emancipatória do estudante,

alinhando-se com o expusemos sobre o caráter das necessidades do educar na e para a contemporaneidade. Lembramos também que o termo educar deve ser compreendido de forma mais global, para além de somente ensinar. Utilizamos quase todo o conteúdo do livro didático de Arte, mesclando atividades indicadas e propostas. Também pode se perceber a ênfase dada à pesquisa, aos conteúdos interdisciplinares e à produção autoral, além da prática e criação musical.

Com isso, concluímos nossas proposições.

Quadro 6 - ROTEIRO: ARTE, MÚSICA E PATRIMÔNIO CULTURAL BRASILEIRO

1 – Compreender a relação entre Arte, Cultura e História:	• Livro de Arte: Unidade 1: **A arte tem raiz?** – ler as págs 9, 10 e 11 • Livro de Arte: Unidade 2: **Arte é patrimônio?** – 61, 62 e 63 • Escreva um breve texto sobre o seu entendimento das leituras • Pesquisa: qual o significado dos termos Arte, Cultura e História?
2 - A herança cultural Indígena	• Livro de Arte: Unidade 1: **Cantando a memória indígena** – ler as págs 14 até 19 • Internet: Youtube: ouvir a canção **"Xondaro'i"**, coral de crianças da aldeia Tenondé Porã, CD "Ñande Reko Arandu – Memória via guarani" • Livro de Arte: Unidade 1: **A voz e o canto; como funciona o aparelho fonador** – ler a pág 20 • Livro de Arte: Unidade 1: **Canto e ritual** – ler a pág 22 • Livro de Arte: Unidade 1: **Instrumentos musicais indígenas** – ler as págs 24 e 25
3 - A herança cultural Portuguesa	• Livro de Arte: Unidade 1: **A arte da azulejaria** – ler as págs 32 até 38 • Livro de Arte: Unidade 1: **Organização de um padrão visual** – composição por contraste e harmonia – círculo cromático – ler as págs 40 e 42 • Livro de Arte: Unidade 1: **A técnica da azulejaria** – ler as págs 46 e 47 • Prática: Elabore uma pintura utilizando os conhecimentos adquiridos no objetivo
4 - A herança cultural Africana	• Livro de Arte: Unidade 3: **Danças africanas** – ler as pags 66 até 71 • Livro de Arte: Unidade 3: **Identidades africanas** – ler a pags 80 e 81 • Internet: Youtube: pesquisar e assistir trechos dos espetáculos **"Sons da África"** e **"Nações africanas"** do grupo "BACNARÉ • Escreva um breve texto explicando o que mais lhe chamou atenção nos vídeos. Você identifica elementos da música, dos movimentos ou vestimentas na cultura brasileira?
5 – Conhecer as regiões brasileiras e suas principais manifestações musicais	• Pesquisa: Identificar os 5 continentes que dividem o mundo e elaborar um desenho esquemático com essa representação • Pesquisa: Identificar as 5 regiões brasileiras e elaborar um desenho esquemático com o mapa do Brasil • Pesquisa: Selecionar pelo menos uma manifestação musical típica de cada região brasileira; organize numa tabela apontando se a manifestação tem influência Indígena, Europeia ou Africana
6 – Praticando música	• Escolha uma música ou ritmo pesquisado no objetivo 5 e aprenda a cantar, tocar ou dançar – peça orientação para o(a) professor(a) de Arte; apresente para o grupo
7 – Praticando música	• A partir da pesquisa do objetivo 5, escolha um ritmo típico de cada região brasileira; em seguida, identifique um instrumento característico em cada • Com a ajuda do(a) professor(a) de Arte, aprenda a tocar pelo menos uma linha característica de pelo menos um instrumento – apresente para o grupo
8 – Percebendo o corpo e seus movimentos	• Livro de Arte: Unidade 2: **Consciência corporal** – ler pág. 72 e fazer a Atividade prática da pág. 73 • Livro de Arte: Unidade 2: **O corpo por dentro e por fora** – ler págs 74 e 75
9 – Portfólio	• Criação: faça um portfólio reunindo os principais aprendizados deste roteiro. Pode ser uma dramatização, a elaboração de um painel, uma composição musical ou qualquer outro formato

Fonte: Autor, 2020

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente é preciso identificar nossas limitações nesse percurso. Sob esse aspecto, lamentamos a impossibilidade de atividades de campo e um contanto mais efetivo com a comunidade escolar do Amorim Lima em decorrência do isolamento social imposto pela pandemia de Covid-19. Apesar de reconhecer a relevância e indicarmos que esse trabalho seja feito oportunamente, isso não nos impediu de avançar consistentemente na constatação das hipóteses levantadas. Também nos escapou o tempo hábil para verificar a implementação da lei nº 11.769/2008, que tornou obrigatório o ensino de música nas escolas de ensino fundamental e médio. Consideramos que seria bastante útil verificar se há o devido conhecimento e aplicação de tal lei no ambiente escolar. Se há, por parte de gestores e docentes, a adequada atenção à lei que possui mais de uma década de validade. Contudo, foi possível confirmar a importância do ensino da linguagem artística como matéria na escola de ensino geral em equidade com as demais disciplinas.

Ocorrendo desde a antiguidade, a manifestação artística sempre ocorreu de maneira orgânica e intuitiva, cumprindo, quase sempre, a função de marcar e registrar as diferentes características entre os povos. Como componente curricular nas escolas, no entanto, foi incorporada somente a partir do início de séc. XX, quando os postulados da educação tradicional, pautados na transmissão de conteúdo, deslocaram-se para a valorização da criatividade e particularidades cognitivas do estudante. Esse movimento foi fomentado pelo advento e estabelecimento das ciências humanas e o desenvolvimento dos conceitos pedagógicos e da psicologia.

No Brasil, os princípios inovadores desse movimento foram implementados e aplicados de modo enviesado, dadas as características políticas e econômicas ao longo do séc. XX, marcadas pela massificação do acesso à escola pública, a despeito da profunda desigualdade social e da insistência do analfabetismo estrutural. Vimos que a influência dos pensadores europeus e norte-americanos foram significativas na concepção do ensino de Arte orientado por uma filosofia libertária e centrado nos interesses da criança, como os ideais de John Dewey e Fröebel. Marco na história da escola pública brasileira, os Grupos Escolares se estabeleceram na passagem para o séc. XX, primeiro nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo e se tornaram a base

para a estrutura escolar, unificando as escolas isoladas, criando as séries por idade e a hierarquia gestacional que grassa até os dias atuais. Nesse período surgem, também, propostas de ensino baseadas na Pedagogia de Projetos e na compreensão da criança como um ser potente e ativo.

Na música, entendemos a diferença entre o ensino especializado (artístico/conservatório) e o escolar (como disciplina curricular). Prevalecia a abordagem do ensino de conservatório, com ênfase na estética, no repertório europeu e na teoria - em detrimento da prática e da criatividade. Aprender música fazia parte da formação integral da elite brasileira e garantia *status* social, principalmente para as mulheres - mas não como atividade profissional e sim no ambiente doméstico e familiar. Não havia (e talvez não haja até hoje) o endossamento do Estado brasileiro para a produção cultural, profissionalizando e monetizando toda uma cadeia de atividade econômica. Respingava no Brasil o preconceito entre o fazer artístico e o científico, sendo esse último a base para o desenvolvimento capitalista e, portanto, mais valorizado e estimulado.

Na década de 1930, surge a primeira experiência de ensino musical voltado para as crianças, a partir do CDMSP (Conservatório Dramático e Musical de São Paulo), com base nas proposições do arte-educador Émile-Jacques Dalcroze, priorizando a vivência, a prática, as atividades lúdicas e o “aprender música musicalmente”. Em 1937, com o surgimento do Instituto Nacional de Música (INM), ocorrem iniciativas de mudança no currículo de formação do músico especializado (instrumentista) incluindo matérias de pedagogia, pois uma parte significativa dos instrumentistas viviam de ensinar música. Inicia-se uma reorientação do ensino em direção à educação dos sentidos, do ensino intuitivo, dos Métodos Ativos, da valorização da prática e da vivência e do aprendizado sistêmico.

Observamos o uso político da música com a prática do Canto Orfeônico nas escolas durante a ditadura de Getúlio Vargas. Destinado à massificação da prática musical calcada no nacionalismo e na obediência civil, procurou-se incutir valores das camadas sociais dominantes, a disciplina e a domesticação. O Canto Orfeônico enrijeceu a aula de música, valorizando a repetição mecanizada, os aspectos teóricos e a memorização de repertório de base folclórica. Contrário ao nacionalismo de Getúlio Vargas, o Grupo Música Viva, liderado por Hans-Joachim Koellreutter,

defendeu uma produção musical com maior criatividade e liberdade de expressão, tanto na forma quanto no conteúdo. Defendeu a ampliação do conceito de ensino para o educar artística e ideologicamente, numa estética voltada para a modernidade. Essa disputa entre nacionalistas e vanguardistas, na arte, influenciou profundamente as LDBs de 1961, 1971 e 1996, definindo os rumos e conceitos de Educação Musical.

De maneira geral, podemos afirmar que os vanguardistas prevaleceram com ideais como a valorização do fazer artístico (a música para ser sentida, dançada, tocada e cantada), do desenvolvimento rítmico/auditivo, da improvisação, da criatividade e da socialização. Embora os percalços de ordem legal, econômica, da estrutura do ambiente escolar e a formação docente inviabilizassem boa parte da aplicação desses pressupostos, houve avanço no reconhecimento legal do ensino de Arte como disciplina autônoma e indispensável para a formação integral do estudante. No final do séc. XX, a consolidação legal garantiu a Arte como disciplina obrigatória e como área de conhecimento distinta, devendo priorizar o arcabouço estético, ético e cultural no currículo. Contudo, nos últimos 30 anos, não é possível afirmar que as diretrizes legais e conceituais indicadas por grupos como o Movimento Arte-Educação, da década de 1980, a concepção triangular de Ana Mae Barbosa ou a LDB de 1996, foram implementados concreta e efetivamente, o que demanda grande mobilização da categoria do professorado até os dias atuais.

Quanto à interdisciplinaridade do componente de Arte no currículo temos que os PCNs, LDBs e demais documentos, sustentam amplamente essa necessidade. O fazer artístico amplifica as capacidades de refletir, sentir, imaginar, a noção estética e a habilidade criativa: características indispensáveis para o indivíduo contemporâneo - inclusive no mercado de trabalho em geral. A Arte não deve se “prender” aos muros da escola, mas sim considerar a diversidade da cultura na sociedade e na história e estimular a produção autoral dos estudantes, trazendo-os como protagonistas na construção do conhecimento. Desse conceito de interrelação das disciplinas e áreas de conhecimento do currículo, verificamos a total adequação da teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner com as proposições legais em âmbito federal e municipal. Cada indivíduo apresenta variados tipos de inteligência, as quais Gardner separa em sete, inclusive a musical. Explica que a teoria não reforça a investigação dessas áreas separadamente e tal divisão é meramente metodológica.

Defende que ao realizar uma determinada atividade, o indivíduo faz uso de diversas inteligências simultaneamente. Pudemos verificar com clareza que nos currículos e na sociedade, ainda se dá maior importância e valor às inteligências linguísticas e lógico-matemáticas em detrimento das demais. Por isso a necessidade de refletir sobre o papel da Arte na formação integral do estudante, dando-lhe subsídios para compreender outros sistemas simbólicos e alternativas de concepção da realidade, já que permite mudar os padrões mentais para além da construção linguística, do lógico-matemático e do fazer científico cartesiano: o pensamento humano possui capacidade inventiva infinita. O aprendizado da linguagem artística e sua expressividade permite a ampliação das capacidades cognitivas e afetivas: ao interagir com a Arte o estudante se percebe e percebe o mundo que o rodeia.

Admitindo as inteligências múltiplas e as necessidades do estudante, é imprescindível que se faça uma revolução no sistema escolar em que se considere as particularidades de cada indivíduo e o ensino seja, tanto quanto possível, personalizado. É urgente que se reivindique a superação das metodologias tradicionais pasteurizadas, em que uma única abordagem se dirige à diversidade do alunato.

Analisamos, detidamente, a legislação municipal de São Paulo que é referenciada nos documentos federais como a BNCC e os PCNs. Observamos o reconhecimento da relevância do conteúdo de Arte e Educação Física na formação global e integral do estudante, ampliando a dimensão social, política, cognitiva, afetiva, do pensamento crítico e da autonomia, confluindo para a aprendizagem significativa. Também se reconhece o papel do fazer artístico na valorização da diversidade e a necessidade de elaborar produções para além daquelas difundidas pela mídia e pela cultura hegemônica, priorizando os produtos regionais e territoriais. Contudo, encontramos grande disparidade entre o que postula a lei e a sua aplicação na realidade concreta, sobretudo quanto à formação do docente de arte, da estrutura material/física e do tempo destinado a este componente curricular.

Para atender tais mudanças e necessidades práticas, propomos uma ruptura com as abordagens didático-pedagógicas tradicionais, apostando na pesquisa como o principal instrumento pedagógico. Somente através da pesquisa é possível a produção autoral do conhecimento e a garantia da emancipação intelectual e política

do estudante. Defendemos que a pesquisa deve perpassar todos os níveis de escolarização, desde os anos iniciais. Não postulamos a pesquisa como uma técnica elitista e sofistica, permitida e reconhecida apenas no ensino superior. Do contrário, no ensino fundamental, a prática da pesquisa também promove conhecimento no sentido que o estudante aprende a aprender e aprende a produzir conteúdo com autonomia e qualidade formal e política. Reforçamos que é papel do professor também ser pesquisador e estimular os estudantes nesse caminho. A pesquisa para o docente garante, inclusive, sua formação continuada e a produção do seu próprio conteúdo didático. O docente que não aprende e não faz pesquisa, não pode assim ensinar! É preciso assumir que não se faz pesquisa (ou produção de conhecimento) sem algum viés ideológico. A produção científica não se “descola” do pesquisador. O problema da ideologia é quando se tenta camuflá-la ou disfarçá-la, impedindo sua ponderação. A pesquisa, sob seus múltiplos aspectos, é diálogo com a realidade, se dá no campo das diferenças e deve se destinar à transformação da realidade. Esse deve ser o papel da escola: garantir que o estudante possa compreender sua realidade e reunir os instrumentos para transformá-la.

O que queremos reforçar em nossa indicação, quanto ao papel da escola e da atividade docente, é a premente necessidade de superar a aula expositiva como principal instrumento pedagógico e a sala de aula como regra para a organização do espaço escolar. O docente não pode se limitar a ser um repassador de informações ou de conhecimentos que ele julga serem os mais adequados, numa dinâmica de “ensino bancário”. O docente deve ter participação ativa na elaboração do currículo escolar, garantindo sua coesão com a comunidade local e a realidade estudantil. O estudante deve ter uma relação dinâmica com a produção do seu conhecimento, se valendo de espaços físicos e virtuais variados. É preciso garantir diferentes caminhos de aprendizagem. Nesse sentido, a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) ou, ainda, a Pedagogia de Projetos, são opções de abordagens pedagógicas extremamente promissoras. Recordamos: é preciso aprender por caminhos já conhecidos e garantir novas possibilidades.

Não nos resta dúvida quanto à urgente necessidade de ajustar a rota do ensino-aprendizagem para os rumos do séc. XXI, sem medo de enfrentar as expectativas e inseguranças. Aprender e ensinar é um processo que exige confiança e vontade de

construir coletivamente. Estamos num caminho sem volta quanto à forma de relacionamento e produção de conhecimento diante de um mundo cada vez mais veloz e com possibilidades tecnológicas surpreendentes. Não restam alternativas que não sejam absorver essas novas formas de comunicar e transmitir informações e de se afetar mutuamente com o propósito da construção de uma sociedade com mais equidade e sustentabilidade.

Conforme sugere Paulo Freire: é a busca de um processo educativo que promova a autonomia e a emancipação política do estudante, não no sentido de um direcionamento partidário, mas sim de se perceber na e em sociedade, de perceber que a sua condição de indivíduo inexiste sem a noção de coletividade da qual ele como sujeito, e não como objeto, participa.

REFERÊNCIAS

ALI, Thaís Ferreira. **Crescimento:** John Dewey e sua contribuição à noção de formação no pensamento pedagógico moderno. 106 f. Dissertação de Mestrado em Educação. 2014. UFSC, Florianópolis, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/129502/331195.pdf?sequence=1. Acesso em: 16 set. 2024.

ALMEIDA, Paulo. “Temos escolas do Século XIX com professores do Século XX para alunos do Século XXI”. **O Mirante**: edição 05/11/2017. Disponível em https://omirante.pt/semanario/2017-05-11/entrevista. Acesso em: 29 mar. 2020.

BEHRENS, Marilda Aparecida; JOSÉ, Eliane Mara Age. Aprendizagem por Projetos e os contratos didáticos. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 2, n. 3, p. 77-96, jan./jun. 2001.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – 3. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019, 59 p., Conteúdo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 – Lei nº 4.024/1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. **Elementos Conceituais e Metodológicos Para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental.** Brasília: Ministério da Educação e da Cultura (MEC), 2012.

BRASIL. **PCN (Parâmetros curriculares nacionais. 2. Arte):** Ensino de primeira à quarta série. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.

BRASIL. **PCN (Parâmetros curriculares nacionais. 2. Arte):** Ensino de quinta à oitava série. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 130p.

DARIUS, R. P. P.; DARIUS, F. A. A educação pública no brasil no século xx: considerações à luz da formação dos grupos escolares e do manifesto dos pioneiros da educação nova. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 20, n. 1, p. 32-41, jan./jun. 2018.

DEMO, Pedro. **Pesquisa:** Princípio Científico e Educativo. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

DIÁLOGOS | Escola da Ponte. [S. l.: s. n.], 3 ago. 2016. 1 vídeo (26:45 min.). Entrevista do Prof. José Pacheco à TV Unesp. Publicado pelo canal TV Unesp. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qojXOCx-sJ0. Acesso em: 25 jun. 2020.

EMEF DES. AMORIM LIMA. **Projeto Político Pedagógico.** São Paulo: 10/08/2005. Disponível em: https://amorimlima.org.br/institucional/projeto-politico-pedagogico. Acesso em: 02 maio 2020.

FERNANDES, Elisângela; SANTOMAURO, Beatriz. Aula Expositiva: o professor no centro das atenções. **Nova Escola** [blog], [*s. l.*], 1 out. 2011. [S.l.]: Associação Nova Escola, c2020. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/1402/aula-expositiva-o-professor-no-centro-das-atencoes. Acesso em: 01 mar. 2020.

FERRARI, Márcio. Howard Gardner, o cientista das inteligências múltiplas. **Nova Escola**. 2008. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/1462/howard-gardner-o-cientista-das-inteligencias-multiplas. Acesso em: 27 set. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 57ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FRIEDRICH Fröebel, pedagogo alemão criador do Jardim de Infância. **Revista Prosa Verso e Arte**, Passo Fundo, 30/10/2017. Disponível em: https://www.revistaprosaversoearte.com/friedrich-froebel-pedagogo-alemao-criador-do-jardim-de-infancia/. Acesso em 01 abr. 2020.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. **Inova escola:** práticas para quem quer inovar na educação. São Paulo (SP): Fundação Telefônica, 2016. 139 p. Disponível em: http://fundacaotelefonicavivo.org.br/acervo/inovaescola. Acesso em: 01 set. 2010

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. O Músico Professor – Percurso Histórico da Formação em Música. *In*: LIMA, Sônia Albano de. (Org.). **Ensino, Música & Interdisciplinaridade.** Goiânia: Editora Vieira. p. 11-57, 2009.

KATER, Carlos Elias. **Música Viva e H. J. Koellreutter**: movimentos em direção à modernidade. São Paulo: Atrazes, 2001.

KRUMEL, Ana Paula. Qual educação para qual crise? A história da Educação brasileira na perspectiva do sistema-mundo. **Revista Gestão e Desenvolvimento**, Nova Hamburgo, v. 14, n. 2, p. 74-96, jul./dez. 2018.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov. **A educação brasileira no período pombalino:** uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 465-476, set./dez. 2006.

MADUREIRA, José Rafael; BANKS-LEITE, Luci. Jacques-Dalcroze: música e educação. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 215 –218, jan./abr. 2010. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643380/0. Acesso em: 01 maio 2020.

MOLON, Newton Duarte; VIANNA, Rodolfo. O Círculo de Bakhtin e a Linguística aplicada. **Revista Bakhtiniana.** São Paulo: 7 (2), p.142 –165, jul./dez. 2012. Disponível em https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/9890/9336. Acesso em: 03 nov. 2020.

REVISTA EDUCAÇÃO. Pichon-Rivière: para psiquiatra e psicanalista argentino, aprender em grupo significa conviver com uma leitura criativa e crítica da realidade. **Revista Educação**. Ed. 243, 01/11/2017. Disponível em: https://revistaeducacao.com.br/2017/11/01/pichon-riviere-aprender-em-grupo/. Acesso em: 01 jun. 2020

RODRIGUES, Sandra. Metodologias Ativas: o que é Aprendizagem Baseada em Projeto. **Hoper Educação:** 22/06/2015. Disponível em: https://www.hoper.com.br/post/2015/06/22/metodologias-ativas-o-que-%C3%A9-aprendizagem-baseada-em-projeto. Acesso em: 01 jul. 2020.

ROSSI, Edneia Regina. Escolas reunidas e grupos escolares: traços da modernidade técnico-científica no ensino elementar (1889-1929). **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences.** vol. 39, núm. 3, 2017. Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/issue/view/1429. Acesso em: 01 ago. 2020.

SALES, Antônia de Jesus. A escola através dos Tempos. **Brasil Escola.** Disponível em https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/educacao/a-escola-atraves-dos-tempos.htm. Acesso em: 29 mar. 2020.

SANTOS, Irene da Silva Fonseca dos; PRESTES, Reulcinéia Isabel; VALE Antônio Marques do. Brasil, 1930 - 1961: Escola Nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada. **HISTEDBR**. n. 22, p. 131 –149, jun. 2006 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4901/art10_22.pdf. Acesso em: 01 set. 2020.

SÃO PAULO (cidade). **Currículo da Cidade:** Ensino Fundamental - componente curricular: Arte – 2.ed. – SME/COPED (Secretaria Municipal de Educação/Coordenadoria Pedagógica), 2019.

SÃO PAULO (cidade). **Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral:** Arte – SME / COPED (Secretaria Municipal de Educação/Coordenadoria Pedagógica), 2016. Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria.

TRAJANO, Alexandre. **O Sentido do Ensino da Artes na Perspectiva de H. Gardner.** 2008. 113 f. Dissertação de Mestrado em Música. Instituto de Artes, UNESP, São Paulo, 2008, Disponível em: https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/e0965b98-21ae-4c19-8217-2d863aee110e/content. Acesso em: 16 set. 2024.