

EDUCAÇÃO INFANTIL

2023



FASCÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

“O amor nunca fez parte, oficialmente, da grade curricular das escolas, mas se a gente não o tivesse incluído, teimosamente, ao longo dos séculos, tudo o mais que se ensina não faria o menor sentido nem valeria a pena aprender.”

Lídia Vasconcelos

Sumário

1. Introdução	2
2. Perspectivas para o ano de 2023	2
3. Orientações gerais	3
3.1 Parceria família e escola	3
3.2 Equipes de turma	4
3.3 Pressupostos gerais para o planejamento na Educação Infantil	4
3.4 Pontos a serem considerados no movimento indissociável de avaliação e planejamento	5
3.5 A rotina na Educação Infantil	6
3.6 Livro didático	7
4. Leitura e escrita na Educação Infantil	7
5. Seguindo a caminhada rumo à melhoria dos registros da avaliação cotidiana na Educação Infantil	8
6. Planejamento Anual	9
7. Guarda-chuva temático	10
8. Fortalecimento da cultura de estudos na Educação Infantil	13
9. Ensino e aprendizagem da Educação Física	14
10. Arte	15
Anexo I – Quadros de OAD	16
Anexo II – Educação Física	24
Anexo III – Arte	33

1. Introdução

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”.

Paulo Freire

Diante da relevância da Educação Infantil no desenvolvimento integral da criança, faz-se necessário o **fortalecimento da identidade do profissional** que trabalha nesta etapa da Educação Básica uma vez que atende a primeira infância, fase singular da vida humana. Estudar, participar de formação continuada, ter segurança na fundamentação teórica e na prática são premissas para atender ao público de 0 a 5 anos.

Além disso, como Rede, são necessários esforços coletivos no sentido de se **fortalecer a identidade do trabalho pedagógico**. Para tanto, todas as escolas da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia e as unidades parceiras devem estar, impreterivelmente, sob a luz das **Diretrizes Curriculares Municipais (DCM)**.

Sobre a identidade do professor, ler as DCM p.39-41.

Sobre o papel dos profissionais da Educação Infantil, ler as p. 103-105.

Além de conhecer bem as DCM da Educação Infantil, é necessário que todos tenham sólido conhecimento sobre as DCM da Educação Especial. As DCM estão disponíveis no Portal da Prefeitura. Acesso pelo link:

<https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/diretrizes-curriculares-municipais/>

A partir das orientações das DCM da Educação Infantil, todas as ações lúdico-pedagógicas da rotina escolar devem propiciar **o brincar e o aprender**, respeitando-se as especificidades das infâncias e oportunizando o desenvolvimento de todas as crianças por meio de diversificadas vivências que favoreçam a curiosidade e o contato dos estudantes com saberes culturais e científicos socialmente construídos e referendados.

2. Perspectivas para o ano de 2023

Nos últimos anos enfrentamos desafios e crescemos enquanto profissionais e enquanto Rede. No ano anterior, por exemplo, foram dados significativos passos com relação aos registros de avaliação, ao retorno da formação continuada e ao fortalecimento do grupo de Analistas Pedagógicos. Em 2023, dando continuidade ao trabalho desenvolvido, seguiremos em busca por melhorar ainda mais os registros da avaliação cotidiana e a produção de **Portfólios e Relatórios Individuais de Desenvolvimento**. Além disso, coletivamente, buscaremos avançar em outros aspectos, tais como: a

organização do planejamento das ações pedagógicas, a (re)organização dos espaços na escola, o estímulo à formação continuada e a ampliação dos estudos das DCM a favor de sua efetivação no cotidiano escolar e, também, para levantamento de pontos que precisam ser revisados neste documento.

3. Orientações gerais para 2023

3.1 Parceria família e escola

“O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada.
Caminhando e semeando, no fim terás o que colher”.
Cora Coralina

O cuidar e o educar estão imbricados na rotina da Educação infantil. É importante que as famílias tenham conhecimento sobre os cuidados e sobre o trabalho pedagógico oferecido aos seus filhos. Indubitavelmente é fecundo realizar ações em prol do fortalecimento dos laços entre as famílias e a escola, com clareza de seus papéis.

A acolhida à criança é fundamental e inicia-se com a acolhida da família. Além disso, a afetividade, a cordialidade e o respeito devem fazer parte de toda relação entre escola e comunidade atendida. Nesse sentido, é importante destacar alguns aspectos:

Vale ressaltar a importância de se conhecer as orientações das DCM para o período de adaptação e acolhida. Ler as p.108-111.

- É importante melhorar a comunicação com a família: grupos de aplicativo de mensagens, caderno de recado, agenda de descrição da rotina (especialmente para os bebês), telefonemas para comunicação de eventualidades, dentre outras ações;
- É preciso buscar meios de se conhecer melhor as famílias: melhorar os instrumentais de pesquisa sobre a criança e família (entrevista inicial/anamnese), criação de formulários virtuais, organização de tempo para reuniões em pequenos grupos e/ou conversas individualizadas com as famílias;
- As famílias precisam participar e entender a proposta da escola para compreender e valorizar o trabalho desenvolvido em cada grupamento da Educação Infantil: reuniões de pais dinâmicas e objetivas; pequenos *posts* com divulgação de orientações sobre a riqueza do trabalho desenvolvido com cada faixa etária; aproximar as famílias do contexto escolar por meio do desenvolvimento de projetos, por exemplo: o “Escola de pais” (desenvolvido na EMEI Prof.^a Olívia Calábria) e o “Autistando” (desenvolvido na EMEI Líria Emília Saraiva), para citar alguns.

Para mais informações sobre o tema família e escola, acesse as DCM, p. 38-39;105-108.

Importante!

Faz-se necessária muita cautela em postagens de fotos e/ou vídeos das crianças em grupos de pais e em redes sociais da escola. Além da autorização de uso de imagens é preciso que a escola tenha consciência sobre cada postagem. É fundamental ponderar quanto a quantidade e a qualidade das postagens, refletir sobre o que postar, para que, onde e quando postar, ter um olhar atento para se evitar constrangimentos, mal-entendidos e qualquer tipo de exclusão.

3.2 Equipes de turma

É preciso que a escola pense em alternativas para que ocorram as tão necessárias trocas entre os profissionais que atendem a mesma turma de crianças: professores Regente I, Regentes II e educadores/profissionais de apoio escola(PAE), fortalecendo o trabalho de equipe no planejamento, na avaliação e na execução das ações, bem como na corresponsabilidade com o desenvolvimento das crianças, de acordo com as atribuições de cada um.

3.3 Pressupostos gerais para o Planejamento na Educação Infantil

O planejamento das ações pedagógicas na Educação Infantil está alicerçado nos dois **eixos estruturantes** dessa etapa escolar: **as interações e as brincadeiras**. Eles norteiam o trabalho pedagógico que também deve estar alinhado aos **seis direitos de aprendizagem: conhecer-se, explorar, expressar, participar, conviver e brincar**. Estes estão diretamente relacionados com as **10 Competências Gerais da Educação Básica**.

Esse planejamento deve focar nos **objetivos de aprendizagem e desenvolvimento** (OAD) previstos para cada grupamento etário e que estão organizados nos sete campos de experiências de acordo com as Diretrizes Curriculares Municipais (DCM) da Educação Infantil.

Os **campos de experiências** precisam ser trabalhados de forma interdisciplinar, não havendo fronteiras entre eles. Os campos se apresentam como arranjos curriculares que consideram os conhecimentos culturais e científicos socialmente construídos em diálogo com as situações cotidianas do universo da criança. No planejamento semanal da rotina escolar todos os campos de experiências devem ser contemplados.

Para mais informações sobre os princípios e concepções norteadoras, acesse as DCM, p. 67-72.

Por fim, há de se considerar, também, os **princípios éticos, políticos e estéticos** ao se pensar no planejamento para a Educação Infantil.

As DCM trazem orientações didáticas para cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento dos campos de experiências de todos os grupamentos da Educação Infantil.



3.4 Pontos a serem considerados no movimento indissociável de avaliação e planejamento

- No primeiro ano de cada grupamento: **berçário, GII e 1º Período** trabalha-se com todos os OAD previstos, contudo de maneira diferente, respeitando a faixa etária e as especificidades da turma. Também, nas turmas de **GII e 1º Período**, sempre que necessário, especialmente no início do ano letivo, deve-se retomar OAD dos grupamentos anteriores.
- Uma mesma proposta de vivência pode perpassar por diferentes campos de experiências. Esses campos precisam estar descritos no seu planejamento, assim como os **objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (OAD)** a serem explorados.
- Ao planejar, os professores precisam garantir que todos os OAD sejam contemplados ao longo do ano, seja partindo das vivências para a identificação de seus objetivos ou o contrário, pensar nos objetivos a serem desenvolvidos e elaborar propostas de vivências.
- Ações conjuntas entre professores e analistas pedagógicos precisam acontecer a fim de que haja um **acompanhamento sistemático dos OAD**, considerando: objetivos já explorados e aqueles que ainda não foram contemplados ou foram pouco explorados, assim como o acompanhamento de quais crianças necessitam da retomada de determinados objetivos. Vale ressaltar que um mesmo OAD pode ser trabalhado de diferentes maneiras e deve ser retomado ao longo do ano.
- É muito importante que os profissionais possam organizar o trabalho pedagógico por meio de sequências didáticas e do desenvolvimento de projetos: **projetos institucionais, projetos intencionais e/ou projetos investigativos**, visando a superação de atividades isoladas, descontextualizadas e pouco significativas para as crianças.

Projeto institucional	Projeto investigativo	Projeto intencional
• Data de início e término pré-estabelecida. • Concebido pela equipe gestora ou por uma equipe de docentes. • Prática pedagógica proposta para toda a escola ou para um grupamento específico. • Tema de interesse voltado a toda instituição. • Escopo pré-estabelecido.	• Não possui data de término estabelecida. • Concebido pelo professor da sala. • Prática pedagógica proposta para uma turma em específico. • Tema de interesse da turma proposto a partir da curiosidade em relação a uma temática ou problema específico. • Escopo construído durante o projeto, com exceção da justificativa.	• Não possui data de término estabelecida. • Concebido pelo professor da sala. • Prática pedagógica proposta para uma turma em específico. • Tema de interesse da turma, porém intencionado pelo professor. De acordo com a necessidade prevista pelo docente. • Escopo construído durante o projeto, com exceção da justificativa, objetivos gerais e específicos.

Fonte: Material de formação continuada, Cemepe, 2022.

- É aconselhável que o planejamento do trabalho diário com as crianças não seja excessivamente extenso. Há de se ter intencionalidade e qualidade pedagógica, considerando que as crianças tenham tempo de se manifestarem e de participarem ativamente das vivências propostas e que os profissionais, por sua vez, consigam realizar um acompanhamento de qualidade, atentos às singularidades de cada estudante.

3.5 A rotina na Educação Infantil

A escola deve investir na construção de uma rotina com as crianças para que elas se sintam seguras e possam desenvolver sua **autonomia**. Essa rotina deve ser combinada com os grupos de estudantes e precisa ser conhecida pelas famílias. A **afetividade** não pode faltar nesta rotina, bem como espaços para que as crianças possam se expressar de diferentes maneiras.

Nesse sentido é importante que a escola volte o olhar para seus diferentes **espaços** físicos e busque alternativas **possíveis** de torná-los mais **atrativos, instigantes e adequados** às crianças. Também é importante pensar em maneiras de as crianças, de forma segura, terem mais contato com **elementos da natureza**.

Na rotina semanal devem ser contempladas vivências diversificadas e sempre dotadas de intencionalidade pedagógica, mesmo nos momentos de brincadeiras livres. Além disso, práticas de **contação de história e de leitura de livros de literatura** para e com as crianças não podem faltar.

📚 Alguns pontos que merecem ser destacados na rotina das turmas integrais:

É importante que as escolas busquem alternativas para que o banho possa acontecer nas turmas integrais de berçário, GI, GII e GIII.



Também nas turmas integrais, é preciso haver registro, mesmo que de maneira simples, do planejamento das atividades lúdico-pedagógicas desenvolvidas pelas equipes de Educadores/Profissionais de Apoio Escolar que acompanham as crianças no turno vespertino. E que o planejamento deste turno esteja, de alguma maneira, articulado ao turno matutino.

3.6 Livro didático:

Para a faixa etária de **0 a 3 anos** há o manual do professor. É importante considerar os livros didáticos como um material de apoio ao planejamento. Além dos livros recebidos por meio do último Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD-2022), pode-se, ainda, consultar os livros do PNLD anterior que estão nas escolas e são ricas obras que oferecem boas sugestões para o dia a dia nas turmas dessa faixa etária.

Para a faixa etária de **4 e 5 anos** há o livro consumível do estudante e o livro do professor: Importante estudar bem a proposta do livro escolhido pela escola e utilizá-lo como **mais um recurso didático** para o cotidiano escolar. O livro didático não é o condutor do trabalho pedagógico nas turmas de pré-escola. O uso desse recurso deve seguir as orientações das DCM e se adequar às propostas pedagógicas da escola.

4. Leitura e escrita na Educação Infantil

É importante lembrar que devem ser oportunizadas às crianças **variadas vivências com as mais diversas linguagens** comuns ao universo infantil. Entretanto, mesmo que o ensino da **leitura e da escrita** não seja o principal foco do trabalho na Educação Infantil esse trabalho precisa acontecer. Mesmo porque, em nossa sociedade grafocêntrica, a leitura e a escrita fazem parte do dia a dia das crianças e elas têm curiosidade em desvendar como funciona o nosso sistema de escrita. É preciso que elas vivenciem momentos de reflexão sobre esse sistema, criem suas hipóteses e sejam instigadas a aprender a ler e a escrever. Além disso, o trabalho a favor do desenvolvimento da consciência fonológica se inicia já com os bebês, quando são, por exemplo, instigados a prestarem atenção na voz humana e nos sons à sua volta.

Ainda sobre as vivências relacionadas à leitura e escrita, essas devem ser contextualizadas e significativas, de modo que as crianças possam vivenciar diversas práticas de letramento e tenham muitos momentos de contato com a literatura por meio de contação de história, vídeos e leitura cotidiana de livros adequados à sua faixa etária.

Além disso, as crianças precisam ter contato com a leitura e a produção escrita coletiva de diversos gêneros textuais presentes em seu dia a dia, sempre em propostas significativas para as crianças e considerando a função social da leitura e da escrita. Portanto, o ensino da leitura e da escrita por meio de atividades meramente mecânicas e desprovidas de sentido não é adequado e pouco frutífero.

Na pré-escola o progressivo desenvolvimento motor é acentuado, assim a rotina escolar deve estar recheada de muito movimento. É interessante pensar nisso até mesmo quando se propõe atividades relacionadas ao ensino do sistema de escrita, por exemplo: fazendo letras com massinhas, em caixas de areia ou com o próprio corpo; andando por cima do traçado de letras no chão; manuseando revistas e outros suportes de textos; participando de jogos, dentre outras.

É mais fecunda a educação pelo exemplo. Assim, é importante refletirmos sobre nossa relação com a leitura. Somos adultos leitores? Em nossa rotina, nós **nos presentamos com um tempo para a leitura literária?**

5. Seguindo a caminhada rumo à melhoria dos registros da avaliação cotidiana na Educação Infantil

Para melhorarmos ainda mais as **práticas de registro** da avaliação, é preciso buscar alternativas simples, práticas e eficazes. É importante **pensar coletivamente** sobre:

- Como podem ser realizados os registros de acompanhamento dos OAD e os registros cotidianos de avaliação da turma?
- Como todos os profissionais que atuam em cada turma podem colaborar nos registros avaliativos das crianças e como esses registros podem ficar acessíveis a esses profissionais?
- Como construir um diário de bordo eficiente e prático?
- Como organizar a rotina da turma de crianças para que professores e educadores/PAE possam ter olhar e escuta atentos para cada estudante? É possível organizarmos rodízio periódico de grupos focais de estudantes?
- Como construir o portfólio, considerando as especificidades de cada grupamento? O que priorizar na seleção de atividades para o portfólio? Como articular o trabalho dos professores Regentes I e II na construção do portfólio da criança? Como educadores/PAE podem colaborar nessa construção?

- Como fazer do Relatório Individual de Desenvolvimento um retrato do desenvolvimento da criança? Como melhorar a escrita da redação desse Relatório?

Certamente as reflexões coletivas irão corroborar a ideia da escola como um corpo pensante a favor da construção de uma cultura de trabalho colaborativo. Para lembrar algumas considerações sobre a Avaliação na Educação Infantil, consulte o Fascículo Geral do documento Orientações para as Ações Pedagógicas das Escolas em 2023. Ainda, é importante retomar as DCM, p.42-43, 128-134.

Nos anexos das DCM da Educação Infantil, como material de apoio, além de sugestões de atividades, há pautas de observação para nortear o Relatório Individual de Desenvolvimento. Vale a pena conferir!

6. Planejamento Anual

Entende-se como Planejamento Anual da Escola um roteiro de como a escola, de modo geral, trabalhará durante o ano, o que e como, em linhas gerais, será trabalhado em cada grupamento/turma. Espera-se que seja **um documento simples, construído coletivamente e que efetivamente será um documento orientador** para 2023, sendo retomado, revisado, ampliado de acordo com a avaliação e os necessários (re)planejamentos que comumente ocorrem no decurso do ano letivo.

A escola é livre para estruturar seu Planejamento Anual sob a luz deste documento orientador e das DCM da Educação Infantil.

A escola deverá enviar seu Planejamento Anual à equipe da Educação Infantil-Cemepe até o final do mês de abril, conforme orientações posteriores.

Na organização do trabalho pedagógico e construção do Planejamento Anual é importante que a escola discuta sobre o trabalho com **datas comemorativas**. Sabe-se que a abordagem temática em torno de algumas datas está presente no planejamento da Educação Infantil, contudo esse planejamento não pode ser pautado somente nelas.

Para pensar coletivamente na escola!

- ➡ No Planejamento, passamos por algumas datas que correspondem a marcos importantes, no entanto o trabalho com temáticas relevantes em torno de determinadas datas comemorativas não se esgota em um dia apenas;
- ➡ É necessária uma discussão na escola para definição de quais datas trabalhar, considerando questões como: Faz sentido para a criança deste ou daquele grupamento? Refletimos sobre este trabalho ou apenas reproduzimos práticas realizadas há anos? O que a comunidade escolar pensa? Como podemos fazer diferente e melhor?



É importante seguir os documentos legais, considerar o olhar da criança e respeitar aquilo que faça sentido a ela, conhecer as famílias, a comunidade atendida, considerar as diversas constituições familiares e a diversidade cultural.

Importante!

- Evitar reforçar estereótipos,
- Evitar o incentivo ao consumismo,
- Superar a superficialidade e a mesmice;
- Pensar em possibilidades de integração a projetos institucionais;
- Organização do trabalho entre regentes I e II;

7. Guarda-chuva temático

Corroborando a constante construção da identidade pedagógica da Rede Municipal de Ensino (RME), avaliou-se como positiva a ideia da continuidade em 2023 da adoção de um tema geral e quatro subtemas anuais, como um guarda-chuva sob o qual as escolas tenham liberdade para desenvolver seus projetos pedagógicos com criatividade e em sintonia com a realidade de suas comunidades escolares, ao mesmo passo que se tenha um fio condutor para toda a Rede; afinal essa é a ideia de rede: unidades formando um todo coeso.

Em 2023, em continuidade ao trabalho desenvolvido no ano anterior, a RME permanecerá com um tema geral na Educação Infantil: **“Brincar e aprender com as diferentes linguagens: o eu, o outro e o nós no universo infantil”**. Intenciona-se sob esse tema, proporcionar às crianças diferentes vivências com diversas linguagens, tais como: linguagem gestual e expressão corporal; linguagem oral; contação de histórias; linguagem audiovisual; linguagens artísticas por meio da dança, da música, do teatro ou jogos teatrais, da literatura e das artes visuais com desenhos, pinturas, colagens, modelagens, esculturas, fotografias, dentre outras; de modo que, efetivamente, se consolide na Rede o aprender brincando.

Assim como em 2022, o campo de experiência **“O eu , o outro e o nós”** ganha relevância nas ações pedagógicas de modo que à criança seja oportunizado: conhecer-se, construir sua autoimagem positiva, valorizar sua cultura e sua identidade sócio-histórica e se cuidar; aprender a reconhecer e a cuidar do outro, respeitando e valorizando as diferenças humanas; aprender a lidar com as relações interpessoais em diferentes situações e a reconhecer o valor humano de cada um; aprender a cuidar do lugar em que ela está inserida e onde se relaciona com a natureza e com outras pessoas: a casa, a escola, a comunidade, a cidade, o país, o planeta. Nesse sentido, se destaca a necessidade da constante e progressiva educação ambiental, afinal cuidar do meio ambiente é cuidar de si e da humanidade.

Entende-se que o trabalho com esse campo **“O eu, o outro e o nós”** está relacionado com todos os demais campos de experiências que, direta ou

indiretamente, envolvem as relações de compreensão de si mesmo, de suas relações com os outros e da coletividade.

Diante do exposto, em nossas ações pedagógicas, neste ano de 2023, assim como foi proposto no ano anterior, deverá pairar sempre o cuidado com o “eu” de cada um(a), com o olhar para si e para o “outro” e com tudo o que cerca a constituição do “nós” seja nas relações cotidianas entre o “você e mim”, seja na busca constante pelo conviver em harmonia e com responsabilidade para com o coletivo. Isso porque “o outro” faz parte da constituição do “eu” e não existe o “eu” fora do “nós”.

Alinhado ao tema geral, as escolas poderão organizar seu trabalho pedagógico em projetos e sequências didáticas contextualizadas e significativas, considerando quatro subtemas periódicos:

1 - Pequenos exploradores dos espaços ao nosso redor

Relaciona-se a questões que envolvem a identidade e autonomia da criança, sua história e a história e as características do ambiente que a cerca, como: a minha casa e as pessoas que vivem comigo, minha escola, minha rua, meu bairro, vizinhos, tipos de moradias, a conscientização sobre a diversidade humana, dentre outras.

2 - Pequenos exploradores da biodiversidade

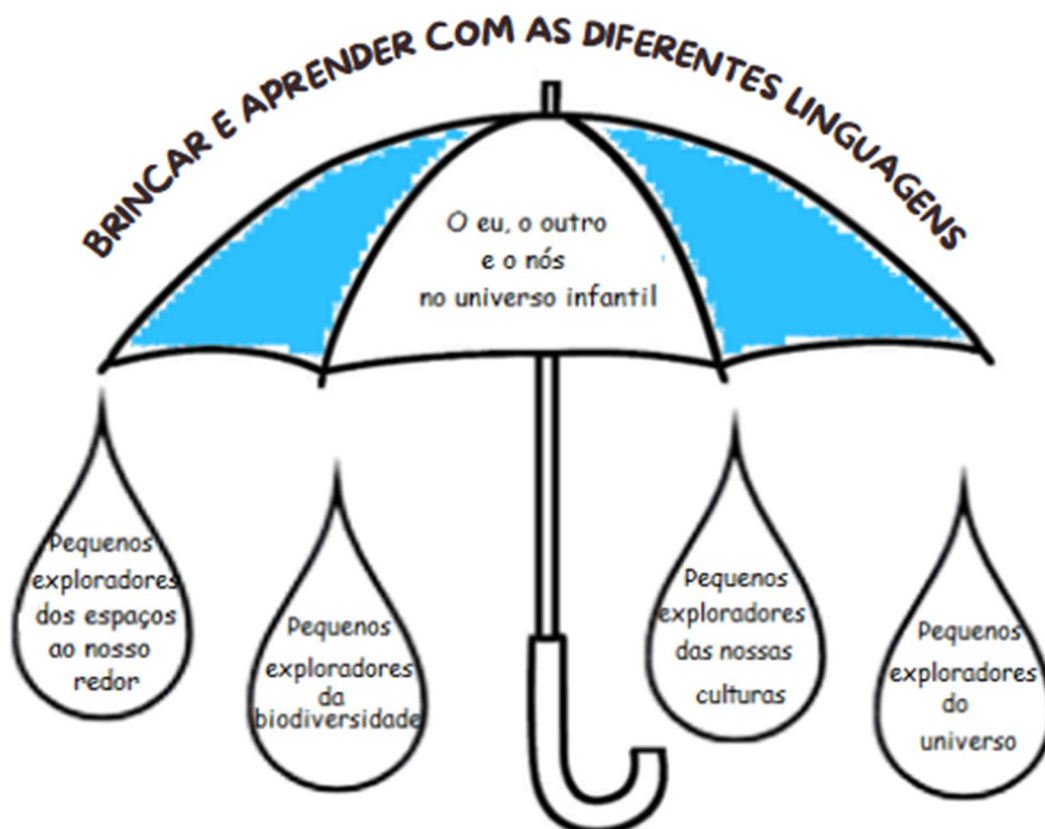
Relaciona-se a questões que envolvem o meio ambiente, a responsabilidade de cada um e os impactos da nossa ação no mundo. Temas como: fauna, flora, microrganismos e sua importância na natureza, cuidados com o meio ambiente, estações do ano, plantio e colheitas, alimentos, espécies de plantas e de animais da nossa região, cidadania e responsabilidade, coleta seletiva, a água, o clima e suas mudanças, dentre outros, contribuem para as reflexões e aprendizagens das crianças acerca desse subtema.

3 - Pequenos exploradores das nossas culturas

Relaciona-se a questões que envolvem as diferentes culturas e a diversidade humana como: as culturas das famílias, da comunidade, da nossa cidade, estado e regiões do país, crianças produzindo cultura por meio de brinquedos e brincadeiras infantis em diferentes períodos, brincadeiras da nossa região, dentre outras.

4 - Pequenos exploradores do mundo

Relaciona-se a questões diversas que envolvem o universo, tais como: o nosso planeta, as diferenças humanas, a diversidade cultural no mundo, meios de transporte, invenções que mudaram a humanidade, curiosidades sobre o sistema solar, dentre muitas outras.



Fonte: Cemepe, 2023.

O tema geral reforça a premissa da Educação Infantil que é brincar e aprender, dando destaque às diferentes relações entre o eu, o outro e o nós. Os quatro subtemas podem ser mais ou menos organizados por bimestre, contudo essa divisão não é estanque, uma vez que estão inter-relacionados.

8. Fortalecimento da cultura de estudos na Educação Infantil

Estudar faz parte do universo da Educação. Seguindo essa premissa, a equipe Educação Infantil-Cemepe convida a todas as escolas e a cada um(a) dos(as) profissionais que atuam em turmas dessa etapa de ensino consolidarmos uma cultura de estudos.

Para este ano, convidamos a Rede para a continuidade dos estudos das DCM e, também, para um caminhar pelas contribuições da pediatra húngara Emmi Pikler que aclara muito o olhar para o trabalho com as crianças, especialmente as de 0 a 3 anos. Ainda, na tentativa de ampliarmos nossa compreensão sobre o que e como trabalhar com a leitura e a escrita na Educação Infantil, nossa caminhada de estudos irá perpassar por algumas das proposições do Ceale/UFMG.

Sobre a Formação Continuada, retomar o Fascículo Geral do documento “Orientações para as ações pedagógicas das escolas em 2023”.

O Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil do Ceale pode ser acessado pelo link: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/site-do-projeto-leitura-e-escrita-na-educacao-infantil.html>

Além disso, nas escolas e na Rede, de modo geral, serão bem-vindos os estudos sobre estratégias de melhoria da redação dos Relatórios Individuais de Desenvolvimento e, também, sobre como construir e desenvolver projetos pedagógicos.

Para os Educadores/PAE, é importante que a escola se organize, da melhor forma possível, para que esses profissionais tenham uma hora semanal de estudo, sob a orientação de seus Analistas Pedagógicos. O Cemepe também oferecerá formação a esse grupo de profissionais.

É recomendável que os professores que não participaram do curso de formação continuada “**Ciranda de Saberes e Práticas na Educação Infantil**”, oferecido pelo Cemepe em 2022, possam participar neste ano. Especialmente convidamos os professores de 2º Período, grupamento escolar em que há maiores discrepâncias nas ações pedagógicas entre as escolas da RME. Precisamos crescer enquanto Rede e a colaboração de todos é fundamental.

Escolhermos estar na Educação Infantil. Há muito que estudar. E aprender é muito bom! Vamos juntos!

9. Ensino e aprendizagem da Educação Física

A Educação Física Escolar tematiza as diversas práticas da cultura corporal de movimento, que são as manifestações expressivas dos sujeitos construídas no decorrer da história, como as Brincadeiras e Jogos, Esportes, Lutas, Ginásticas, Danças e Práticas Corporais de Aventuras.

Muito mais que ensinar o gesto motor, devemos problematizar, interpretar, relacionar, compreender junto aos estudantes as amplas manifestações dessa área de ensino, atribuindo sentido e significado às práticas corporais, **sempre considerando os eixos estruturantes da Educação Infantil que são: brincadeiras e interações**, enfatizando o caráter lúdico e a importância das interações entre os colegas, professores, com o espaço e com o material. O professor precisa estar atento ao princípio da diversidade e à inclusão de todos nas aulas.

Na Diretriz Curricular de Uberlândia não foi disponibilizado o componente de Educação Física para a Educação Infantil, o que será retomado em uma nova construção, porém disponibilizaremos a matriz realizada pelo grupo de trabalho (GT) de Educação Física na qual foram selecionados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento(OAD) que contemplam as unidades temáticas da Educação Física.

É importante evidenciar que esse componente curricular, na Educação Infantil, permeia os eixos estruturantes, os direitos de aprendizagem, bem como todos os campos de experiências. Pois, embora os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados ao Campo de Experiência “Corpo Gesto e Movimento” estejam inseridos na base formativa das aprendizagens essenciais da Educação Física, os campos de experiência estão interligados.

O documento orientador para os professores de Educação Física que atuam em turmas de 1º e 2º Períodos está disponível do ANEXO II deste fascículo. A matriz de referência também consta no fascículo da Educação Física que contempla desde a Educação Infantil à EJA.

10. Arte

O ensino de arte na Rede Municipal de Ensino se estrutura a partir das diferentes linguagens artísticas e suas especificidades, sendo as **artes visuais, a música e o teatro**, numa tessitura historicamente construída e defendida, através de uma prática embasada pela BNCC e por nossas Diretrizes Curriculares Municipais.

As DCM, documento escrito por professores de arte da Rede, por meio de Grupos de Trabalho e da formação continuada, se organiza em torno de quatro Eixos temáticos: **Eu, o outro e o mundo, Sociedade e Meio Ambiente, Manifestações Estéticas e Culturais e Arte e Tecnologia**. A partir deles o documento, na Educação Infantil, se desdobra em objetos de aprendizagem e desenvolvimento(OAD) que se articulam de maneira circular, não hierarquizada, acolhendo a pluralidade de contextos e possibilitando a autoria, a criticidade e sensibilidade estética dos sujeitos em suas dimensões e relações com o meio.

Nessa perspectiva, busca-se desenvolver uma prática que valorize a experiência e os processos, ampliando os saberes e valorizando, a partir de cada linguagem artística, a expressividade e as vozes dos nossos estudantes.

Assim, entende-se que o trabalho da Arte na Educação Infantil pode ir além dos OAD do campo de experiência “Traços, Sons, cores e formas”, e também perpassar por objetivos de outros campos de experiências previstos na BNCC.

As Diretrizes Curriculares Municipais para a Arte na Educação Infantil não foram publicadas em 2020 e, devido à pandemia, não puderam ser encaminhadas anteriormente. O documento foi elaborado junto aos professores de Arte da rede municipal nos GTs, e redigido pelas articuladoras dos GTs: Ana Carolina Coutinho Moreira (Teatro), Karla Beatriz Soares de Souza (Música) e Sônia Maria Ferreira (Artes Visuais). Encaminhamos agora esse documento que deverá compor essas Diretrizes, já com a proposição de revisão coletiva do documento, a ser realizada junto aos profissionais da Rede.

Considerando que na Rede há professores de Arte que atuam em turmas de pré-escola, segue no Anexo III deste Fascículo da Educação Infantil um documento com orientações e os quadros com Objetivos de Aprendizagem para as Crianças Pequenas. O documento está estruturado por linguagem (artes visuais, música e teatro). Esse documento auxiliará os professores na criação e organização dos percursos educativos dos estudantes de 1º e 2º Períodos.

ANEXO I

Quadro dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (OAD) a serem trabalhados em 2023

Bebês (Berçário e GI)

CAMPOS DE EXPERIÊNCIA	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
O EU, O OUTRO E O NÓS	(EI01EO01X) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças, nos adultos e no ambiente.
	(EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.
	(EI01EO03X) Interagir com crianças da mesma faixa etária, de faixas etárias diferentes e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos e brinquedos.
	(EI01EO04) Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.
	(EI01EO05X) Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira, descanso e nas interações com o outro e com o meio.
	(EI01EO06X) Interagir com outras crianças da mesma faixa etária, de faixa etária diferente e com adultos, adaptando-se ao convívio social.
	(EI 01EO07MG) Construir progressivamente sua identidade pessoal, desenvolvendo imagem positiva de si mesma, sentimento de autoestima, autonomia e confiança.
ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO	(EI01EF01) Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.
	(EI01EF02X) Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas, outros gêneros e a apresentação de músicas e outras manifestações artísticas.
	(EI01EF03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).
	(EI01EF04) Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto leitor.
	(EI01EF05) Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.
	(EI01EF06) Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão.
	(EI01EF07) Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablete, etc.).

CAMPOS DE EXPERIÊNCIA	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
	(EI01EF08) Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).
	(EI01EF09) Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.
ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES	(EI01ET01) Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura).
	(EI01ET02) Explorar relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover etc.) na interação com o mundo físico.
	(EI01ET03X) Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas, desenvolvendo comportamento sustentável.
	(EI01ET04X) Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si, dos outros e dos objetos.
	(EI01ET05) Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles.
	(EI01ET06) Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.).
TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS	(EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.
	(EI01TS02) Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.
	(EI01TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.
	(EI01TS04 MG) Perceber e expressar por meio da produção das artes plásticas, visuais e corporais a imaginação, emoção e sensibilidade.
CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS	(EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.
	(EI01CG02) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes, percebendo seus limites e potencialidades.
	(EI01CG03) Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais, desenvolvendo a capacidade de criar e imaginar.
	(EI01CG04) Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar.
	(EI01CG05) Utilizar os movimentos de apreensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.
CULTURAS REGIONAIS E LOCAIS: VIVÊNCIAS CULTURAIS NA INFÂNCIA	(EI 01CR01UDI) Vivenciar as culturas das infâncias nos espaços e tempos do brincar, aprender e ensinar.
	(EI 01CR02UDI) Participar ativamente da construção da identidade cultural de sua turma.
	(EI01CR03UDI) Relacionar as suas vivências e de sua família com a cultura escolar.
	(EI01CR04UDI) Promover parceria com as famílias na construção dos conhecimentos, experiências.

CAMPOS DE EXPERIÊNCIA	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
	(EI01CR05UDI) Conhecer as manifestações culturais da escola e da cidade.
	(EI01CR06UDI) Conhecer e valorizar as culturas afro-brasileira e indígena.
	(EI01CR07UDI) Conhecer para respeitar as diversas manifestações culturais.
	(EI01CR08UDI) Experienciar o mundo através da cultura do brincar.
HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS	(EI01HS01UDI) Reconhecer que as emoções fazem parte do cotidiano social e diário.
	(EI01HS02UDI) Compreender a relação recíproca entre emoções, ações e atitudes.
	(EI01HS03UDI) Aprender a se expressar comunicando suas emoções e sentimentos, pelo choro, balbucio, primeiras palavras, gestos, olhares.
	(EI01HS04UDI) Aprender a compartilhar objetos, brinquedos, espaços, opiniões.
	(EI01HS05UDI) Reconhecer as emoções geradas em cada ato do brincar.
	(EI01HS06UDI) Vivenciar sentimentos e ser respeitado nas diversas expressões como: choro, sorrisos, inseguranças, etc.

Crianças Bem Pequenas (GII e GIII)

CAMPOS DE EXPERIÊNCIA	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
O EU, O OUTRO E O NÓS	(EI02EO01X) Demonstrar atitudes de respeito, de cuidado e de solidariedade na interação com crianças e adultos.
	(EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.
	(EI02EO03) Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.
	(EI02EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.
	(EI02EO05) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.
	(EI02EO06) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.
	(EI02EO07) Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.
	(EI02EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.
	(EI02EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.

CAMPOS DE EXPERIÊNCIA	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO	(EI02EF03XUDI) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).
	(EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.
	(EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.
	(EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.
	(EI02EF07) Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.
	(EI02EF08) Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).
	(EI02EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.
ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES	(EI02ET01X) Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho, cor, temperatura).
	(EI02ET02) Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.).
	(EI02ET03X) Vivenciar e compartilhar, com outras crianças e adultos, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela.
	(EI02ET04) Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).
	(EI02ET05) Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.).
	(EI02ET06) Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar).
	(EI02ET07) Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos.
TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS	(EI02ET08) Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.).
	(EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.
	(EI02TS02X) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos bidimensionais e tridimensionais.
	(EI02TS03) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.
CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS	(EI02TS04MG) Ter acesso à produção sócio cultural, apropriando-se do patrimônio histórico, artístico, científico, tecnológico e cultural.
	(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.
	(EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.
	(EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações

CAMPOS DE EXPERIÊNCIA	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
	(EI02CG04) Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.
	(EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.
CULTURAS REGIONAIS E LOCAIS: VIVÊNCIAS CULTURAIS NA INFÂNCIA	(EI02CR01UDI) Pesquisar e vivenciar as culturas das infâncias e de suas famílias
	(EI02CR02UDI) Participar da construção da identidade cultural de sua turma.
	(EI02CR03UDI) Perceber-se como produtora de cultura na sociedade.
	(EI02CR04UDI) Experimentar o mundo através da cultura do brincar.
	(EI02CR05UDI) Vivenciar a cultura escolar relacionado – a com a cultura das infâncias.
	(EI02CR06UDI) Interagir com outras turmas, da mesma faixa – etária e faixa – etária diferente em diversos momentos do cotidiano.
	(EI02CR07UDI) Valorizar a cultura local e regional a partir das vivências das famílias.
	(EI02CR08UDI) Conhecer os bens culturais da cidade de Uberlândia.
	(EI02CR09UDI) Conhecer e valorizar as culturas afro-brasileira e indígena.
	(EI02CR10UDI) Valorizar a diversidade humana
HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS	(EI02HS01UDI) Desenvolver o autoconhecimento, a autoestima e o autocuidado.
	(EI02HS02UDI) Conhecer, vivenciar, expressar e respeitar emoções e sentimentos.
	(EI02HS03UDI) Formar atitudes e valores compatíveis com a vida contemporânea.
	(EI02HS04UDI) Desenvolver a convivialidade.
	(EI02HS05UDI) Adotar atitudes de tolerância, paciência e respeito.
	(EI02HS06UDI) Saber compartilhar opiniões, objetos, brinquedos, espaços...
	(EI02HS07UDI) Aprender a lidar com frustrações.
	(EI02HS08UDI) Estabelecer relações para aprender a resolver conflitos.
	(EI02HS09UDI) Conhecer e valorizar as características de cada criança.
	(EI02HS10UDI) Reconhecer e respeitar as diferenças.

Crianças Pequenas (1º e 2º Períodos)

CAMPOS DE EXPERIÊNCIA	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
O EU, O OUTRO E O NÓS	(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
	(EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
	(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
	(EI03EO04X) Comunicar suas ideias e sentimentos às pessoas e grupos diversos, incluindo o uso das tecnologias digitais.
	(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.
	(EI03EO06X) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida, vivenciando as tradições regionais e suas identidades culturais.
	(EI03EO07) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.
ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO	(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
	(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
	(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.
	(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.
	(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.
	(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
	(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e ou de leitura.
	(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).
	(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.
	(EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.
	(EI03ET02) Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.

CAMPOS DE EXPERIÊNCIA	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES	(EI03ET03) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.
	(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.
	(EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.
	(EI03ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.
	(EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.
	(EI03ET08X) Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos e tabelas.
	(EI03ET09MG) Desenvolver noções espaço temporais.
TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS	(EI03TS01X) Utilizar sons produzidos por seu próprio corpo, materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.
	(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.
	(EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.
	(EI03TS04 MG) Desenvolver a sensibilidade estética apreciando diferentes produções artísticas e culturais.
CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS	(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música
	(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
	(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
	(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.
	(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.
	(EI 03CR01UDI) Conhecer as culturas infantis em suas manifestações artísticas, sociais e culturais.
	(EI 03CR02UDI) Perceber-se como produtora de cultura na sociedade.
	(EI03CR03UDI) Vivenciar as culturas das infâncias nos espaços e tempos do brincar, aprender e ensinar.

CAMPOS DE EXPERIÊNCIA	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
CULTURAS REGIONAIS E LOCAIS: VIVÊNCIAS CULTURAIS NA INFÂNCIA	(EI 03CR04UDI) Interagir com outras turmas, da mesma faixa – etária e faixa – etária diferente em vários espaços e tempos da escola.
	(EI 03CR05UDI) Participar da construção da identidade cultural de sua turma.
	(EI 03CR06UDI) Experienciar a cultura escolar, local e regional relacionado – a com a cultura das infâncias e das famílias.
	(EI 03CR07UDI) Conhecer a cultura regional.
	(EI 03CR08UDI) Participar das manifestações culturais da escola e da cidade.
	(EI 03CR09UDI) Valorizar as culturas afro-brasileira e indígena.
	(EI 03CR10UDI) Respeitar a diversidade humana.
	(EI 03CR11UDI) Compreender e vivenciar o mundo através da cultura do brincar.
	(EI03CR12UDI) Conhecer os principais patrimônios culturais da cidade de Uberlândia, de natureza material e imaterial.
HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS	(EI03HS01UDI) Comunicar e dialogar, desenvolvendo a expressividade.
	(EI03HS02UDI) Lidar com os sentimentos individuais e coletivos, por meio das experiências e vivências cotidianas.
	(EI03HS03UDI) Desenvolver habilidades socioemocionais para aprender a lidar com situações cotidianas.
	(EI03HS04UDI) Conviver e aprender com a diversidade humana, cultural, social.
	(EI03HS05UDI) Conhecer e expressar sentimentos e ações de solidariedade e sustentabilidade.
	(EI03HS06UDI) Estabelecer relações de empatia, compreendendo emocionalmente o outro.
	(EI03HS07UDI) Respeitar o seu modo de ser, agir, pensar.
	(EI03HS08UDI) Conhecer, identificar e expressar sentimentos como: gratidão, alegria, saudade, frustração...
	(EI03HS09UDI) Desenvolver a autonomia e a capacidade de resolução de conflitos.
	(EI03HS10UDI) Conhecer, valorizar e estimular as singularidades de cada criança.
	(EI03HS11UDI) Reconhecer o papel da emoção na vida.
	(EI03HS12UDI) Saber identificar e lidar com situações emotivas.

ANEXO II

CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

1. Um breve contexto histórico da Educação Física no Brasil e/ou no município de Uberlândia

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo.

Esse campo de conhecimento perpassa por vários momentos históricos em sua trajetória. A Educação Física Higienista datada de 1889 a 1930 retrata o pensamento médico-higienista que promovia medidas sanitárias, sociais e educacionais que tinham como objetivo o aprimoramento das qualidades hereditárias (eugenia) e o afastamento das pessoas de práticas e vícios que poderiam deteriorar a vida coletiva, uma preocupação das elites para a consolidação de uma nova sociedade industrial e seu treinamento militar.

Já de 1930 a 1945 a Educação Física foi vista como um poderoso suporte para o fortalecimento do Estado. Houve a militarização do corpo com ações que promoviam a ordem moral e cívica e o preparo físico para a defesa da nação, além do aprimoramento para a força de trabalho. A eugenia ainda mantinha sua expressividade. Em 1931, a Reforma Francisco Campos tornou a Educação Física, enquanto ginástica, obrigatória no ensino secundário. Foi o momento em que surgiram as primeiras escolas superiores de Educação Física, enquanto o método francês aplicado enfatizava os desportos coletivos.

Com o fim do Estado Novo, a ginástica perdeu espaço para o esporte e a Educação Física começou a ser encarada como uma prática educativa. O componente curricular foi dirigido para a saúde (mental e física), caráter moral, preparação vocacional e incentivada a ser realizada nas horas livres, buscando-se a promoção da educação integral. Com o espírito nacionalista instigado pela Ditadura Militar na década de 70, a Educação Física baseou-se na pedagogia tecnicista com metas na produtividade. A política educacional trazia a valorização do esporte em detrimento a outras práticas, priorizando o rendimento físico e movimentos mecânicos para se atingir um melhor desempenho esportivo.

Novas tendências, com a abertura democrática na sociedade, surgiram para a Educação Física. A fase popular teve como base a organização, solidariedade, ludicidade e mobilização que envolvesse o ser humano nas práticas corporais. Nos currículos escolares, a Educação Física também foi aplicada nas séries iniciais, proporcionando, desde cedo, formas recreativas, alegres, educativas e inclusivas para o desenvolvimento psicomotor do estudante e suas potencialidades em diversas dimensões e fases. E, apesar da ocorrência de algumas reformas políticas atuais na educação, a Educação Física no Brasil segue como uma grande e importante promotora de saúde que beneficia toda a população.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, estabelece no artigo 26 que a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é um componente obrigatório da Educação Básica que é constituída por três etapas: educação infantil, ensino fundamental e médio. A respeito da base comum nacional dos currículos do ensino fundamental e médio, a LDB diz que a Educação Física deve ser ajustada às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos, justamente onde o estudante é basicamente constituído de trabalhadores juvenis, desgastados após um dia de trabalho.

O Ministério da Educação (MEC) elaborou Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Educação Física, que trazem “uma proposta que procura democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando ampliar, de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos estudantes.” De acordo com os PCNs, o trabalho de Educação Física no ensino fundamental é muito importante na medida em que possibilita aos estudantes uma ampliação da visão sobre a cultura corporal de movimento, e, assim, viabiliza a autonomia para o desenvolvimento de uma prática pessoal e a capacidade para interferir na comunidade, seja na manutenção ou na construção de espaços de participação em atividades culturais, como jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças, com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções.

A partir dos referenciais teóricos e dos documentos oficiais da área, preocupados com este tipo de cultura profissional presente na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (RME), bem como suas respectivas consequências que conduziram a Educação Física a uma profunda desvalorização profissional e pedagógica, no contexto escolar, um coletivo de professores e professoras baseados numa abordagem crítica, tanto da RME como da Universidade Federal de Uberlândia, iniciaram, em 1996, um processo de reflexão permanente sobre a prática pedagógica, com a finalidade de superar a cultura dominante e construir uma nova perspectiva de ensino e de prática dos professores para a Educação Física Escolar.

Diante da possibilidade de construção de uma escola autônoma e democrática na RME, retomou-se, em 2001, a tarefa de atualizar coletivamente as Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia (DCMs) contidas nos diferentes componentes curriculares do Ensino Infantil e Fundamental. Assim, a coordenação de área da Educação Física, baseada na sistemática de Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico – PCTP, proposta pelo Núcleo de Estudos em Planejamento e Metodologias do Ensino da Cultura Corporal, da Universidade Federal de Uberlândia – Nepecc/UFU, assumiu o desafio de atualizar a Proposta Curricular de Educação Física elaborada em 1997 (Diretrizes Básicas de Ensino), contando com a participação ativa dos professores de Educação Física que ministravam aulas nas escolas da RME/UDI.

A partir de 2009 a Secretaria Municipal de Educação (SME) convoca a coordenação de área de Educação Física para a reformulação das DCMs para o Ensino de Educação Física. Foram incorporadas ao documento atualizações não só em cumprimento às exigências legais, mas também a síntese de estudos e reflexões empreendidas nos momentos de formação continuada dos professores que se constituíram em avanços teóricos, no período de 2003 e 2010.

Em 2010, os professores de Educação Física da RME fizeram um estudo dos conteúdos de ensino e sua relação com o processo de aprender. A primeira etapa foi

pensar na Educação Física como componente curricular, nas suas finalidades educacionais, nas possibilidades de organização do conhecimento (conteúdos de ensino) que lhes cabe ensinar no âmbito escolar. A estrutura curricular organizada em Eixos/Temas/Conteúdos, elaborada no contexto coletivo, exigiu outra forma de organização do conhecimento a ser ensinado, uma vez que difere das propostas encontradas em diferentes conjunturas.

Os trabalhos de formação continuada foram retomados no mês de maio de 2014 com o objetivo de elaborar, em primeira instância, um Diagnóstico de Área para conhecer e compreender a realidade atual da Educação Física Escolar na RME. Dentre os resultados desse trabalho, foi identificada a necessidade de formular coletivamente Diretrizes Curriculares para a Educação Física Infantil, seguido da elaboração de um plano de ação para ampliar a discussão e contribuir com a formação continuada dos professores que atuam nesse nível de ensino. Em 2016, o grupo de professores de Educação Física da RME se encontrou em reuniões mensais de formação e construiu a Base Curricular Comum da Educação Infantil da RME – Diretrizes e Orientações Pedagógicas para a Prática do Professor de Educação Física.

Em 2018, com o processo de implementação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) foram realizadas a revisão das DCMs e a construção da versão preliminar do Plano de Ação Referência da Educação Física, a partir de um grupo de professores da rede com o apoio do grupo de trabalho (GT) durante as formações mensais. Em 2019, o GT de Educação Física se reuniu também mensalmente para a revisão desse plano e adequação ao modelo geral para as Diretrizes Curriculares da Prefeitura Municipal de Uberlândia.

2. Algumas abordagens contemporâneas para o ensino e aprendizagem de Educação Física

Em oposição à vertente mais tecnicista, esportivista e biologista, surgem novos movimentos na Educação Física Escolar a partir do final da década de 70. À luz das correntes epistemológicas do conhecimento científico, várias foram as abordagens constituídas na Educação Física ao longo da sua história. Várias abordagens de ensino surgiram a partir dos anos 1980 no Brasil, as quais continuam refletindo, social e politicamente, a pluralidade de entendimentos a respeito de quais "devem ser" as funções sociais e quais as bases metodológicas do ensino da Educação Física.

A abordagem crítico-superadora baseia-se nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica de Demerval Saviani e colaboradores. É uma concepção propositiva, pois estabelece critérios para a sistematização desse componente curricular no âmbito da escola. A abordagem crítico-superadora, inspirada no materialismo histórico-dialético de Karl Marx, compreende a Educação Física Escolar como um componente curricular que trata, pedagogicamente, de um tipo de conhecimento denominado cultura corporal, na qual visa à aprendizagem da expressão corporal como linguagem (RINALDI e FREITAS, 2005).

Segundo Oliveira (1997), a abordagem em questão propõe olhar para as práticas constitutivas da cultura corporal como "práticas sociais", produzidas pela ação (trabalho) humana com vistas a atender determinadas necessidades sociais. Assim, as atividades corporais, esportivas ou não, componentes da nossa cultura corporal, são vivenciadas –

tanto naquilo que possuem de “fazer” corporal, quanto na necessidade de se refletir sobre o significado/sentido desse mesmo “fazer”.

A abordagem crítico-emancipatória, juntamente com a metodologia crítico-superadora, são consideradas os principais referenciais das pedagogias críticas da Educação Física no Brasil. Ao passo que a abordagem crítico-superadora se pauta em um referencial materialista histórico-dialético, a pedagogia crítico-emancipatória tem por objetivo a formação de sujeitos críticos e autônomos para a transformação da realidade. Além disso, preza por uma educação de caráter crítico, reflexivo e fundamentada no desenvolvimento de três competências: 1) A competência objetiva, que visa desenvolver a autonomia do estudante através da técnica; 2) A competência social, referente aos conhecimentos e esclarecimentos que os estudantes devem adquirir para entender o próprio contexto sociocultural; 3) A competência comunicativa, que assume um processo reflexivo responsável por desencadear o pensamento crítico, e ocorre através da linguagem, que pode ser de caráter verbal, escrita e/ou corporal (KUNZ, 1998).

A abordagem das Aulas Abertas tem como ponto de partida o próprio estudante e é a partir dele que surgem as intenções pedagógicas. Hirai e Cardoso (2006) expõem que o estudante deve ocupar uma posição central no processo de ensino e aprendizagem. Para Freire (1987), a prática didática do professor deve partir dos saberes dos estudantes. Em uma relação mais direta com a prática, essa abordagem está fundamentada no movimento das crianças, na história de vida e na construção da biografia esportiva dos estudantes de Educação Física, na concepção de esporte e movimento que a sociedade vem construindo ao longo da história e na realidade das aulas de Educação Física Escolar (PAULA; PAULA, 2013). A concepção de Aulas Abertas em Educação Física considera a possibilidade de codecisão no planejamento, nos objetivos, na seleção de conteúdos, metodologia e avaliação. O grau de abertura depende do grau de possibilidade de codecisão. Torna-se necessário a transformação do agir pedagógico na Educação Física no âmbito escolar quando a intenção é propor mudanças (CARDOSO, 2003).

Na proposta da abordagem construtivista interacionista, conforme Darido (2003), tem como principal colaborador o professor João Batista Freire, que teve seu livro “Educação de corpo inteiro”, lançado em 1989, que utiliza como aporte teórico Jean Piaget, com a proposta metodológica em oposição às teorias anteriores do componente curricular, especialmente a proposta mecanicista, que tinha como característica o desempenho máximo. Considera ainda que a construção do conhecimento ocorre a partir da interação com o meio social e cultural em que o estudante está inserido. O professor assume um papel de mediador do processo de aprendizagem e não deve interferir na resolução dos conflitos vivenciados, pois aos poucos vão se transformando, dando lugar a uma organização necessária para a realização da atividade, favorecendo assim, a criatividade, imaginação e consequente construção de novos conhecimentos.

3. As competências específicas de Educação Física

O componente curricular Educação Física, integrado à proposta pedagógica da escola, é obrigatório na Educação Básica. A Educação Infantil na BNCC e no Currículo

Referência de Minas Gerais (CRM) é apresentada como a primeira etapa da Educação Básica, como início e fundamento do processo educacional. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 9º, trazem os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica, que são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de aprendizagem, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências (O eu, o outro e nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações) constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2017). É importante ressaltar que o Currículo Referência de Minas Gerais acrescenta e altera alguns objetivos de aprendizagem relacionando-os com as especificidades do estado.

Inserida nesse contexto, os professores de Educação Física que atuavam na RME na Educação Infantil consideraram que esse componente curricular não estava denominado como área de conhecimento nos documentos da BNCC no que se refere à Educação Infantil. É importante evidenciar que o componente curricular permeia todos os eixos estruturantes, os direitos de aprendizagem, bem como os campos de experiências.

Já no Ensino Fundamental, o componente curricular Educação Física está inserido na área de Linguagens juntamente com Língua Portuguesa, Arte e Língua Inglesa. A finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil.

Na BNCC, cada uma das práticas corporais compõe uma das seis unidades temáticas abordadas ao longo do Ensino Fundamental (Brincadeira e Jogos, Esportes, Lutas, Ginásticas, Danças e Práticas Corporais de Aventuras). Além disso, a BNCC salienta que a organização das unidades temáticas se baseia na compreensão de que o caráter lúdico está presente em todas as práticas corporais, ainda que essa não seja a finalidade da Educação Física na escola. Ao brincar, dançar, jogar, praticar esportes, ginásticas ou atividades de aventura, para além da ludicidade, os estudantes se apropriam das lógicas intrínsecas (regras, códigos, rituais, sistemáticas de funcionamento, organização, táticas etc.) a essas manifestações, assim como, trocam

entre si e com a sociedade as representações e os significados que lhes são atribuídos. Por essa razão, a delimitação das habilidades privilegia oito dimensões de conhecimento: Experimentação; Uso e apropriação; Fruição; Reflexão sobre a ação; Construção de valores; Análise; Compreensão e Protagonismo comunitário.

De acordo com a BNCC, o componente curricular de Educação Física deve garantir aos estudantes o desenvolvimento das seguintes competências específicas:

- “1. Compreender a origem das práticas humanas sistematizadas como cultura corporal de movimentos e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de vivência e aprendizagem das práticas corporais, de forma inclusiva e solidária, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
3. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais, agindo individual e coletivamente em prol da constituição de tempos e espaços para vivência dessas práticas com vistas à conquista da saúde, da qualidade de vida e do bem-estar.
4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia, discutir posturas consumistas e preconceituosas e saber agir de maneira solidária, consciente e sustentável.
5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos deletérios e repudiar e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
6. Identificar e respeitar os valores, os sentidos e os significados constituintes das diferentes práticas corporais, reconhecendo as mudanças e as alterações produzidas e sofridas ao longo do tempo ocorridas a partir das ações e interações dos sujeitos que delas participam, ressignificando-as e reconstruindo-as, quando necessário para sua vivência, com base em princípios éticos e inclusivos.
7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos, como forma de expressão de sentimentos, valores, princípios e anseios individuais e coletivos.
8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma, responsável e solidária para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e garantir o bem-estar e a promoção da saúde.
9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas inclusivas, lúdicas e cooperativas para sua realização nos contextos comunitários.
10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo, a cooperação, a inclusão e o protagonismo” (BRASIL, 2017, p. 223).

A BNCC, diferentemente do Currículo Referência de Minas Gerais, descreve os anos de ensino organizados em blocos (1º e 2º anos; 3º aos 5º anos, 6º e 7º anos, 8º e 9º anos). Já o Currículo de Minas apresenta os objetos de conhecimento separados por ano de ensino. Além disso, acrescenta e altera algumas habilidades relacionando-as com as especificidades do estado.

4. Unidades temáticas/eixo

O Currículo Referência de Minas Gerais foi elaborado a partir dos fundamentos educacionais expostos na nossa Constituição Federal (CF/1988), na Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), no Plano Nacional de Educação (PNE/2014), na BNCC/2017 e a partir do reconhecimento e da valorização dos diferentes povos, culturas, territórios e tradições existentes em nosso estado. Assim, a significativa heterogeneidade das demandas de Minas Gerais aponta para a necessidade de se considerar as diferenças sociais, econômicas e demográficas apresentadas, no planejamento e na execução de políticas públicas, garantindo que a oferta da Educação Infantil seja ampliada e se efetive com a qualidade social desejada, respeitando as particularidades de cada território. O currículo mineiro foi criado, de modo a conferir-lhe um caráter próprio, incorporando as diretrizes e normativas da BNCC, bem como os preceitos de uma educação libertadora, que vise à equidade e à qualidade educacional dos sistemas de ensino, promovendo a inclusão, reconhecendo e valorizando as diversidades.

Seguindo a orientação do parecer CNE/CP nº 2 de 2017 e a LDB, o Currículo Referência de Minas Gerais possui parte diversificada integrada ao documento, respeitando a diversidade local e adaptativa a cada contexto. Dessa forma, diversos objetivos e direitos de aprendizagem, bem como, habilidades e competências foram alteradas para oferecer uma perspectiva regional e contextualizada quando necessário. Em relação à Educação Infantil, alguns objetivos de aprendizagem e desenvolvimento foram alterados seguindo o código alfanumérico definido na BNCC, seguido pela letra X; outros foram criados seguindo o código alfanumérico definido na BNCC, seguido pelas letras MG; e também alguns itens foram desmembrados seguindo o código alfanumérico definido na BNCC, complementada pelas letras A e B. Os professores de Educação Física da RME, durante a organização deste documento, alteraram e criaram alguns objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para melhor contemplar as especificidades das escolas e dos estudantes de Uberlândia, seguindo o código alfanumérico definido na BNCC, pelo currículo de Minas e complementada pelas letras X, quando alterados e UDI para os objetivos criados em Uberlândia.

Educação Infantil

Matriz de Educação Física – Educação Infantil – 1º e 2º Períodos

Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) – 1º e 2º períodos		
Unidade Temática	Campos de Experiência	Objetivos De Aprendizagem E Desenvolvimento
Ginástica Danças Brincadeiras e jogos Esportes Lutas	O eu, o outro e nós	(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir. (EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações. (EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação. (EI03EO04MG) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos incluindo o uso das tecnologias digitais. (EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive. (EI03EO06MG) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida vivenciando as tradições regionais e suas identidades culturais. (EI03EO07) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.
	Corpo, gestos e movimentos	(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música. (EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades. (EI03CG03X) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, esporte, teatro e música. (EI03CG04X) Adotar hábitos de autocuidado relacionados à higiene, à alimentação, ao conforto, à aparência e à prática regular de exercício físico. (EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

	Traços, sons, cores e formas	(EI03TS01X) Utilizar sons produzidos pelo seu próprio corpo, por materiais, objetos e instrumentos musicais, durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais e festas. (EI03TS02X) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura. (EI03TS03X) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura), utilizando-as em suas produções de movimento e ao ouvir músicas e sons.
	Escuta, fala, pensamento e imaginação	(EI03EF01X) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral, gestual e escrita. (EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliteraões e ritmos.
	Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	(EI03ET01X) Estabelecer relações de comparação entre objetos utilizados nas práticas corporais, observando suas propriedades. (EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças. (EI03ET06UDI) Desenvolver noções espaço-temporais relacionadas às práticas corporais.

ANEXO III

ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL CURRÍCULO DE ARTE – ARTES VISUAIS

1- Apresentação

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.

Paulo Freire

Conforme epígrafe, a educação é um ato de amor, coragem, encorajamento, enfrentamento, debate, análise da realidade, aposta na discussão, reflexão e proposição criadora. Por todos esses atos, continuamente em cena no cotidiano escolar, é que, mais uma vez, os professores de Arte, da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia (RME) assumem o debate, a discussão e análise dos Documentos Oficiais para empreender a revisão curricular. A partir do mês de outubro de 2018, o Grupo de Trabalho (GT) de Arte (Artes Visuais, Música e Teatro) abraçou conjuntamente a tarefa do processo de revisão, adequação e reelaboração das Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia (DCMs), e como parte desse desafio, foi elaborado o Plano de Ação Referência de Arte (versão preliminar), o qual foi retomado em 2019 como objeto de estudo da formação continuada dos Professores de Arte, para análise conjunta e reescrita do Plano de Ação Referência (versão preliminar) transformando-o nas Diretrizes Municipais de Educação para a área de Arte (Artes Visuais, Música e Teatro).

Em dezembro do ano de 2017 por meio da portaria nº 1.570 houve a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como documento normativo a ser conhecido, estudado, analisado, interpretado e implementado em todo Brasil. Coube aos GTs o trabalho de realizar uma análise comparativa e crítica das Diretrizes Curriculares Municipais (2010), da Base Nacional Comum Curricular e do Currículo Referência de Minas Gerais, documentos que referendaram o processo de elaboração do Plano de Ação Referência de Arte (2018) e em 2019 as Diretrizes para a área de Arte (Artes Visuais, Música e Teatro) da RME desde a Educação Infantil até os anos finais do ensino fundamental.

1.1 - A História do Ensino de Arte no Brasil

A chegada da Missão Artística Francesa na cidade do Rio de Janeiro em 1816, dá início ao ensino formal de Artes Visuais no Brasil. Nesse mesmo ano é fundada a Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios, também no Rio de Janeiro, que dará origem, em 1826, à Academia Imperial de Belas Artes. “O projeto inicial de criação esteve relacionado não só às artes, mas também aos estudos das ciências naturais,

físicas e exatas, voltados para o desenvolvimento do reino”¹ instaurado com a chegada da família real ao Brasil.

Já na segunda metade do século XIX, foram criados em diversos lugares do país os Liceus de Artes e Ofícios, ressaltando nesse primeiro momento

[...] o ensino acadêmico fundamentado nos valores neoclássicos, na cópia fiel e na utilização de modelos estéticos europeus. Impondo-se à estética barroca brasileira, os ideais neoclássicos acabaram prevalecendo e sendo assumidos pelas elites, desvalorizando as manifestações artísticas que estavam fora desses padrões. Nesta perspectiva, o ensino do desenho deveria servir tanto à Academia quanto à preparação de mão de obra técnica. (UBERLÂNDIA, 2010, p. 14)

No entrelaçamento das transformações políticas, econômicas e sociais desencadeadas com a instauração do Regime Republicano, têm-se os impactos das ideias e proposições pedagógicas buscando assim, atender às demandas e à dinâmica dos “novos” tempos. De acordo com Aranha (1996, p. 167) as críticas ao ensino acadêmico incidiram diante da impossibilidade de se continuar pensando em determinados modelos de ensino em descompasso com um mundo marcado por transformações sociais, políticas e econômicas. “Preocupado com o presente e com o futuro, o homem contemporâneo deve se preparar para uma sociedade dinâmica, em constante mutação”. Para tanto,

precisa *aprender a aprender*, indo além da fixação de conteúdos e técnicas, bem como uma ênfase maior nos *processos* de conhecimento do que no *produto*. [...] O movimento educacional conhecido como escola nova surge no final do século XIX justamente para propor novos caminhos à educação, que se encontra em descompasso com o mundo no qual se acha inserida. Representa o esforço de superação da pedagogia da essência pela pedagogia da existência. [...] A pedagogia da existência volta-se para a problemática do indivíduo único, diferenciado, que vive e interage em um mundo dinâmico. Daí o caráter psicológico da pedagogia da existência, segundo a qual a criança é o sujeito da educação, ocupando o centro do processo [...]”. (ARANHA, 1996, p. 167).

Assim, nas décadas de 1930 e 1940, ganham força as ideias da Escola Nova que tinha como uma de suas características a aproximação entre psicologia e a pedagogia, acreditando que, por meio da experiência da Arte seria possível a valorização da livre expressão, da sensibilidade e da imaginação dos estudantes. Baseados nesse ideal, desde 1948, o Movimento das Escolinhas de Arte² ganha

¹ Cf. <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/243-academia-imperial-de-belas-artes>. <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/instituicao511920/academia-imperial-de-belas-artes-aiba>. Consulta em 11.12.19

² Na imensa aridez da paisagem das escolas nacionais, paisagem que lembra aspectos de nossos desertos, as "escolinhas de arte" são oásis de sombra e luz, em que as crianças se encontram consigo mesmas e com a alegria de viver, tão "deliberadamente" banida das "escolas" convencionais de "retalhos de informação", secos e duros como a vegetação habitual das zonas áridas. Disponível em:

<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/escolinhas.html>. Consulta em 11.12.19.

destaque no intuito de desenvolver a autoexpressão dos estudantes. As iniciativas individuais – na constituição das escolinhas de arte - foram de importância significativa, considerando que,

[...] a Escolinha de Arte do Brasil altera o panorama do ensino artístico, multiplicando as experiências na área de arte e educação em diversas regiões do país. Sua criação está na base do Movimento Escolinhas de Arte - MEA, que congrega diversas escolinhas de arte, nos anos 1950, 1960 e 1970: a do Rio de Janeiro, da Bahia e do Recife, por exemplo (ESCOLINHA, 2019).

Vale ressaltar que as primeiras escolas especializadas em arte para crianças e adolescentes remontam à década de 1930, as experiências como as das escolas de arte de São Paulo, dirigidas por Theodoro Braga, Anita Malfatti e Mário de Andrade foram experiências que se caracterizaram através da

ideia da aprendizagem livre e do incentivo à expressão criativa, na contramão do ensino oficial de artes tal como instituído em seguida no período do Estado Novo, quando as aulas de desenho geométrico e cópia de estampas são introduzidas na escola primária e secundária com a finalidade de orientar ao máximo a formação artística, adequando-a aos modelos e padrões vigentes. Na década de 1940, novas experiências na área da educação artística têm lugar no país, com o intuito de formar artistas e educar o gosto em função da liberdade expressiva. A Escola Guignard, criada em 1943, na cidade de Belo Horizonte, é ótimo exemplo de um modelo não convencional de educação artística. (Idem)

Nas décadas seguintes (1960-1970), as Escolinhas de Arte, se constituíram como referência para a formação de professores.

Com a reforma educacional instituída pela Lei 5.692/71, em seu Art. 7º - fica estabelecida a obrigatoriedade e a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus. Contudo, sem professores formados na área, conforme Salomé (2010),

a providência a ser tomada foi a criação dos cursos de licenciatura curta em Educação Artística, institucionalizados pelo Governo Federal em 1973, com o objetivo de preparar os professores em cursos com duração de dois anos. Esta formação trouxe a proposta da polivalência na formação do professor de arte, presente no período que compreende os anos de 1970 e 1980. De caráter superficial esta formação objetivava formar o professor para atuar em todas as linguagens trazendo para a educação a ideia de que ao se trabalhar com técnicas isoladas, estar-se-iam trabalhando todas as áreas. Após a sua formação superior, o professor se via apto a trabalhar as quatro linguagens artísticas: Artes Plásticas, Teatro, Dança e Música. Numa educação de cunho tecnicista, os conteúdos escolares eram trabalhados objetivando a homogeneização dos pensamentos e o cerceamento da opinião pessoal. As atividades desenvolvidas com arte na escola traduziam-se em técnicas de trabalhos artísticos sem fundamentação teórica que apresentassem a arte enquanto uma linguagem contextualizada historicamente. E desta maneira, as técnicas de trabalho artístico eram voltadas para desenvolvimento de atividades com fins de recreação, lazer ou ainda apoio para as demais

disciplinas do currículo reforçando os seus conteúdos. Eram atividades isoladas com o caráter de trabalhar o fazer por meio de aulas com temas, ou simplesmente com o desenvolvimento de técnicas artísticas. (SALOMÉ, 2010, p. 2.152)

A obrigatoriedade da Educação Artística foi instituída pela força da Lei 5.692/71, no entanto, a condição da Educação Artística nos currículos escolares se configurou de maneira frágil,

[...] sem definição precisa de carga horária, sendo ora mera atividade, ora matéria ou disciplina, e tem estado institucionalmente de acordo com tendências e interesses ou desinteresses políticos, administrativos ou pedagógicos. O percurso histórico dessa disciplina [...] tem sido marcado pelo menosprezo na organização hierárquica curricular. Ela está sempre fadada a menor carga horária que as demais disciplinas, desde sua implantação é tratada de modo indefinido, conforme documento explicativos da lei, ou seja, o parecer nº. 540/77: "não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses" (FUSARI, 1983 p. 37-38 apud ARAÚJO, 2008).

Como enfrentamento dessa condição de vulnerabilidade da Educação Artística, na década de 1980 foram empreendidos vários estudos e pesquisas acadêmicas no intuito de ressignificar o ensino de Arte no Brasil.

Nesse momento, destaca-se a Abordagem Triangular (1983) sistematizada por Ana Mae Barbosa, em resposta a uma demanda que buscava a valorização da Arte enquanto elemento essencial para o ser humano, construindo estratégias de interpretação do mundo em conexão com a vida. A Abordagem Triangular passou a ser referência para estudos e debates, constituindo-se também como base importante dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da área de Arte (1997 - 1998), criando novas perspectivas para o ensino de Arte no Brasil.

Esse quadro foi ampliando-se com os estudos contemporâneos, imbricados pelas perspectivas multiculturalistas e

de projetos educativos, [os quais têm] norteado práticas docentes e debates teórico-conceituais nas várias instâncias e níveis educacionais. [...] As pesquisas de pós-graduação e os eventos científicos na área de arte tem se intensificado e ampliado discussões sobre currículo, culturas, novas tecnologias, interdisciplinaridade, formação e atuação docente, visando à construção de conhecimentos para o ensino-aprendizagem em Artes coerente com a contemporaneidade. (UBERLÂNDIA, 2010, p. 15-16)

O ensino da arte na contemporaneidade compreende abordagens de ensino que perpassam: a Abordagem Triangular, a Interdisciplinariedade, a Transdisciplinariedade, os Territórios de Arte e Culturas, da Cultura Visual, o Multiculturalismo entre outros.

A história do ensino de Arte na RME, tem seu início marcado concomitantemente ao processo de municipalização da educação básica prevista pela Constituição Federal de 1988. Diante desse desafio, a Prefeitura Municipal de Uberlândia passa por um processo de reorganização e reestruturação, visto que até

1989 na zona urbana, havia somente a Escola Municipal Afrânio Rodrigues da Cunha. Nos anos seguintes com a ampliação do número das escolas municipais, a Secretaria Municipal de Educação (SME) organizou e realizou concursos públicos para suprir a demanda de funcionários, e assim, a constituição da RME.

Destaca-se como marco para o ensino de Arte nas unidades escolares municipais a realização de oficinas de Arte, Literatura e Capoeira na E. M. Afrânio Rodrigues da Cunha no mês de outubro de 1989. A partir dessa experiência foi criado o Projeto de Arte-Educação, colocado em prática em 1990 abrangendo todos os anos do Ensino Fundamental nas escolas municipais. O ensino de Arte contava “com duas aulas semanais, ministradas por professores [licenciados] em Educação Artística, atuando conforme sua formação específica, ou seja, na área de sua habilitação: Música, Artes Plásticas ou Cênica e por meio de concurso público” (MACÊDO, 2003, p. 55).

Esse projeto inicial (Arte-educação) tinha como um dos seus objetivos atender à Lei nº 5692/71 que colocava como obrigatoriedade a inclusão das aulas de Educação Artística nas escolas, no entanto, com o importante diferencial, de não se trabalhar com a polivalência, como aponta Macêdo (2003), cada professor atuava com a linguagem artística conforme sua formação acadêmica. Essa proposta foi defendida pelo grupo de professores efetivados por meio de concurso público a partir de 1991, em sua maioria com a formação específica em Educação Artística com Habilidade em Artes Plásticas.

Os professores efetivos se organizaram e passaram a realizar encontros semanais (até o ano de 1993) para planejamento e estudos. Posteriormente, os encontros passaram a ser mensais. Destaca-se então, a configuração de uma formação continuada, um importante e fundamental espaço de estudo, discussões, reflexões e trocas de experiências. Desde o início, os encontros e estudos contavam com a colaboração de coordenadores pedagógicos da SME e em especial, de um professor mediador com formação específica em uma linguagem artística.

Duas décadas de Encontros realizados sistematicamente, construíram um singular percurso de ações e reflexões específicas, pensando esse caminhar conjunto, que possibilitou a configuração de um Grupo de Professores Arte. Um percurso marcado, nem sempre pela linearidade, mas desenhado por descontinuidades advindas das gestões administrativas da Prefeitura de Uberlândia, que reforçaram a referência e a importância do grupo. Desse percurso, o que permanece inalterado é a persistência dos professores em manter esses encontros, reiterando a importância do estudo e da formação continuada e da defesa de um Ensino de Arte com qualidade social, estética e cultural.

Entre o Grupo de Professores e a SME sempre existiu a mediação feita por um(a) professor(a) representante da área. Esse profissional mediador recebeu diferentes denominações (professor de apoio, coordenador de área, professor formador, entre outros), variados desafios e carga horária para tal função. O trabalho do professor mediador tem sido de fundamental importância nesse percurso do Ensino de Arte na RME, junto ao grupo de professores; as ações e os projetos

constituídos com e na Formação Continuada têm sido referência, imprimindo singularidade, significação e visibilidade ao ensino de Arte da RME.

Desde a sua primeira edição, na década de 1990, o processo de elaboração curricular, através da “Secretaria Municipal de Educação, convocou profissionais representantes dos níveis de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II) para a elaboração das Propostas Curriculares, da RME³. A perspectiva pedagógica assumida naquele momento foi a Pedagogia Histórico Crítica” (UBERLÂNDIA, 2018, p. 8).

A Proposta Curricular de Educação Artística (1995 - 1998) contemplava somente a área de Artes Visuais, tendo em vista ser essa a formação específica dos professores atuantes na RME. Seu “mérito [...] foi] justamente a [defesa] dos conteúdos escolares e a promoção da especificidade do saber artístico, algo que compete ao professor de Arte, e ele deve estar inserido no seu campo de atuação, deixando para trás a visão caricata do professor polivalente” (ARAÚJO, 2008, p. 94). Finalizando esse momento de estudos e elaboração da Proposta, no ano de 1997, para a implementação das Propostas Curriculares, a SME por meio da coordenação pedagógica do Centro Municipal de Estudos e Projetos Julieta Diniz (CEMEPE), propôs a organização de encontros mensais dos professores das diversas áreas, tendo como meta o estudo e implementação da nova Proposta de Ensino de Artes Visuais.

Em 2003, entre as ações da SME, se destaca a reestruturação e organização da reelaboração curricular da RME com a proposta de direcionamento do ensino na perspectiva da Escola Cidadã. Para esse processo

convocou os profissionais da Educação para estudo e revisão das Propostas Curriculares, as quais foram renomeadas por Diretrizes Curriculares. No período de 2008 a 2010, mais uma vez, profissionais da Rede foram convocados para uma nova revisão das Diretrizes Curriculares, desta vez mediante a necessária adequação às Leis de Nº 8.069/91 (ECA); 10.639/2003⁴ (Cultura Afro) e 11.645/2008⁵ (Cultura Afro e Indígena). Em âmbito nacional, em 2013, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais. E, em 2014, entrou em vigor o novo Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2020. Em 2015 foi instituído o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying) com a Lei Nº 13.185. Mesmo diante da publicação de importantes documentos na esfera federal, em Uberlândia as Diretrizes Curriculares Municipais não foram retomadas, até então. Portanto, a revisão das Diretrizes Curriculares Municipais, que já era necessária, se tornou urgente (UBERLÂNDIA, 2018, p. 8-9).

³ Ver mais em MACÊDO (2003); FRANÇA (2006) e ARAÚJO (2015).

⁴ Lei 10.639 de 2003: Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

⁵ Lei 11.645 de 2008: Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena

Nesse empenho por considerar e ressaltar o percurso do ensino e aprendizagem em Arte na RME, destacamos como um dos importantes marcos, o compromisso dos professores em dar visibilidade ao trabalho realizado em sala de aula, no intuito de valorizar, fortalecer e evidenciar a significação da Arte na escola e no cotidiano. Assim, foram constituindo projetos em diferentes formatos e nomenclaturas: Salão de Arte (1993 – 1994); Mostra de Experimentação em Arte (1995); e em 2004, a partir de um curso de extensão oferecido pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU, os professores de Arte da RME, foram instigados a elaborar e desenvolver projetos de ensino, cuja finalização seria por meio de uma exposição no Saguão do Centro Administrativo da PMU. Devido à importância e à repercussão positiva da mostra, ela passou a compor as atividades do grupo de formação contínua, acontecendo anual e simultaneamente em várias escolas, atualmente denominada Mostra Visualidades. O professor que se propõe a participar, realiza uma curadoria e realiza exposição dos trabalhos compreendendo processos e produções dos estudantes. No período da Mostra, as Unidades Escolares participantes recebem a visita do coletivo de professores da Formação Continuada.

O Circuito Visualidades é um desdobramento da Mostra, um recorte delineado e concebido após a experiência de uma das professoras participantes, que em 2005, no SESC/MG, organizou um momento expositivo dos trabalhos realizados em suas aulas. Motivada por essa experiência, a então Professora Coordenadora do grupo de Arte buscou, junto ao SESC, em 2006, um espaço para que a produção poética e artística desenvolvida pelos professores das escolas da RME no ano anterior pudesse ser exposta. Essa proposta foi nomeada de Circuito Visualidades, e, a partir de 2008, além de ser um desdobramento da Mostra Visualidades, ampliou as exposições para outros dois espaços: CEMEPE e a Casa de Cultura Graça do Aché até 2017.

Assim, o trabalho desenvolvido pelos professores e a produção artística dos estudantes vem sendo contemplada e valorizada também através desses dois momentos – A Mostra Visualidades, que acontece nas respectivas escolas, e o Circuito Visualidades, em que o alcance se amplia, através das exposições em outros espaços. No ano de 2019 aconteceu a 16ª edição da Mostra Visualidades e a 12ª edição do Circuito Visualidades. As visitas dos professores às exposições constituíram-se como um dia/módulo da carga/horária prevista no cronograma anual da Formação Continuada de Arte, num entendimento de que tanto a Mostra quanto o Circuito são importantes momentos formativos de troca e construção de conhecimento.

Figura 1: Convite do 1º Circuito Visualidades, em 2006.



Fonte: Acervo Pessoal - Léa Zumpano França

O processo de Formação Continuada se dá em diversos momentos, sendo de suma importância ações e projetos artísticos pedagógicos, estéticos e culturais. Nesse sentido, o grupo de professores de Arte vem propondo e incentivando a participação em projetos e eventos, como estratégia formativa de enriquecimento e valorização da prática do professor. Um exemplo dessas ações, são as Viagens Culturais, organizadas e realizadas pelo grupo desde 2001, que oferecem momentos de aprendizado e nutrição estética, reverberando de maneira concreta e qualitativamente sensível em novas propostas e projetos. As Viagens Culturais se constituíram em um dos projetos da Formação Continuada de Arte/CEMEPE, fazendo parte do calendário de ações que contribuem para o fortalecimento do fazer do professor.

Outra ação do Grupo de Formação Continuada é o Encontro de Reflexões e Ações no Ensino de Arte que acontece também desde 2001. Inicialmente de autoria do Departamento de Artes da UFU (DEART/UFU), num segundo momento foi direcionado para a Diretoria de Cultura (DICULT/UFU), contando com a parceria da Prefeitura Municipal de Uberlândia e posteriormente, passou a ser gerido pelo Polo UFU da Rede Arte na Escola. O evento se constitui num momento de trocas de experiências entre os professores, socialização de suas pesquisas e experiências em sala de aula, bem como oportunidade para discussões, debates e oficinas oferecidas nas diversas linguagens da Arte: Artes Visuais, Música, Dança e Teatro.

Vale destacar a parceria com o Instituto Arte na Escola por meio do Polo UFU da Rede Arte na Escola, de 2005 a 2017, apoiando e contribuindo significativamente com a Formação Continuada dos professores de Arte da RME, disponibiliza materiais didáticos e pedagógicos de pesquisa, como também assessoria na elaboração de projetos para mestrado, participação do Prêmio Arte na Escola e programas de incentivo à cultura.

No intuito de dar maior visibilidade a essas experiências com o processo de ensino e aprendizagem em arte, o grupo tem sido desafiado à escrita de relatos, os

quais foram organizados em duas publicações: *Possibilidades e Encantamentos: trajetória de professores no Ensino de Arte* (TINOCO, 2003); e *Artes Visuais: ensino e aprendizagem experiências da rede pública municipal em Uberlândia* (TINOCO & FRANÇA, 2012), e segue com a expectativa e o desejo por novas publicações.

O grupo de Professores de Arte segue enfrentando desafios, repensando, avaliando, refletindo suas práticas no firme propósito de manter um Ensino de Arte de qualidade, com significação artística, estética e cultural para o estudante. Nessas duas décadas da RME, o grupo vem realizando encontros de Formação Continuada com estudos, palestras e projetos. Busca por contínua ressignificação frente aos desafios contemporâneos do cotidiano escolar e às novas propostas das políticas públicas nacionais e locais. Contudo, segue firme com suas singularidades de percurso e história, onde tem funcionado o entrelaçamento de decisões e avaliações coletivas. A escuta e o diálogo tem sido princípios norteadores dos encontros da Formação Continuada, além do esforço em valorizar cada professor como um ser reflexivo, crítico, criativo e capaz de contribuir significativamente com sua história, experiência e conhecimento. A cada início e final de ano tem feito parte do roteiro e pauta de trabalho a avaliação conjunta da Formação Continuada realizada e o acolhimento de proposições para o ano vindouro, numa busca e defesa da construção coletiva.

Portanto, os professores de Arte “participantes dos encontros no CEMEPE tem lutado por autonomia, tem sido os principais responsáveis pelas definições e direcionamentos teóricos metodológicos a serem adotados nas escolas” (ARAÚJO, 2015, p. 122), coautores dos estudos e das propostas curriculares desde a implementação do Ensino de Arte na Rede. O Grupo marcou o seu percurso histórico através de lutas e reivindicações em defesa, manutenção e ampliação do seu espaço e melhores condições para o ensino e aprendizagem em Arte na RME.

Esse movimento tem se concretizado pela força coletiva dos professores, por acreditarem que é possível e necessário um Ensino de Arte de qualidade nas escolas públicas municipais, como fruto do trabalho de estudo, ação e reflexão da prática pedagógica, na constante troca de experiência entre os pares, fato esse proporcionado pela participação efetiva na Formação Continuada.

Com a homologação da BNCC, nos deparamos com o desafio de fazer a revisão curricular da RME no intuito de implementar as adequações a esse documento normativo que define

as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica – de forma progressiva e por áreas de conhecimento; tornando referência nacional e obrigatória para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos estados, do DF [Distrito Federal] e dos municípios e das propostas pedagógicas das escolas. (BRASIL/Material de Apoio/PPT, 2018, slide 04).

Diante disso, a Secretaria de Educação de Minas Gerais, construiu o Currículo de Referência de Minas Gerais, outro documento normativo que nos apresenta um conjunto de orientações para o desenvolvimento escolar. Dessa forma, o grupo de

professores de Artes da RME, após análise comparativa desses documentos e das Diretrizes Curriculares Municipais de Arte (2010), reorganizou o Currículo de Arte empreendendo as devidas adequações conforme previsto nos documentos citados. Inicialmente cabe ressaltar que o componente curricular Arte proposto na BNCC e no Currículo Referência de Minas Gerais se compõe das quatro linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, sendo que cada uma

[...] constitui uma **unidade temática** que reúne objetos de conhecimento e habilidades articulados às seis dimensões [...] Além dessas, uma última unidade temática, Artes integradas, explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação. (BRASIL, 2017, 195).

Se considerarmos essas orientações sem uma análise crítica, estaremos suscetíveis a compreender o ensino de Arte a partir de uma abordagem frágil e retroativa de polivalência das linguagens. Concordamos que o estudante tem direito ao acesso às quatro linguagens do componente curricular Arte (Artes Visuais, Dança, Teatro, Música). Porém, faz-se necessário o respeito à formação específica do professor, pois, do contrário, voltamos a uma prática polivalente, muito presente nos anos de 1970 a 1980, e veementemente combatida pelos professores de arte da RME, desde o princípio da sua implementação.

Contudo, no parágrafo seguinte, a BNCC explica que as habilidades estão organizadas nas **unidades temáticas** em dois blocos - do 1º ao 5º Ano e do 6º ao 9º Ano - “com intuito de permitir que os sistemas e as redes de ensino, as escolas e os professores organizem seus currículos e suas propostas pedagógicas com a devida adequação aos seus contextos” (Ibidem).

Discorrendo sobre o assunto, o Currículo Referência de Minas Gerais, ressalta que

[...] desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, há orientação para que o ensino de arte seja sistematizado e lecionado com a presença de profissional qualificado, devidamente formado e licenciado em linguagem específica, e apto, portanto, a lecionar para as várias etapas da educação básica, com qualidade e responsabilidade pedagógica. (MINAS GERAIS, 2018, p. 526)

Portanto, o documento deixa a cargo das Redes Municipais de Ensino as devidas adequações aos documentos normativos, de como organizar as unidades escolares e as Formações Continuidas no intuito de garantir o direito dos estudantes ao acesso qualitativo às quatro linguagens da Arte. Acrescenta ainda, a realidade encontrada na maior parte do Brasil, marcada pela insuficiência de professores com formação específica na área para atender as demandas das escolas:

Em Minas Gerais essa realidade não é diferente, mesmo com o aumento do número de vagas e cursos, tanto de graduação quanto de pós-graduação em arte, referentes às linguagens artísticas. Somado ao fato das escolas, muitas vezes, definir poucas aulas para a arte, há uma tendência à desvalorização e

descaso para o componente curricular pela comunidade escolar. (Ibidem, p. 527)

É fundamental ressaltar que, entre as singularidades do contexto histórico do ensino de Arte na Rede Municipal de Ensino, está a suficiência de professores com a formação específica para atuar como professor de Arte. Portanto, como foi discorrido nesse documento, reafirmamos a defesa de professores com formação e atuação específica, em todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil. Ponderamos que a atuação do professor conforme sua formação específica é um dos critérios que garantem a qualidade pedagógica, estética e artística do trabalho desse profissional. Assegurando um ensino e aprendizagem de maior significação em Arte, para um percurso autoral tanto para os professores como para os estudantes.

Os professores dos GTs de Arte consideraram a história, o percurso e a resistência do ensino de Arte na Rede Municipal de Ensino, desde seu início nos anos de 1990, ao assumir um trabalho de articulação entre os campos do fazer, da experimentação, da vivência poética, estética, matéria e técnica, com o campo da fruição/leitura de imagens e o campo da contextualização histórica e social da Arte e seu ensino. Essa articulação, dimensionada nos três campos (fazer, fruir e contextualizar) implica em uma perspectiva de trabalho pela qualidade, significação, experiência e vivência. **Perspectiva que se opõe à polivalência**, a qual se caracteriza por um leque de conteúdos e técnicas, perpassando superficialmente pelas várias linguagens artísticas sem atingir a significação e a estesia, tampouco as seis dimensões propostas pela BNCC.

1.2 - Abordagens contemporâneas para o Ensino de Arte – Artes Visuais

*Ao contrário dos outros seres, o homem teve de aprender muito.
Às vezes era arrogante e tinha de aprender a humildade,
às vezes era covarde e era preciso aprender a ser valente.
Algumas vezes sofria porque não entendia os enigmas da mãe Terra.
Outras vezes sofria porque não entendia a alma dos seus semelhantes.
Mas para suportar tudo isso
e tornar-se melhor pela sua própria sabedora,
O homem inventou uma ferramenta, a linguagem, [...]
Dentre elas uma linguagem se fez especial, a linguagem da arte.
Feita para o homem mergulhar dentro de si mesmo
trazendo para fora e para dentro dos outros homens
as emoções do próprio Homem.
Sabe o homem que as emoções é que são o sal da vida.
Por isso é que quando um homem quer falar ao coração dos outros homens
ele o faz pela linguagem da arte.
Quando isso acontece, naquele homem sente e age o artista.*

Mirian Celeste Martins; Gisa Picosque; M. Terezinha Telles Guerra.

Desde os primórdios, a humanidade busca pela Arte como um meio para se expressar, contar história, colocar as inquietações e reflexões acerca do cotidiano.

Para além de atender às necessidades básicas, o homem construiu objetos, estruturas e habitações.

Dessa forma, foi constituindo singulares percepções sobre o seu entorno - percepção espacial e formais: linhas, cores, materialidades, expressões e manifestações; rituais específicos a contextos, tempos históricos e culturais. “Produzindo arte o homem se posiciona no mundo, marca território, provoca sentimentos e emoções aos outros homens que podem ou não se sentirem tocados” (UBERLÂNDIA, 2010, p. 27). A interação com a Arte nas suas diferentes linguagens (Artes Visuais, Dança, Teatro, Música) é o que denominamos de experiência estética, seja como produtor ou fruidor, com sua história de vida e as diversas expressões e referências estéticas e artísticas. Portanto, faz-se necessário o estudo e conhecimento dessa história da humanidade até a contemporaneidade, dando subsídio para a experiência e ampliação estética, artística e poética do estudante.

O Currículo Referência de Minas Gerais propõe que

O componente curricular Arte deve ser trabalhado em toda sua amplitude de forma que o estudante se situe no mundo e perceba as diferenças humanas e culturais e suas inter-relações, conhecendo, reconhecendo, interpretando, reinterpretando e apropriando-se delas em aspectos das manifestações artísticas e estéticas. Deve articular, portanto, manifestações culturais de tempos e espaços diversos englobando o entorno cultural e artístico do estudante, as produções passadas e contemporâneas, de forma histórica, social e política, proporcionando entendimento dos costumes e valores culturais, e que aliam-se ao desenvolvimento das competências gerais [BNCC], ou seja a formação integral do ser em desenvolvimento. (MINAS GERAIS, 2018, p. 520).

Na BNCC, em referência ao conceito de educação integral com o qual está comprometida, afirma-se que,

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral [...] se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2017, p. 14-15).

Em específico à formação integral no âmbito do ensino e aprendizagem em Arte, propomos uma formação que identifique, conheça e explore as manifestações estéticas e culturais no entorno da escola, da cidade e para além das fronteiras políticas territoriais estaduais, nacionais e temporais; proporcionando uma ampliação das possibilidades também, para integração das demais áreas do conhecimento, visando colaborar para a reconstrução, ampliação e construção de novos conhecimentos estéticos, artísticos e culturais dos estudantes.

Neste contexto, as propostas curriculares têm como principal objetivo nortear o trabalho dos professores, auxiliando-os a trilhar o seu percurso pedagógico. O currículo deve ser revisitado periodicamente mediante as demandas educacionais, desafios do cotidiano escolar e das pesquisas realizadas na contemporaneidade.

Podemos nos questionar com o objetivo de conciliar a teoria com a prática: qual a relação do currículo com a prática dos professores de Arte do município de Uberlândia? Em que medida as teorias curriculares podem contribuir e enriquecer o processo pedagógico do professor? É na Formação Contínua que se encontra espaço propício para o debate, ressignificação das concepções, conceitos e práticas. Uma vez que, proporciona a troca de experiências entre vários seguimentos da escola. Momento privilegiado de aprendizagem, a Formação Contínua desencadeia, em conjunto com os estudos teóricos, a reflexão da prática pedagógica e realizar a tão importante ação-reflexão-ação.

A seguir, destacaremos as abordagens e estudos metodológicos destas Diretrizes. Elas são frutos de pesquisas e vivências de professores desde a década de 1980 no Brasil. Especificamente, na RME o grupo de professores de Arte manteve desde os primeiros concursos o comprometimento com os estudos e a reflexão da prática pedagógica, buscando aprofundar os conceitos e teorias nas tendências metodológicas que surgiram ao longo desse período, entendendo o ensino de Arte dentro de um contexto de políticas sociais e culturais.

A **Abordagem Triangular** sistematizada por Ana Mae Barbosa (2012), na década de 1980, foi a primeira referência adotada pelos professores da RME. Amplamente explorada pelos professores de Arte em todo Brasil, essa abordagem constitui-se em três ações: a leitura de imagem, a contextualização e o fazer artístico. Sendo que o professor não necessariamente realizará as três ações de maneira hierárquica e nem na mesma aula. O professor decidirá quando e como executar essas ações de acordo com seu planejamento.

A contribuição da **ação leitura de imagem** é proporcionar “...momentos para situações de aprendizagem de nutrição estética, alimento para o olhar, ouvir, sentir no corpo e outras percepções da arte enquanto produto do sensível e do intelectual, da intuição e da racionalidade” (FERRARI, 2018, p. XII). Nesse sentido, é fundamental a mediação do professor possibilitando aos estudantes se colocarem a partir do seu conhecimento prévio de mundo, fazendo a interpretação da imagem estabelecendo inter-relações e conexões da Arte com a vida⁶. E o professor pode enriquecer ainda mais esse momento, apresentando outras imagens de diferentes tempos e experiências, ampliando as possibilidades de fruição estética, estesia e significação, a qual “...mobiliza diversas funções cognitivas ou processos mentais que possibilitam a construção do conhecimento, como, por exemplo, a atenção, a percepção, a imaginação e a memória, que registram o repertório cultural e as experiências vividas pelo sujeito” (POUGY, 2011, p. 34).

⁶ Ver mais em RIZZI (2002)

A ideia que envolve a ação de **contextualizar** o objetivo é ampliar o universo do estudante, esclarecendo que a Arte é expressão de tempos histórico e social, partindo da leitura de mundo do artista, que em contato com o a leitura de mundo da criança, do estudante, ganha nova dimensão. No entanto, se o foco da contextualização se restringir em apresentar a biografia do artista, se tornará desinteressante para o estudante. Importante é propiciar relações, conexões da realidade do estudante ao fato trabalhado na Arte. Dessa forma, entendendo essa relação da escola com sua vida, o estudante será capaz de “[...] refletir sobre si mesmo, construir a consciência de si e, conseqüentemente, a sua cidadania” (POUGY, 2011, p. 42).

Na **ação do fazer artístico** entra em foco o processo de criação do estudante, que, mediante a leitura e contextualização da imagem, juntamente com suas experiências anteriores, coloca em prática sua criação. Portanto, quanto maior a experiência proporcionada para o estudante, maior sua criatividade, inventividade e aprendizagem significativa. Vale ressaltar que a proposta não estabelece uma hierarquização das ações: **leitura de imagem, contextualizar e fazer artístico** caberá ao professor decidir considerando maior interesse, envolvimento e significação para as crianças e estudantes.

Outra proposta explorada pelos professores da RME é a **pedagogia por projetos**, oriunda das ideias de John Dewey desde o início do século XX, que discutia e criticava a escola tradicional em que o professor tinha o papel de transmissor do conhecimento. Para Dewey (2010), a educação tem que acontecer com base na experiência significativa do estudante, que se dá quando o mesmo vivencia atentamente cada momento da experiência e dessa forma se torna ativo na construção do conhecimento. Na pedagogia por projetos todas as etapas - a escolha do tema, a problematização, o desenvolvimento, a avaliação – são realizadas com a participação efetiva dos estudantes. A função do professor nesse momento é ser mediador do processo, é ser “estimulador, observador e criador de situações de aprendizagem significativas” (BOMTEMPO, 2000, p. 09).

Fernando Hernandez é outro teórico que defende a ideia do ensino por meio de **projetos de trabalho**, pois acredita que, com essa postura, o professor realiza a união da teoria com a prática, instigando o estudante à curiosidade e à pesquisa, fatores essenciais para concretização da aprendizagem.

Uma característica importante na linha de pesquisa da pedagogia por projetos é a necessidade de uma flexibilidade durante todo o andamento do projeto, considerando que podem aparecer questões pertinentes que não estavam previstas anteriormente, levando a uma reorganização das ações. Nesse contexto, o trabalho por projetos pode acontecer de forma interdisciplinar e transdisciplinar, desfazendo a ideia de compartimentalização do ensino que vem nos acompanhando a muito tempo. Desse modo, uma questão levantada em um projeto nos possibilita conectar diferentes áreas do conhecimento, enriquecendo o aprendizado do estudante. Os professores poderão fazer parcerias com diferentes áreas dentro de um mesmo projeto, possibilitando assim, a **interdisciplinaridade**.

Seguindo a linha do estudo contemporâneo da Arte está a **Cultura Visual**, que extrapola a leitura e estudo das imagens da história da Arte, abrangendo outras áreas como o design, arquitetura, publicidade, imagens do cotidiano, moda, psicologia, antropologia entre outros. Fernando Hernandez (2000, p. 54), ressalta a importância de se trabalhar a educação para Cultura Visual nas escolas, considerando “a arte e a cultura como mediadores de significados”, sendo que a leitura das imagens pode “informar àqueles que as veem sobre eles mesmos e sobre temas relevantes no mundo”. Através do avanço tecnológico, as imagens circulam por toda parte do mundo com muita rapidez. Diante disso, faz-se necessário que o estudante perceba a importância de ter um olhar crítico para esse mundo das imagens,

permitindo a análise e a interpretação da multiplicidade de textos existentes na contemporaneidade, como textos visuais, auditivos, corporais [...] a compreensão desses textos é tão importante quanto à escrita ou a leitura formal. São textos que estão postos para serem lidos e compreendidos da mesma maneira de um texto escrito. (DUTRA, online, p. 2)

Outro importante campo de estudos é o **multiculturalismo**, que tem o intuito de formar cidadãos capazes de ler o mundo de forma crítica com justiça, consciência social e respeito à diversidade que encontramos na sociedade contemporânea. O ensino de Arte, nesse contexto, não se limita ao estudo das imagens da história da Arte por si só, mas faz conexões com as imagens da contemporaneidade nas suas diversas manifestações, promovendo debates críticos acerca da diversidade cultural vigente.

Nesse contexto, trabalhar com o multiculturalismo nas aulas de Arte é proporcionar aos estudantes práticas que os levem a conhecer a diversidade cultural que existe ao nosso redor, implicada por relação de poder, promovendo o respeito às diferenças encontradas nos variados assuntos, seja na identidade cultural, discussão de gênero, religiosidade entre outros. Richter (2003, p. 19) aponta que, nas últimas décadas o termo multiculturalidade vem sendo adotado para se referir ao estudo das diversas culturas encontradas na sociedade. Nesse sentido, é importante o conhecimento dos estudantes dessa diversidade cultural existente ao nosso redor, valorizando as contribuições e riquezas encontradas em cada cultura, pois, segundo a autora, “ao olhar para outras culturas, também o(a) observador(a) altera e renova sua própria visão do mundo e das coisas” (RICHTER, 2003, p. 16-17).

Na sua pesquisa sobre a estética do cotidiano numa escola específica, Richter (2003) preferiu adotar o termo **interculturalidade** para falar dessa experiência, acreditando ser mais apropriado para o referido contexto, porque, nesse momento, houve uma interação de mais duas culturas, que é característica própria da interculturalidade. A autora fez um levantamento e análise da inter-relação de diferentes culturas encontradas nas famílias dos estudantes, buscando entender as particularidades e os fazeres estéticos de cada família, que tinha diferentes etnias. Diante disso, foram levantadas algumas questões: como esses fazeres estéticos do cotidiano reverberam nas aulas de Artes? Como os professores podem trabalhar e

valorizar as especificidades das diferentes culturas encontradas no cotidiano dos estudantes? Nesse sentido,

[...] A beleza da diversidade cultural encontra-se principalmente na riqueza das diferenças entre as várias culturas, e ainda na possibilidade de convivência saudável entre os diversos sujeitos culturais [...] torna-se necessária a elaboração de práticas educativas que promovam o reconhecimento e o respeito às diferenças, o diálogo franco e sem receios dentro da sala de aula; que possibilitem a construção de vivências sociais de modo crítico; identificando e questionando preconceitos, estereótipos e estigmas causados pela divisão e hierarquização raciais, principalmente no que se refere às culturas que caracterizam a formação brasileira. (UBERLÂNDIA, 2010, p. 22)

Outra proposta para o ensino na contemporaneidade, nos é apresentada por Martins e Picosque (2010, p. 36), os **territórios de arte e cultura**, que consiste em organizar planejamentos através do currículo-mapa, onde o professor propõe um tema para seu projeto e a partir dele vai fazendo conexões com os diferentes campos conceituais da Arte e outras áreas afins.

O campo é um ambiente habitado por diferentes espécies de plantas e animais, com paisagens compostas por sons, cores, formas, texturas, cheiros e temperaturas. Cada campo é um estado, sempre em movimento e transformação [...] pensar o campo nos ajuda a pensar e a olhar a Arte, na qual coabitam muitos campos, com permutas, trocas e intercâmbios constantes de tudo o que os constitui. (SÃO PAULO, 2019, p. 67)

Os campos conceituais para essa abordagem, são: *processo de criação; linguagens artísticas; forma e conteúdo; mediação cultural; materialidade; patrimônio cultural; saberes estéticos e culturais; conexões transdisciplinares e interdisciplinares*, entre outros. “Tudo se move por territórios líquidos, em rizomas que potencializam conexões sem hierarquia, sem pontos de chegada ou de partida pré-estabelecidos, na multiplicidade que não se reduz à unidade” (MARTINS, 2006, p. 231). O conceito de rizoma vem da botânica e foi adotado por Deleuze e Guattari com o intuito de oposição à ideia do planejamento no modelo vertical como uma árvore. O rizoma é “um tipo de caule. Um tipo de comportamento de caule: quando se espalha em diversas direções, mergulhando no solo e voltando à superfície, podendo ser aéreo, formar nódulos, bifurcar, trifurcar, multifurcar” (MARTINS e PICOSQUE, 2005, p. 5 apud MARTINS, 2006, p. 232).

Diante do currículo-mapa o professor traça seu percurso com flexibilidade, pois no decorrer do projeto podem surgir outros desdobramentos. Nesse contexto, os campos conceituais se tornam importantes possibilidades de propostas pedagógicas para desenvolver as competências e as habilidades elencadas na BNCC.

Todas as abordagens citadas nestas Diretrizes têm em comum o professor como um mediador, atento à realidade dos estudantes e do contexto escolar. Desafiando o professor a ser autor de sua prática pedagógica, construir projetos em coautoria com as crianças e estudantes enquanto produtores e fruidores da Arte e de culturas, trilhando caminhos em busca de maior significação pessoal; e maior

significação para o ensino de Arte. Portanto, as Diretrizes Municipais de Ensino da Arte da RME, defendem o trabalho em prol da formação integral do estudante que nesse momento se torna o centro do currículo, protagonista e produtor do conhecimento. Nessa perspectiva, o professor enquanto mediador desse processo, construirá seu planejamento no intuito de proporcionar a ampliação da experiência e do conhecimento em Arte, partindo da realidade, dos saberes e fazeres dos estudantes, objetivando dar subsídios para que sejam leitores críticos do mundo em que vivem, respeitando e valorizando as diferentes expressões e manifestações culturais e artísticas.

1.3 - As competências específicas da área de Artes

A BNCC nos traz a ideia central de se trabalhar o ensino e aprendizagem na perspectiva de que os estudantes alcancem competências ao longo da Educação Básica, garantindo a eles uma formação integral. Podemos definir as competências como sendo o que se espera que as crianças aprendam com o ensino de Arte, articuladas às capacidades elencadas nas seis dimensões do conhecimento: Criação, Crítica, Estesia, Expressão, Fruição e Reflexão.

A BNCC propõe que a abordagem das Linguagens articule seis **dimensões do conhecimento** que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística. Tais dimensões perpassam os conhecimentos das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro e as aprendizagens [das crianças, estudantes] em cada contexto social e cultural. [...] são] linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola. Não há nenhuma hierarquia entre essas dimensões, tampouco uma ordem para se trabalhar com cada uma no campo pedagógico. [...] A referência a essas dimensões busca facilitar **o processo de ensino e aprendizagem em Arte**, integrando os conhecimentos do componente curricular. Uma vez que os conhecimentos e as experiências são constituídas por materialidades verbais e não verbais, sensíveis, corporais, visuais, plásticas e sonoras, é importante levar em conta sua natureza vivencial, experiencial e subjetiva (BRASIL, p. 192-193 – grifos do documento).

Portanto, a Arte é de fundamental importância para a vida, meio de comunicação, de entendimento, de ressignificação do seu cotidiano, de se posicionar no mundo, onde a diversidade se torna cada vez mais presente. A Arte nos ajuda a perceber, entender e transformar a nossa realidade.

Nesse contexto, a BNCC nos aponta competências específicas da Arte a serem alcançadas pelos estudantes, através da mediação do professor, com o intuito de capacitá-los a uma leitura de produtos artísticos e de reconhecer as culturas e matrizes estéticas do entorno e do mundo, refletindo criticamente sobre essas produções ao longo da história da Arte até a contemporaneidade.

Considerando os pressupostos da BNCC, “e em articulação com as competências gerais da Educação Básica e as competências específicas da

área de Linguagens, o componente curricular de Arte deve garantir aos alunos o desenvolvimento de algumas **competências específicas**” (Idem, 2017, p. 195) as quais serão elencadas a seguir.

1.3.1 - As nove competências específicas da Arte:

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.
2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.
3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.
4. Experimentar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.
5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.
6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.
7. Problematicar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.
8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.
9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.

Figura 2: Experimentar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação



Fonte: Secom, 2020.

1.4 - Eixos Temáticos e Campos de experiência

A experiência estética está relacionada com o meio social, a idade, o gênero, a época e a cultura em que se vive, enfim,

com a forma individual e/ou coletiva de ver, sentir e interpretar o mundo. Conhecer os nossos sentimentos e a forma como nos expressamos requer a utilização não só dos símbolos linguísticos, mas uma consciência que se caracteriza além do pensamento racional.

UBERLÂNDIA

Refletindo sobre a epígrafe extraída do texto das Diretrizes Curriculares Básicas do Ensino de Artes (2010, p. 29), compreendemos e reafirmamos a importância da Arte na formação do Homem em sua dimensionalidade formativa de ser sensível, consciente e atento à sua realidade.

Nesse contexto, e após a análise crítica e comparativa entre das Diretrizes Curriculares Municipais de 2010, da BNCC e do Currículo Mineiro, nós professora(e)s do GT de Arte (Artes Visuais, Música e Teatro⁷), considerando o histórico do ensino de Arte da RME - que desde a edição das Diretrizes Municipais/2003 propõem o ensino e aprendizagem em Arte por Eixos Temáticos, acreditando ser um dos caminhos que possibilita trilhas de maior significação para os professores e, especialmente, para os estudantes - , decidimos manter a estrutura por Eixos Temáticos comuns para o ensino de Arte, iniciando na Educação Infantil até o 9º ano. Tendo em vista que a BNCC esclarece que “os critérios de organização das habilidades [...] expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos” (BRASIL, 2019, p. 27).

Portanto, nessas Diretrizes, os Eixos temáticos elencados e propostos para o ensino e aprendizagem em Arte aposta na aprendizagem focada no sujeito aprendiz e transformador, mobilizando percepções e compreensões a partir do Eu que se percebe, se identifica, se reconhece como sujeito social, histórico, cultural, artístico e criativo. Propõe orientar, direcionar, potencializar o trabalho pelo atravessamento de possibilidades, de percepções, significações e experiências. Pois, segundo Jorge Larrosa Bondia (2002, p. 26), é por meio da experiência significativa que o estudante apreende o conhecimento, para ele a experiência é “aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece e, ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”.

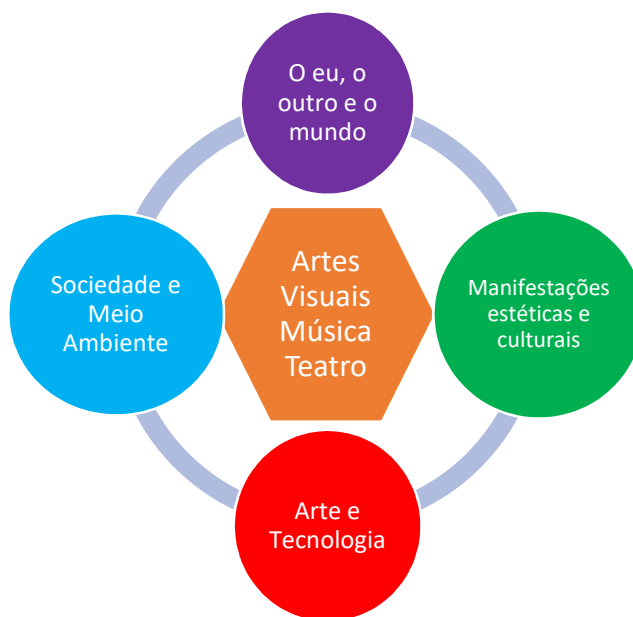
Nesse sentido, os Eixos Temáticos funcionam como norteadores e unificadores para o trabalho pedagógico, são temas que orientam o trabalho do professor para uma melhor estruturação do ensino e da aprendizagem, em um processo de percepção, autoconhecimento, de ampliação e complexidade das relações estabelecidas entre o Eu/Sujeito social, cultural e artístico, que acreditamos proporcionar maior significação, sentido e coerência para o ensino e aprendizagem em Arte. Eixos estruturantes e propiciadores de relações, conexões que consideramos essenciais para serem trabalhadas com os estudantes desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental – Anos Iniciais

⁷ Não foi formado o GT de Dança porque ainda não temos professor de Dança atuando na Rede Municipal de Ensino.

e Anos Finais, possibilitando vários desdobramentos no campo da Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), bem como fazer conexões com as outras áreas do conhecimento. Diante disso, selecionamos quatro Eixos Temáticos, levando em consideração as Diretrizes Curriculares Municipais de Arte/2010, a BNCC e os livros didáticos PNLD/2019 Arte.

Os quatros Eixos Temáticos definidos foram:

Imagem 3: Eixos Temáticos



Fonte: Autores

Conforme a leitura da imagem da Imagem 1, podemos perceber que os eixos temáticos estão conectados e imbrincados, não tendo uma sequência hierárquica entre os mesmos, nem elegendo caminhos determinados, mas dependendo da proposta de trabalho do professor, possibilitando fluidez e autoria. Conforme seu planejamento, cada professor poderá trabalhar ora contemplando todos os eixos, ora ressaltando um ou outro em determinados momentos. Apresentaremos a seguir, algumas especificidades de cada eixo.

O eixo **O Eu, o outro e o mundo**, visa trabalhar a identidade da criança e sua relação com as pessoas em seu entorno e o mundo em que vive. Partindo do princípio que só podemos valorizar e respeitar o outro, se começarmos por nós mesmos. Nesse eixo é importante ressaltar a acolhida e afetividade na escola, colocando como ponto de partida para as discussões a realidade das crianças, trabalhando a autoestima e a sua responsabilidade enquanto

um sujeito capaz de olhar o mundo e fazer sua própria leitura, interagir, modificar e contribuir para a construção do ambiente em que vive,

comprometido com sua construção na perspectiva de transformá-lo visando condições dignas de vida a todos os homens indistintamente, sem quaisquer formas de preconceito e exclusão. (UBERLÂNDIA, 2010, p. 29)

Diante disso, o professor pode possibilitar à sua turma, momentos para falar e refletir sobre seu contexto, os fazeres especiais que vivencia na sua família, bairro e comunidade. Essas especificidades poderão ser trabalhadas também no eixo **Manifestações Estéticas e Culturais**, em que, partindo dos relatos das crianças, o professor poderá fazer uma ligação da vida com a Arte, nas suas diversas manifestações e contribuições para a formação da sociedade. Ressaltando que “A beleza da diversidade cultural encontra-se principalmente na riqueza das diferenças entre as várias culturas, e ainda na possibilidade de convivência saudável entre os diversos sujeitos culturais” (UBERLÂNDIA, 2010, p. 29).

No eixo **Sociedade e Meio Ambiente**, o foco principal dá-se nos valores éticos, sociais, culturais e estéticos na formação do Homem, em busca de uma sociedade mais justa e igualitária, tantas vezes questionada e denunciada pela Arte, nas suas injustiças e desigualdades. O intuito é proporcionar momentos de discussão, conhecimento, reflexão e ações para o cuidado com a sociedade e o meio ambiente, conscientizando o estudante da responsabilidade de cada pessoa para com o nosso planeta.

A tecnologia é uma realidade na qual estamos cada vez mais envolvidos, portanto, faz-se urgente a sua presença qualitativa no processo de ensino e aprendizagem. Principalmente como forma de preparar a criança para a vida diante desse desafio, com uma postura crítica e consciente dos pontos positivos e negativos do mundo virtual. Nesse sentido, o eixo **Arte e Tecnologia** aborda essas discussões, bem como proporciona o conhecimento de artistas que utilizam dessa ferramenta para sua arte.

Nesse contexto, defendemos que “Entre todas as linguagens, a arte – ‘quatro letras: a língua do mundo’ – é a linguagem de um idioma que desconhece fronteiras, etnias, credos, épocas. [...] traz em si a qualidade de ser a linguagem cuja leitura e produção existe em todo o mundo e para todo o mundo” (MARTINS; PISCOSQUE; GUERRA, 1998, p. 46). Por isso a houve a opção pelos quatro Eixos Temáticos comuns para a Arte nas suas diferentes linguagens: Artes Visuais, Música e Teatro. Acreditamos que os mesmos, contribuirão efetivamente para delinear no Ensino de Arte da Rede Municipal de Ensino contornos mais definidos e de maior significação humana, social, lúdica, estética, artística e poética, que os eixos motivem, inspirem, provoquem criativas propostas e projetos de Ensino nas diversas Linguagens Artísticas, para a Educação Infantil.

1.5 Organizador Curricular conforme os campos de experiência

1.5.1 A Educação Infantil e as experiências estéticas e poéticas

Arte e infância... um encontro de potências que levam à criação.
Stela Barbieri

Arte e infância, além de potências, são também lugares de experimentações e de aprendizagens. Para Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 21), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca [...] A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça”. Diante dessa reflexão, como podemos propiciar experiências artísticas na Educação Infantil, que sejam de fato experiências significativas para as crianças?

Segundo Barbieri (2012), na fase da infância, as crianças estão de prontidão para vivenciar o mundo, são curiosas e estão sempre em busca de explorar o espaço, os objetos, as brincadeiras, compreendendo assim o mundo em que vivem. O professor precisa estar atento às crianças e suas necessidades e opiniões, numa escuta sensível dos momentos vividos dentro e fora da escola, buscando e selecionando caminhos através de suas falas, organizando e pensando proposições interessantes e envolventes para sala de aula,

experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, [o professor estará ...] criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano (BRASIL, 2017, p. 43).

Percebemos que a ludicidade, presente não só em todo o processo educativo, mas na vida, é a essência da infância, e por isso, deve permear a Educação Infantil em seus diversos momentos, na rotina diária, nas diferentes propostas e experiências, sendo um elemento fundamental da aprendizagem e construção de conceitos. Como o brincar está naturalmente inserido, diluído no fazer diário das crianças, faz-se necessário que o professor enquanto mediador, valorize esses momentos de espontaneidade por meio de sua observação e proposições, visando contemplar os objetivos de aprendizagem e conhecimento, propostos na BNCC.

Nesse sentido, a BNCC de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, propõe dois eixos estruturantes para a Educação Infantil: as interações e brincadeiras. Sendo que “a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (BNCC, 2017, p. 37). Alguns autores⁸ apontam a importância da interligação da Arte com a brincadeira, por exemplo, criando situações durante a aula de Arte, facilitadoras e prazerosas para que a criança possa “experenciar [...] compreender e assimilar mais facilmente o mundo cultural e estético” (FERRAZ e FUSARI, 1993, p. 84). Já SILVA (2007) ressalta o quanto o lúdico está presente em todo processo criativo da arte, desde o momento da escolha do material pelo artista, até o contato com o espectador, que completa a ludicidade na experimentação diante do objeto artístico.

⁸ FERRAZ e FUSRI (1993); SILVA (2007); MAQUES (2015); PRENTICE (2006).

Por meio do ensino de Arte, o professor possibilita o contato com diferentes expressões e manifestações artísticas, ampliando o repertório imagético e cultural, proporcionando experiências estéticas através da sensorialidade e diferentes recursos tecnológicos. Vale ressaltar a importância de valorizar a expressividade da criança, seus gestos e sua estética particulares, entendendo esse momento como importante elemento construtor da sua identidade. Nesse sentido, a Arte nos oportuniza experimentações nas relações entre o eu, o outro, o espaço e o mundo, possibilitando o autoconhecimento, o respeito pelas diversas manifestações artísticas e culturais.

No entanto, é fundamental que desde a Educação Infantil as vivências e experimentações estéticas sejam mediadas por professores com formação específica, uma vez que o ensino e a aprendizagem de significação em arte, de um percurso autoral dos atores da educação - estudantes e professores, acontece desde a entrada dos estudantes na escola. É fundamentalmente importante que a escola pública garanta um ensino de qualidade desde os primeiros passos dos estudantes na escola e, para isso, o ensino da arte precisa ser ministrado por professores com formação específica. Pois, concordamos com Barbieri (2012) quando diz

Trabalhar com arte na educação infantil ajuda cada criança a descobrir como é seu mundo de invenções, abrir a porta para novos conhecimentos, e assim aprender a imaginar e fazer [...] Ao favorecer o desenvolvimento da sensibilidade e da percepção estéticas, o ensino de arte na educação infantil proporciona às crianças que leiam e interpretem do seu jeito o mundo que as rodeia e, assim, se transformem e o transformem. (BARBIERI, 2012, p. 18-19)

Nesse contexto, consideramos que a atuação do professor conforme sua formação específica é um dos critérios importantes para a qualidade pedagógica, estética e artística do trabalho. De acordo com a BNCC

[...] a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas. (BRASIL, 2017, p. 39).

No entanto, para que isso aconteça de fato, é primordial que o professor de arte tenha o conhecimento e a atuação comprometida com o sensível, com a experiência estética e poética; com a experimentação de materiais, de técnicas, cores, formas, espaços e sons. Que seja um professor mediador e mobilizador de experiências e experimentações, propiciando - conforme anunciado na epígrafe de abertura desse texto - o encontro das potências da arte e da infância, as quais levam ao processo criativo. Professor cuja atuação propicia a potencialização das singularidades expressivas das crianças, sejam elas gráficas, orais, gestuais, estéticas, artísticas, emocionais e sociais, valorizando a estética própria da educação infantil com seus traços, formas e descobertas.

Dessa forma, para que um trabalho significativo do ensino de arte na Educação Infantil aconteça, reafirmamos aqui, a defesa da atuação do professor com a formação específica em arte desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais. A formação específica, a formação continuada, as condições físicas e estruturais das unidades escolares, são aspectos relevantes para a formação humana por nós pretendida e destacada no texto Introdutório dessas Diretrizes.

Diante disso, as experimentações artísticas, estéticas, especificamente na Educação Infantil propiciam às crianças experiências significativas através do contato e da exploração de diferentes texturas e materiais, instigando um fazer voltado para a apreensão do seu entorno com **imaginação**, faculdade cognitiva reconhecidamente de grande importância para o desenvolvimento intelectual do ser humano.

Para a formação integral e o pleno desenvolvimento das crianças, é fundamental que as experimentações artísticas, estéticas, sejam mediadas pela atuação de um professor com formação específica. Assim considerando, elaboramos o organizador curricular para cada grupo da Educação Infantil, propondo percursos de experimentações estéticas em todos os Campos de Experiências, com seus respectivos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, os quais entendemos serem específicos ao ensino e à aprendizagem da arte. Esperamos, com isso, subsidiar o planejamento do professor, o qual fará as adequações necessárias ao seu contexto escolar.

CRIANÇAS PEQUENAS (de 4 a 5 anos)		
Eixos Temáticos	Campos de Experiência	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento
 O eu, o outro e o mundo Manifestações estéticas e culturais	O eu, o outro e o nós	(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir. (EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive. (EI03EO06X) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida, vivenciando as tradições regionais e suas identidades culturais.
	Corpo, gestos e movimentos	(EI03CG01M) Criar, com o corpo, formas diversificadas de

 Sociedade e Meio Ambiente  Arte e tecnologias		expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música e artes visuais. (EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades. (EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.
	Traços, sons, cores e formas	(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais. (EI03TS04 MG) Desenvolver a sensibilidade estética apreciando diferentes produções artísticas e culturais.
	Escuta, fala, pensamento e imaginação	(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão. (EI03EF03M) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas e elementos visuais. (EI03EF08M) Selecionar livros de imagens (história muda) e com textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).

	Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	(EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades. (EI03ET02) Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais. (EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças. (EI03ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.
Competências Gerais 3, 4, 9	Competências Específicas de Linguagem 2, 3, 5	Competências Específicas de Arte 4, 8

DIMENSÕES DO CONHECIMENTO

Articuladas aos seis *direitos de aprendizagem e desenvolvimento*

propostos para Educação Infantil na BNCC (2017, p. 38):

Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se

Criação: Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações.

Crítica: Essa dimensão articula ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais.

Estesia: Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo.

Expressão: Essa dimensão emerge da experiência artística com os elementos constitutivos de cada linguagem, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades.

Fruição: Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais.

Reflexão: Essa dimensão faz referência ao processo de construir um pensamento sobre as experiências e processos criativos, articulando habilidades de análise e percepção. (BNCC, 2017, p. 192).

1.6 Possibilidades de Interdisciplinaridade

Na escola, as artes não só devem ter seu espaço específico [...] no currículo, embora ensinadas através da experiência interdisciplinar mas, também,

lhes cabe transitar por todo o currículo, enriquecendo a aprendizagem de outros conhecimentos, [componentes curriculares] e as atividades dos estudantes.

Ana Mae Barbosa

Em consonância com BARBOSA (2012, p. 41), acreditamos que a Arte como área do conhecimento, possibilita diferentes conexões e entrelaçamento com as demais áreas, facilitando, assim, a interdisciplinaridade. Na BNCC, o trabalho interdisciplinar é apresentado como meio de interação dos objetos do conhecimento com os componentes curriculares, visando “a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida” (BRASIL, 2017, 15).

É um desafio vivenciar o trabalho interdisciplinar com outros componentes curriculares, levando em conta a estrutura curricular e a dinâmica das unidades escolares municipais; o tempo e condições irrisórias para o diálogo, para trocas de experiências e planejamento com os demais professores. No entanto, a interdisciplinaridade se faz necessária pois possibilita o ensino mais articulado entre os conhecimentos. Assim, caberá ao professor e à equipe gestora, analisar e estarem atentos às possibilidades encontradas em seu ambiente de trabalho, bem como, à realidade dos estudantes e proporcionarem ações que envolvam não só professores de outros componentes curriculares, mas principalmente proporcionar aos estudantes uma visão mais ampla dos diversos saberes.

Não se trata de uma área estar a serviço da outra, mas sim de descobrir a potência do encontro entre elas e, dessa forma, promover diálogos. Também não se trata de muitas áreas terem o mesmo tema gerador, de forçar relações artificiais, mas sim de estimular as parcerias em processos colaborativos (FERRARI, 2018, p. XII).

Nesse contexto, o ensino e aprendizagem na perspectiva interdisciplinar coloca em evidência a possibilidade dos mais diversos entrelaçamentos de saberes e experiências, instigando interesses e a curiosidade do estudante; propiciando o aguçar e a formação do gosto pela pesquisa e o aprendizado mais significativo. “Nossos esforços devem dirigir-se para a criação de um novo ambiente escolar, um ambiente de aprendizagem vivo e estimulante, de trabalho em comum sobre o conhecimento, um ambiente de curiosidade científica e de participação” (NÓVOA, 2018, p.11).

A Arte Contemporânea pode ser uma opção para trabalhar a interdisciplinaridade nas aulas de artes na Educação Infantil, pois, segundo BARBOSA (2012, p. 40), hoje “[...] a Arte Contemporânea trata de interdisciplinarizar, isto é, pessoas com suas competências específicas interagem com outras pessoas de diferentes competências e criam, transcendendo cada um, seus próprios limites

ou, simplesmente, estabelecem diálogos”. O professor, através da pesquisa com os estudantes, pode aprofundar nesse universo da Arte Contemporânea escolhendo um artista que faz, por meio de sua arte, atravessamentos em diferentes áreas do conhecimento.

1.7 Avaliação

Avaliar envolve analisar, questionar e refazer o que se ensinou/aprendeu e como se ensinou/aprendeu determinado conteúdo, conceito, habilidade técnica, valor moral, e tantos outros resultados que ocorre na relação professor–aluno. Avaliar implica estar atento para as modificações em diferentes níveis que acontecem a todo o momento na sala de aula.

Eliane de Fátima Tinoco

A avaliação é um importante e estruturante fio da tessitura ensino e aprendizagem que perpassa todo o processo educativo. Possibilita reflexões durante a prática pedagógica para que a construção e reconstrução das estratégias de ensino e do planejamento se constituam e se desenvolvam. Vale ressaltar que, um dos princípios metodológicos priorizados pelas Diretrizes Curriculares é a significação impressa ao processo de ensino e aprendizagem, consideração e valorização das experiências de vida e conhecimentos das crianças e estudantes. Assim, para que aconteça uma aprendizagem significativa, é necessário que a prática da avaliação se estabeleça como um processo contínuo no cotidiano escolar. Desde o primeiro momento com a avaliação diagnóstica, seja por meio da “escuta” em rodas de conversas e/ou instrumentais de entrevistas ou questionários, para que os diversos recursos avaliativos possibilitem ao professor um conhecimento prévio dos estudantes, de suas características e das diversidades culturais, estéticas e artísticas; interesses e experiências. Essas informações se constituirão em importantes referências como ponto de partida para o planejamento e desenvolvimento de propostas e/ou projetos de ensino.

Os professores de Arte da RME defendem a avaliação formativa e contínua para o ensino de Arte, por entenderem que essa é uma forma viável de perceber como o estudante assimila o conhecimento, pois a avaliação formativa “leva em conta o processo vivenciado pelo [estudante] no decorrer de sua aprendizagem” (UBERLÂNDIA, 2010, p. 31). De acordo com Hernandez (2000, p.150) a avaliação formativa é aquela que, se supõe que deveria estar na base de todo processo, pois contribui com a finalidade de ajudar aos estudantes em seu processo de desenvolvimento e na construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, valoriza-se todo o **processo** do ensino, e não somente a avaliação formal. Quando apreciamos as exposições dos projetos desenvolvidos pelos professores de Arte da RME, em especial, os que são expostos na Mostra e Circuito Visualidades e os relatos das experiências, torna-se evidente o processo de produção dos trabalhos, de suas etapas e proposições, numa demonstração de um

processo avaliativo formativo dinâmico e concreto. Percebemos o quanto são enriquecedoras as exposições, contribuindo não somente para o processo de avaliação, mas para a visibilidade do percurso pretendido. É sabido que partes do contexto escolar, no entanto, não cabem nesse momento, o que nos coloca a interlocução com outras estratégias avaliativas para que possamos nos aproximar dessa dimensionalidade do processo de ensino, a aprendizagem e significação dos percursos vivenciados e trilhados pelos estudantes mediados pela atuação dos professores. Como ressalta Tinoco (2011, p. 384), “Nas Artes Visuais a avaliação do aprendizado está ligada aos processos e aos produtos, sendo, muitas vezes, o processo considerado mais importante que o produto”. Nesse sentido, os diálogos, a pesquisa, a troca entre os estudantes, os desafios vivenciados são fundamentais para o percurso do ensino e aprendizagem em Arte. Portanto,

A avaliação formativa propõe uma interação entre professor, aluno e comunidade escolar, visando à construção do conhecimento, seleção de conteúdos, compreendendo professor e aluno como agentes efetivos do processo educativo. Os [estudantes] são avaliados a partir de parâmetros construídos de acordo com cada proposta/projeto educativo e, desse modo, faz-se necessário desconstruir a concepção de avaliação que se baseia unicamente em nota. Consequentemente, durante a avaliação o professor deve estar atento às atitudes dos alunos; às opiniões emitidas nas atividades individualmente e/ou em grupo; às manifestações dentro e fora da aula; às visitas, passeios e excursões; à distribuição das tarefas e responsabilidades; à organização dos espaços: à preocupação com as questões estéticas; ao dia a dia, dentre outros [aspectos]. (UBERLANDIA, 2010, p. 31).

A realidade escolar da RME torna o caderno de desenho mais acessível e relevante para a maioria dos estudantes, transformando-o em um “diário-portfólio”⁹, em que se registra os processos, experimentações, vivências poéticas, estéticas e artísticas; sequência de produções e reflexões, caracterizando, assim, em uma compilação de processos de aprendizagem e parte do processo avaliativo formativo. Como afirma Malaquias (2018 p. 108) “a avaliação é um meio de mapear caminhos intelectuais dos estudantes – seu pensamento, entendimento. Sendo assim evidencia-se o processo dando a perceber que o dossiê de registros, seja em pasta ou cadernos”, expressam um singular e específico caminhar pessoal e uma possível ampliação do repertório estético visual.

Além disso, é importante que o professor faça outros registros das ações realizadas, através de fotografias, filmagens, anotações dos diálogos, do comportamento dos estudantes, enfim, recorra às variadas formas e estratégias avaliativas, as quais possibilitarão maior compreensão do ensino e aprendizagem. Destacamos também, a importância de se fazer avaliação coletiva e a autoavaliação,

⁹ Pilloto (2009, p. 115) conceitua portfólio como “[...] compilação organizada e intencional de evidências que documentam o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança/aluno ou do grupo, realizadas ao longo de um espaço-tempo. É uma estratégia de avaliação e aprendizagem e tem natureza interativa, já que professores e alunos interagem e colaboram no sentido de potencializar os benefícios do processo de ensino aprendizagem”.

possibilitando que o estudante possa refletir sobre seus percursos de aprendizagem, colocar-se, observar, analisar suas produções, ampliar a percepção individual e/ou coletiva, tornar-se mais crítico e protagonista do processo de construção do conhecimento.

Nesse sentido, Malaquias (2018) destaca que a exposição das produções e processos são meio e recursos avaliativos propícios e propiciadores do processo de ensino e aprendizagem em Arte, a experiência de estar em um espaço expositivo possibilita e estimula o olhar ativo e produtor de conhecimento, uma vez que, ao observar e comparar de onde saímos e onde chegamos, possibilita aos estudantes identificarem se os objetivos do trabalho foram cumpridos, e ainda mais, questionar o *quê e como poderemos melhorar, se cada um conseguiu alcançar os objetivos propostos e como respeitamos o trabalho dos colegas*. A exposição, dessa forma, é o espaço propício para o processo avaliativo, considerando as ações educativas a partir da montagem, visitação e reflexões possibilitadas.

Assim, a avaliação é um importante e estruturante fio da tessitura ensino e aprendizagem; uma “bússola” para os percursos trilhados e a se trilhar pelos “territórios estéticos, artísticos e poéticos”, fundamental para a ampliação dos repertórios culturais e do educar-se para o *sensível*, por meio de vivências significativas e do processo de reconstrução e construção do conhecimento.

2 Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem (Org.). In: *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 3ª edição / 2ª triagem. – Joinville, SC: UNIVILLE, 2004.

AMARAL, Viviani Patrícia Pimenta. *Autorretrato como construção da identidade: uma ação educativa em artes visuais para o ensino fundamental*. 2018. 97 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. A Escola Nova. In: *Filosofia da Educação*. 2. Ed. São Paulo: Moderna, 1996, p. 167-173.

ARAÚJO, Waldilena Silva Campos. *Ensino de arte na educação municipal de Uberlândia: os impasses metodológicos e a realidade do ensino (1990-2003)*. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia - UFU: Uberlândia, 2008.

BARBIERI, Stela. *Interações: onde está a arte na infância?* São Paulo: Buscher, 2012. (Coleção InterAções).

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no Ensino de Arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998. (Coleção Arte e Ensino).

BARBOSA, A., & Pardo, M. (2012). *Arte na educação: interterritorialidade, interdisciplinaridade e outros inter* - DOI 10.5216/vis.v3i1.17929. Visualidades, 3(1). <https://doi.org/10.5216/vis.v3i1.17929>

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Projetos Pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BAZZO, Andreia Regina. *Propostas Contemporâneas para o Ensino de Arte*. EDUCERE XII Congresso Nacional de Educação. 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20936_10034.pdf>. Acesso em 13/10/2019.

BOJUNGA, Sylvia. *Abordagem Triangular e Cultura Visual*. Boletim Arte Na Escola [online]. Edição 76. Maio e Junho 2015. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/boletim/materia.php?id=75450>>.

BOM TEMPO, Luzia (org.). Os alunos Investigadores. In: *Caderno AMAE- Pedagogia de Projetos*. Outubro 2000, p. 6-11. Disponível em <https://documentcloud.adobe.com/link/track?uri=urn%3Aaaid%3Ascds%3AUS%3A0778c64c-74f6-4cfb-9334-9189c3f271c7>. Acesso em 13/10/2019.

BONDÍÁ, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. *Revista Brasileira de Educação*. [online]. 2002, Jan/Fev/Mar/Abr, no 19, p. 20-28. ISSN 1809-449X. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. *Material de Apoio/Guia de Implementação* (PDF). Brasília, DF, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/materiais-de-apoio>. Acesso em 02.01.19.

_____. Ministério da Educação. *Material de Apoio/Panfleto* (PDF). Brasília, DF, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/materiais-de-apoio>. Acesso em 17.05.18.

_____. Ministério da Educação. *Material de Apoio/Atividade Extra* (PPT). Brasília, DF, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/materiais-de-apoio>. Acesso em 01.05.18.

_____. Ministério da Educação. *Material de Apoio/Apresentação de Atividades* (PPT). Brasília, DF, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/materiais-de-apoio>. Acesso em 01.05.18.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* 3ª versão. Brasília, DF, 2017.

COLI, Jorge. *O que é arte*. 12ª Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

DEWEY, John. *Arte como Experiência*. Tradução de Vera Ribeiro, Martins Fontes, 2010. – (Coleção Todas as Artes)

DUARTE, Maria Lúcia Batezat. Aspectos gráficos e plásticos do desenvolvimento infantil. In: UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes Curriculares Básicas do Ensino de Artes: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Uberlândia, 2003.

DUTRA, Juliana Resende. *Práticas do olhar: atrelamentos entre arte e cultura visual*. Online. Disponível em https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/atrelamentos_entre_arte_e_cultura_visual.pdf. Acesso em 20/10/2019.

ESCOLINHA de Arte do Brasil (EAB). In: *ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras*. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/instituicao209047/escolinha-de-arte-do-brasil-eab>. Acesso em: 12 de Dez. 2019. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

FERRARI, Solange dos Santos Utuari... [et al.]. Manual do professor. In: *Por toda parte: 7º ano: ensino fundamental: anos finais* – 2. ed. – São Paulo: FTD, 2018.

FERRAZ, Maria Helena C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende. *Metodologia do Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRA, Sônia Maria. *Espaços brincantes: um olhar reflexivo para os espaços utilizados para brincadeiras na contemporaneidade - 2018*. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Artes (PROFARTES). Uberlândia, 2018.

FISCHER, Ernst. *A Necessidade da Arte*. Trad. Leandro Konder. 9 ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

FRANÇA, Léa Carneiro de Zumpano. *O ensino de desenho. Saberes e práticas das professoras de artes: um olhar ... muitas possibilidades...* Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia - UFU: Uberlândia, 2006. 241

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e terra. 1996.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KRAMER, Sônia. Propostas Pedagógicas ou Curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, Antônio Flávio B. (Org.). *Currículo: Políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999, p.165-183. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

LOPES, André Camargo. *Novo Pitanguiá: arte - manual do professor / organizadora* Editora Moderna; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora

Moderna; editor responsável André Camargo Lopes. - 1. ed. – São Paulo: Moderna, 2017

MACÊDO, C. A. Ensino de Arte: *Uma experiência na educação municipal de Uberlândia. (1990-2000)*. Dissertação de Mestrado. FAGED/UFU, 2003.

MALAGUIAS, Flaviane dos Santos. *Intercâmbio cultural: uma proposta de desenvolvimento da competência intercultural no ensino de artes visuais*. 2018. 167 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.1435>.

SILVEIRA, Teresa Cristina Melo da. *Constituição de saberes e práticas docentes em e sobre um grupo de professores de Arte*. 2007. 217f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

MAGALHÃES, Patrícia Janssen de Freitas. *Um olhar sobre a educação da Cultura Visual*. 2012. Disponível em [file:///C:/Users/usuario/Downloads/Patr%C3%ADcia%20Janssen%20de%20Freitas%20Magalh%C3%A3es%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/Patr%C3%ADcia%20Janssen%20de%20Freitas%20Magalh%C3%A3es%20(3).pdf). Acesso em 14/10/2019.

MARQUES, Francisco (Chico dos Bonecos). DVD número 4 – A criança e o brincar. In: _____. *Percursos da Arte na Educação*. Curadoria: Rosa Iavelberg e Antônio Eleilson Leite. Produção: Olhar Periférico Filmes. Realização: Ação Educativa. Apoio: Instituto C&A, 2015. 6 DVD"s contendo vídeos com 20 depoimentos.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. *Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.

MARTINS, Mirian Celeste. *Entrevistas: a inquietude de professores-propositores*. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, jul. 2010. ISSN 1984-6444. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1540>>. Acesso em: 04 dez. 2019.

MEIRA, Beá... [et al.]. Orientações pedagógicas gerais. In: *Mosaico arte: corpo, 6º ano: ensino fundamental, anos finais* – 2. ed. – São Paulo: Scipione, 2018.

MINAS GERAIS. *Currículo de Referência de Minas Gerais*. Disponível em <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/20181012%20-%20Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20de%20Minas%20Gerais%20vFinal.pdf>. Acesso em 28/11/2019.

MOURA, Daniela Pereira de. *Pedagogia de Projetos; Contribuições para uma Educação Transformadora*. 2010. Disponível em <https://www.pedagogia.com.br/artigos/pedagogiadeprojetos/index.php?pagina=2>. Acesso em 14/10/2019.

MORAN, José. Metodologias Ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian e MORAN, José (org.). *Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática* [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018 e-PUB (livro impresso; Versão edição Kindle, 2017). Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Metodologias-Ativas-para-Educa%C3%A7%C3%A3o-Inovadora>. Acesso em 07.01.19.

_____. *Mudando a educação com metodologias ativas*. Formato E-Book: Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens / organizado por Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. – 180p. (Mídias Contemporâneas, 2) p. 15-33. ISBN: 978-978-85-63023-14-8. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/?p=543>. Acesso em 12.01.2019.

_____. *Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda*. Disponível em: www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf. Acesso em 07.01.19

NÓVOA, António. A escola do século XXI (entrevista). In: *Base Nacional Comum Curricular: Material de Referência Pedagógica. Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Moderna, 2018. Periódico: Por Dentro da BNCC 4ª versão.

PILLAR, Analice Dutra. A Educação do Olhar no Ensino da Arte. In BARBOSA, Ana Mae. (Org.) *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 71-82.

PILLOTTO, Silva Sell Duarte et al. *Uma educação pela infância: diálogo com o currículo do 1º ano do ensino fundamental*. Joinville: ed. Univille, 2009.

POLLA, Cauê Cardoso. Interdisciplinaridade potenciais e desafios. In *Revista Educatrix*, São Paulo/SP, Ano 5, nº 9, p. 36-41. Moderna, 2015.

POUGY, Eliana Gomes Pereira. *Arte: soluções para dez desafios do professor, 1º ao 5º ano do ensino fundamental*. São Paulo: Ática, 2011.

POUGY, Eliana; VILELA, André. Orientações gerais. In: *Ápis arte, 1º ano: ensino fundamental, anos iniciais – 2. ed. – São Paulo: Ática, 2017.*

PRENTICE, 2006. Aprendizagem experimental no brincar e na arte. In _____. MOYLES, Janet R (org.). *A excelência do brincar*. Tradução Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2006. Cap. 10, p. 148 - 159.

PRESTO, Rafael... [et al.]. Orientações gerais. In: *Ligamundo: arte 1º ano: ensino fundamental: anos iniciais – 1. ed. – São Paulo: Saraiva, 2017.*

PROENÇA, Graça. A arte na história. In: *História da Arte*. 17ª Ed. São Paulo: Ática, 2007.

RAMOS, Conceição. *Artes visuais e transdisciplinaridade na era da complexidade – uma prática pedagógica continuada*. Revista Lusófona de Educação, [S.l.], v. 26, n. 26, aug. 2014. ISSN 1646-401X. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4717>. Acesso em: 22 oct. 2019.

RICHTER, Ivone Mendes. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

RIZZI, Maria Cristina de Sousa. Caminhos Metodológicos. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.) *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. Editora Cortez, 2002. p. 63-70.

SALOMÉ, Josélia Schwanka. *Ensino da Arte e Políticas Públicas: Entre objetivos reais e promulgados*. 19º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas “Entre Territórios” – 20 a 25/09/2010 – Cachoeira – Bahia – Brasil. Disponível em http://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/ceav/joselia_schwanka_salome.pdf. Consulta em 11.12.19.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Arte*. – 2.ed. – São Paulo: SME / COPED, 2019. Disponível em <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/50636.pdf>. Acesso em 28/11/2019.

SILVA, Hélio Aparecido Lima. *Livro Brinquedo de Artista: uma biblioteca inventada*. Campinas: UNICAMP, 2007.

SILVA, Hellen Carolina. *Projeto de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental: uma abordagem contemporânea em Artes Visuais*. Comunicação oral no 19º Encontro de Reflexões e Ações no Ensino de Arte, 2019. <http://www.eventos.ufu.br/19-encontro>.

SOUSA, Márcia Maria. *Leitura de imagens na sala de aula: relações entre saberes, práticas de professores de arte e grupos de estudos*. 2006. 253f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

TINOCO, Eliane de Fátima Vieira (Org.). *Possibilidades e encantamentos: trajetória de professores do ensino de arte*. Uberlândia: E.F.Tinoco, 2003.

_____. *Avaliação no ensino de artes visuais: saberes e práticas de professores na rede Municipal de Uberlândia*. Ouvirouver, Uberlândia, v. 7, n. 2, p. 338–51 jul./dez. 2011 Acesso em: 15/01/2018.

TINOCO, Eliane de Fátima Vieira; FRANÇA, Léa Carneiro de Zumpano (Org.). *Artes Visuais: ensino e aprendizagem da rede pública municipal em Uberlândia*. Uberlândia: Arte na Escola, 2012.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes Curriculares Básicas do Ensino de Artes: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Uberlândia, 2010.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. *Plano de ação referência da Rede Municipal de Ensino (Versão preliminar)*. Uberlândia, 2018.

CURRÍCULO DE ARTE - MÚSICA

1 - Apresentação

sendo a música uma disciplina complexa, que abrange teoria e prática de execução, deve ser ensinada por pessoas qualificadas para isso. Sem concessões. Não permitiríamos que alguém que tivesse frequentado um curso de verão em Física ensinasse a matéria em nossas escolas. Por que haveríamos de tolerar essa situação com respeito à Música? Por acaso ela está menos vinculada a atos complexos de discernimento? Não.

(SCHAFFER, 1991)

A música, assim como os demais componentes presentes nos currículos das escolas brasileiras, exerce função relevante no incentivo das relações sociais de todos os sujeitos envolvidos nos mais distintos processos de ensino e aprendizagem. Toda a prática músico-educacional, que acontece nas instituições de ensino e fora delas, fazem parte do campo de estudos da educação musical, justamente, por esta se ocupar dos saberes que circundam as relações entre seres humanos e música(s) (SOUZA et. al, 2001, p. 17). De acordo com Arroyo (2002):

O termo "Educação Musical" abrange muito mais do que a iniciação musical formal, isto é, é educação musical aquela introdução ao estudo formal da música e todo o processo acadêmico que o segue, incluindo a graduação e pós-graduação; é educação musical o ensino e aprendizagem instrumental e outros focos; é educação musical o ensino e aprendizagem informal de música. Desse modo, o termo abrange todas as situações que envolvam ensino e/ou aprendizagem de música, seja no âmbito dos sistemas escolares e acadêmicos, seja fora deles. (ARROYO, 2002, p. 18)

A música é compreendida por Souza (2004, p.8) como sendo uma “comunicação sensorial, simbólica e afetiva, e, portanto, social”. Ao aprender a educação musical como prática social, pode-se, assim, usufruir de todas as prerrogativas éticas e epistemológicas que tal princípio integra. Como refere Hummes (2004):

A música pode contribuir para a formação global do aluno, desenvolvendo a capacidade de se expressar através de uma linguagem não-verbal e os sentimentos e emoções, a sensibilidade, o intelecto, o corpo e a personalidade [...] a música se presta para favorecer uma série de áreas da criança. Essas áreas incluem a “sensibilidade”, a “motricidade”, o “raciocínio”, além da transmissão e do resgate de uma série de elementos da cultura. (HUMMES, 2004, p. 22)

Figura 1: Momento de musicalização infantil



Fonte: Secom, 2020.

1.1 – A História do Ensino de Música no Brasil

As primeiras pronúncias sobre o ensino de música no Brasil sucedem ao período de colonização. Os portugueses, por intermédio dos jesuítas, desembarcaram as primeiras informações musicais eruditas ainda no século XVI. Nota-se que, a música, nesse período, ocorria como ferramenta pedagógica de alienação religiosa e cultural. Tais missionários, encontraram nas melodias simples do canto-chão um engenho eficaz para a sensibilização, com vistas à catequização dos povos indígenas.

O desembarque de D. João VI junto à corte portuguesa, em 1808, modificou consideravelmente o cenário musical no país. Além das igrejas, a música passou a ser contemplada em teatros, como no Teatro de São João. Entretanto, quanto à dimensão educativa da música, não há prenúncios de largas reformas metodológicas em relação ao período anterior.

A fundação do Conservatório de Música do Rio de Janeiro em 1841 contribuiu para a continuidade do patrimônio musical brasileiro, além de se tornar referência para todas as instituições similares. Apenas em 1854, estabeleceu-se oficialmente o ensino de música nas escolas brasileiras. A formação específica do professor de música entrou em vigência legal somente em 1890.

O ensino específico de música ganhou notoriedade com a criação do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo em 1906. Com tradições pedagógicas enraizadas no Conservatório de Paris, a instituição tornou-se referência de padrões artístico- pedagógicos para as demais escolas de música.

A partir da década de 1920, ocorreram sensíveis transformações nas legislações relativas ao ensino de música que contribuíram substancialmente com a expansão da educação musical. Defensores de ideias da Escola Nova no Brasil, intelectuais como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira,

sustentavam uma educação para as massas, sendo que a contribuição do ensino de música incidia diretamente no desenvolvimento da cidadania.

Heitor Villa – Lobos, maestro, compositor e instrumentista, foi uma figura relevante para a expansão do ensino de música nas escolas em âmbito nacional, durante as décadas de 1930 e 1940. A Superintendência de Educação Musical e Artística - SEMA- fundada pelo maestro, tinha por objetivo orientar, planejar e desenvolver o estudo da música, em todos os níveis. Os princípios pedagógicos, “disciplina, civismo e educação artística” (ESPERIDIÃO, 2003, p. 196) alavancaram a prática do canto orfeônico por todo o país. A afirmação nacional, uma das bandeiras do governo na era Vargas, poderia ser alcançada a partir da unificação artística, política e musical da população.

Respalado por leis e decretos federais para a educação básica, o canto orfeônico tornou-se obrigatório em todas as escolas de ensino primário e ginásial. A finalidade do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico - CNCO -, em 1942, era a de formar professores capacitados a assumirem a docência de canto orfeônico, favorecendo o ensino de música. A Reforma Capanema (Leis Orgânicas do Ensino) incorporou a prática do canto orfeônico, sob a denominação “música e canto orfeônico” (XAVIER, RIBEIRO E NORONHA, 1994), nos quatro anos do primeiro ciclo e nos três anos posteriores do segundo ciclo.

A necessidade de adequação da educação brasileira às novas configurações políticas advindas do regime da ditadura militar, transfigurou-se no ensino de música escolar. Por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 4.024/61 (BRASIL, 1961), o Conselho Federal de Educação instituiu a Educação Musical como componente curricular em substituição ao canto orfeônico.

Uma década mais tarde, a LDBEN de 5.692/71 (BRASIL, 1971) transformou a obrigatoriedade da Educação Musical para o componente curricular Educação Artística, com natureza interdisciplinar, abarcando quatro linguagens artísticas distintas: música, artes plásticas, artes cênicas e desenho. Além disso, tornou-se obrigatória nos currículos do ensino fundamental e médio. Entretanto, a interpretação equivocada da abordagem polivalente no ensino de arte contribuiu para generalizar os conteúdos específicos dessas linguagens, especialmente a musical. O ensino de música foi sendo gradativamente desarticulado, restringido às festividades na escola e atividades de recreação, inviabilizando a estruturação de uma identidade de um saber musical escolar com características próprias na construção do conhecimento artístico.

A década de 1990 abarcou outra significativa mudança para área. A Arte foi estabelecida como componente curricular obrigatório na educação básica, a partir de 1996, com a LDBEN 9.394 (BRASIL, 1996). Posteriormente a Lei 11.769/08 (BRASIL, 2008), alterou o parágrafo 6º do art. 26 da LDB, definindo a música como componente curricular obrigatório em todas as etapas da educação básica.

A importância e a relevância da educação musical no contexto escolar foram ratificadas com os Parâmetros Curriculares Nacionais em 1996 (BRASIL, 1996). Esses documentos oficiais reiteraram que a função da escola é, entre outras, ampliar o universo musical dos estudantes, afirmando que:

todos tenha a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula. Envolvendo pessoas de fora no enriquecimento do ensino e promovendo a interação com os grupos musicais e artísticos das localidades, a escola pode contribuir para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais. Incentivando a participação em shows, festivais, concertos, eventos da cultura popular e outras manifestações musicais, ela pode proporcionar condições para uma apreciação rica e ampla onde o aluno aprenda a valorizar os momentos importantes em que a música se inscreve no tempo e na história. (BRASIL, 1996, p. 54)

Alinhada com a legislação federal, especialmente com a Lei 13.278/16 (BRASIL, 2016), que trata da obrigatoriedade das quatro linguagens que integram o componente curricular Arte (artes visuais, dança, música e teatro), a formulação da Base Nacional Comum Curricular BNCC (BRASIL, 2017) assistiu ainda mais claramente sobre as particularidades das linguagens artísticas:

engloba quatro linguagens: **Artes Visuais, Dança, Música e Teatro**. Cada linguagem tem seu próprio campo epistemológico, seus elementos constitutivos e estatutos, com singularidades que exigem abordagens pedagógicas específicas das artes e, portanto, formação docente especializada. (BRASIL, 2017, p. 112, grifo original).

Ademais, merece realce a conjuntura de que esse documento assume evidentemente a necessidade de professores licenciados, nas especificidades de cada uma dessas linguagens, atuarem em suas respectivas áreas de formação. Corroborando os apontamentos contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais e as nas Diretrizes Curriculares Nacionais que “reconheceram a especificidade das artes visuais, da dança, da música e do teatro como conhecimento, bem como a necessidade de formação específica para o professor” (BRASIL, 2017, p. 112).

Apesar de serem indicadas as possibilidades interdisciplinares, a abordagem da música como linguagem específica, a BNCC (BRASIL, 2017) assinala o desenvolvimento de saberes que admitam a construção autônoma da musicalidade dos estudantes. Como se destaca a “ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, pela experimentação, pela reprodução, pela manipulação e pela criação de materiais sonoros diversos (...)” (BRASIL, 2017, p. 116).

A consolidação do ensino de música na RME aconteceu principalmente a partir do ano de 2012, ano em que os primeiros professores licenciados em música ingressaram na carreira. Desde então, o ensino de música tem se efetivado nas salas de aula, sendo importante referência para programas governamentais de incentivo à docência, além de ter suas experiências compartilhadas em seminários, congressos e prêmios que destacam o ensino de arte na escola.

A Escola Municipal Cidade da Música, inaugurada em 2016, veio complementar a qualidade da Educação Musical oferecida pelo Rede Municipal de Educação, fomentando o desenvolvimento de habilidades e competências musicais

em cursos livres de música que retroalimentam o ensino de música nas escolas da cidade.

1.2 - Abordagens contemporâneas para o Ensino de Arte

A reflexão mais explanada sobre os métodos em Educação Musical é pertinente e auxilia a apresentação da estrutura curricular deste documento. O objetivo é promover a argumentação acerca da função dos métodos e o papel do professor no desenvolvimento do processo educativo. A articulação entre “o que” e “como” ensinar, deve ser compreendida como um processo de desenvolvimento das habilidades e competências musicais dos estudantes, de maneira que, estes se tornem capazes de “apropriar-se significadamente de diferentes saberes e fazer uso pessoal destes em sua vida”. (MATEIRO e ILARI, 2011, p. 14).

Para além da formação de músicos profissionais ou especialistas, o ensino de música no âmbito da escola de educação básica prioriza o desenvolvimento cultural e psicomotor, estimula a proximidade com diferentes linguagens e contribui para o acesso e a democratização da arte.

As práticas pedagógico-musicais podem ser fundamentadas em diversas opções metodológicas de pedagogos que desenvolvem o ensino musical atendendo ao fazer e ao pesquisar contínuos. À vista disso, o professor pode ampliar os saberes didático-metodológicos a partir do estudo das proposições pedagógicas mais significativas para o ensino de música do século XX.

De acordo com Mateiro e Ilari (2011), o ensino de música institui-se numa atividade bastante complexa, em que se faz necessário “dar, ao conteúdo que se ensina (o que), uma forma (como, o modo de ensinar) que sustente uma verdadeira ação educativa” (MATEIRO e ILARI, 2011, p. 23).

Émile Jaques - Dalcroze (1865 – 1950), músico e compositor, foi o criador da Rítmica, método que transforma o sentido rítmico numa experiência corporal, intensificada através de atividades que combinam sensações físicas e auditivas. Objetiva a unidade da escuta e atuação corporal através da exploração das experiências de sensibilidade e sensorialidade. A improvisação a partir de movimentos corporais e de manipulação sonora estimulam o desenvolvimento da criatividade e da ludicidade.

Zoltán Kodály (1882 – 1967), compositor e professor, popularizou a música folclórica no sistema de educação musical para as escolas públicas da Hungria. Sua proposta trabalha o ouvido interno e alfabetização musical, a partir da leitura e escrita, privilegiando a voz cantada, enfatizando a consciência melódica e harmônica através do solfejo. A concepção pedagógica de seus estudos é desenvolvimentista, ou seja, a organização de conteúdos segue os estágios de desenvolvimento humano em suas várias fases de crescimento.

Edgar Willems (1890- 1978), importante estudioso, concebe a música como valor humano e a arte como parte integrante e fundamental na formação dos estudantes. Tem a formação do ouvido como base central de sua pedagogia, que se manifesta a nível fisiológico, afetivo e mental. Assim, ouvir encontra-se na função sensorial do órgão auditivo, escutar na reação emotiva e entender o que foi ouvido, se relaciona à tomada

de consciência sonora, de forma ativa e reflexiva. Além disso, o pedagogo considera a vivência musical como fio condutor de toda aprendizagem.

Carl Orff (1895 – 1982), músico e regente, prioriza o ensino musical a partir da prática - “fazer musical”- e por meio de atividades criativas que envolvam o ensino da música elementar (canto, fala, movimento, ritmo, dança). No fazer musical, o canto, a dança e prática instrumental agregam os elementos da linguagem da música e do movimento, entendidos como unidade, acrescido pelas atividades de improvisação. Seu método compreende o estudante como o resultado das experiências que adquire dentro e fora da sala de aula.

John Paynter (1931- 2010), compositor e professor defende um fazer musical criativo nas aulas de música. Com objetivo de promover uma educação integral, sua proposta trata a execução musical como atividade essencial, de maneira que, permita e estimule que o estudante expresse seus sentimentos e sua visão de mundo através da manipulação de sons e silêncios.

Murray Schafer (1933) destaca a relação entre som e meio ambiente, a partir do desenvolvimento da consciência *soundscape* (paisagem sonora), possibilitando que os estudantes se tornem construtores de campos sonoros adequados a cada um e à sociedade em que vivem. Schafer cultiva, ainda, a ideia de confluência das artes, superando a questão hierárquica entre as linguagens artísticas, contribuindo com maneiras saudáveis de integração que favoreçam o desenvolvimento humano.

As propostas desses professores musicais conquistaram espaços em salas de aulas de escolas no mundo inteiro por sua pertinência e versatilidade frente a diferentes perspectivas de ensino de música. A utilização do corpo, o uso da voz, da criação, da improvisação e da experiência musical dos estudantes, a partir de diferentes vivências, são elementos relevantes trazidos por professores musicais que muito têm a contribuir com a reinserção da música como componente curricular nas escolas brasileiras.

Figura 2: Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade



Fonte: Secom, 2020

CRIANÇAS PEQUENAS (de 4 a 5 anos)

Eixos Temáticos	Campos de Experiência	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento
 ● O eu, o outro e o mundo ● Manifestações estéticas e culturais ● Sociedade e Meio Ambiente ● Arte e tecnologia	O eu, o outro e o nós Músicas familiares, da comunidade e do bairro, percussão corporal, tradições culturais	(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir. (EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive. (EI03EO06X) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida, vivenciando as tradições regionais e suas identidades culturais.
	Corpo, gestos e movimentos Percussão corporal e vocal, brincadeiras musicadas e brinquedos cantados, apreciação musical, acompanhamento de música com o próprio corpo, percepção sonora e auditiva. Contato com as características das diferentes matrizes estéticas e culturais pelo experimentar as formas de expressão de cada cultura.	(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música e artes visuais. (EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades. (EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artística como dança, teatro e música. (EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

	Traços, sons, cores e formas Fontes sonoras, execução, interpretação, improvisação, composição musicais, brincadeiras musicadas e brinquedos, composições musicais, manifestações culturais.	(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas. (EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, altura e timbre), utilizando -as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons. (EI03TS04 MG) Desenvolver a sensibilidade estética apreciando diferentes produções artísticas e culturais.
	Escuta, fala, pensamento e imaginação Criações musicais	(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão. (EI03EF02) Inventar brincadeiras cantas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
	Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações Jogos Audições de CDs, Exibição de vídeos. Documentários e filmes. Manipulação de instrumentos em suas famílias. Prática de conjunto, performances.	(EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades. (EI03ET02) Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais. (EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças. (EI03ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história

1.3– Possibilidades de trabalho interdisciplinar

Desde a Antiguidade, a música foi articulada a outras áreas do conhecimento humano, em virtude de sua complexidade. Pitágoras (571/0-497/6 a.C.) estabeleceu as bases matemáticas nas quais a música se assentava. Platão (429-348 a.C.) compreendia a educação musical como parte das aspirações pedagógicas indispensáveis à formação moral e política.

No âmbito da Educação Musical, a interdisciplinaridade é entendida a partir da ideia de “arte como forma de comunicação”, ou seja, há uma inter-relação entre os saberes musicais e as diferentes áreas do conhecimento. Na prática, as atividades interdisciplinares alongam o espaço de diálogo sobre ideias e ampliam a anuência de outras visões.

A LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com a resolução CEB n. 3, de 26 de junho de 1998, enfatiza a perspectiva interdisciplinar:

I - a Interdisciplinaridade, nas suas mais variadas formas, partirá do princípio de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de negação, de complementação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos;

[...]

V - a característica do ensino escolar, tal como indicada no inciso anterior, amplia significativamente a responsabilidade da escola para a constituição de identidades que integram conhecimentos, competências e valores que permitam o exercício pleno da cidadania e a inserção flexível no mundo do trabalho (BRASIL, LDB, 1996, p.23).

Os conteúdos musicais, em suas singularidades, são elementos imprescindíveis para a formação humana, entretanto, o ensino de música não pode ser restringido ao domínio desses. É preciso que haja uma “forma de trânsito por entre os saberes, estabelecendo cortes transversais que articulem vários campos, várias áreas” Gallo (2004, p. 115). A linguagem musical precisa, diante disso, dialogar com as demais linguagens artísticas, assim como com as demais áreas do conhecimento, de modo a contribuir para a compreensão e transformação da realidade.

As possibilidades de integrar o conhecimento musical, no ensino de música escolar, a outros campos do conhecimento tornam-se ainda maiores nos dias atuais. Como por exemplo o canto, manifestação performática da voz, se torna um ótimo recurso musical para desenvolvimento da integração interpessoal, da motivação dos cantores, da inclusão sociocultural e da educação vocal e musical (AMATO, 2007). Ao se trabalhar com o canto coral, especificamente, considera-se os aspectos da fisiologia vocal e do aparelho fonador, promovendo uma interconexão com as

Ciências e a Biologia. A gravação de sons vocais dialoga diretamente com a tecnologia. As várias formas que o ser humano se utilizou e utiliza das produções vocais está intimamente ligada às áreas da História e Geografia.

É preciso esclarecer que não se defende que um único professor promova um acúmulo de conhecimentos de forma rasa e superficial. Espera-se que o professor musical estabeleça relações significativas da música não só com outras áreas do conhecimento, mas também com o mundo e com as experiências de vida dos estudantes.

Uma prática pedagógico-musical embasada numa concepção de música ampla que promova o diálogo entre as várias áreas do conhecimento humano, a partir de uma perspectiva interdisciplinar, contribui para o desenvolvimento e ampliação da experiência artística e cultural dos estudantes.

1.4 - Avaliação

A avaliação, segundo autores como Luckesi (2005) e Perrenoud (1999) pode ser vista como um processo que se harmoniza com a gestão da aprendizagem escolar, pois, contribui para a organização do trabalho na escola e para a regulação e reestruturação do ensino. Nesse sentido, a avaliação torna-se um ato crítico que subsidia e alicerça o trabalho do professor.

Na educação musical escolar, de acordo com Hentschke e Souza (2003), a avaliação é concebida como uma ferramenta que orienta o processo de ensino aprendizagem musical, de forma a torná-lo constante e sistematizado. Tendo em vista, a presença constante da criatividade, da expressividade e da subjetividade em todas as atividades artísticas desenvolvidas.

Para avaliar, inicialmente, é necessário que o professor tenha clareza do quê será avaliado. Segundo Swanwick, cabe ao professor musical desenvolver possibilidades sensíveis e afetivas que deem conta de duas dimensões: “o que os alunos estão fazendo e o que eles estão aprendendo, as atividades do currículo de um lado e os resultados educacionais do outro” (Swanwick, 2003, p. 94).

Assim, as ações avaliativas devem estar imersas às situações de ensino e de conhecimento musical, de maneira a se articularem com toda a estrutura de ensino, almejando-a de todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem. Partindo dessa concepção, o professor garante um retorno de informações relevantes no que se refere ao desenvolvimento musical e subjetivo de seus estudantes.

Uma sugestão para avaliar a aprendizagem musical dos estudantes é investigando e analisando suas práticas musicais. O conhecimento e a compreensão de serão revelados em suas próprias ações musicais, seja pelas atividades de composição, pelas de execução e/ou apreciação, individuais e /ou coletivas.

Referências

AMATO, R. F. *O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical*. **Opus**, v. 13, n. 1, p. 75-96, 2007.

_____. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. *Revista Opus 12* – 2006. 144- 166

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

BRASIL. *Lei nº 4.024*, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1961.

_____. *Lei nº 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1971.

_____. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. *Lei nº 11.769*, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9.394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música da educação básica. Brasília: 2008.

_____. *Lei 13.278*, de 2 maio de 2016. Altera a Lei n. 9.394/96, para tratar da obrigatoriedade do ensino das quatro linguagens (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) no componente curricular arte. Brasília: 2016.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte*. Brasília: MEC: SEF, 1996, v. 6.

_____. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

ESPERIDIÃO, N. *Conservatórios: currículos e programas sob novas diretrizes*. 2003. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. São Paulo, 2003.

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

FONTEERRADA, M. *Educação Musical: Investigação em quatro movimentos: Prelúdio, Coral, Fuga e Final*. São Paulo, 1991. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 1991.

GALLO, S. *Transversalidade e formação de professores*. In: RIVERO, Cléia Maria L.; GALLO, Sílvia (Org.). *A formação de professores na sociedade do conhecimento*. Bauru: Edusc, 2004. p. 101-121.

HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. (orgs.) *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Editora Moderna, 2003, p.41-50.

HUMMES, J. M. *As funções do ensino de música na escola, sob a ótica da direção escolar: um estudo nas escolas de Montenegro*. 2004.

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

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MATEIRO, T.; ILARI, B. S. *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Ibpex. 2011.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação da aprendizagem – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SHAFER, R. M. *O ouvido pensante*. São Paulo: Unesp, 1991.

SOUZA, J. Educação musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p. 7 – 11, mar. 2004.

SOUZA et. al. Para além da afinação: compreendendo as experiências do canto a partir de investigações em canto individual e coletivo. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 18, Anais... Londrina, out. 2009. p. 985- 992.

SWANWICK, K. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003

VISCONTI, M.; BIAGIONI, M. Z. *Guia para educação e prática musical em escolas*. São Paulo: Abemúsica, 2002.

XAVIER; RIBEIRO; NORONHA. *História da Educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.

CURRÍCULO DE ARTE – TEATRO

1. Apresentação

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

Enio Carvalho

O teatro é uma forma de expressão e no currículo escolar abre os caminhos do sensível pela trilha estética, artística e poética vivenciada, experimentada por meio do corpo e da reflexão sobre o que se cria. Em sua formação, crianças e estudantes que vivenciam abordagens teatrais na escola são desafiadas ao desenvolvimento das possibilidades criadoras de sua imaginação direcionada para o corpo, a mente e coletividade. O teatro é uma arte que se faz coletivamente de modo processual, não necessariamente com finalidade espetacular, instaurando acontecimentos pautados no encontro entre quem faz e quem vê, a começar por sua finalidade espetacular, em que se conta com a presença da plateia.

Socialização, reconhecimento, descoberta do eu, autoestima, criatividade, generosidade e muitos outros aspectos sensíveis e emocionais, compõem o repertório a ser trabalhado cotidianamente com a prática teatral na escola. O teatro tem a potencialidade de trabalhar outros pontos de vista sobre a realidade através da produção de cenas, criações de personagens, em conjunto com as diversas possibilidades de apresentações e processos artísticos.

Aprende-se também a ser público, participando de debates e reflexões a partir do que for produzido artisticamente em sala, dependendo das práticas experimentadas, atuando para resolver problemas e criar soluções cênicas. Conforme Lecoq (2010, p. 44), concebemos nosso trabalho com um duplo objetivo: de um lado, nosso interesse está no teatro, e de outro, está na vida. Sempre tentaremos formar pessoas que fiquem bem dos dois lados. Talvez seja uma utopia, mas gostaríamos que as crianças, adolescentes, jovens e adultos estivessem vivos na vida e fossem artistas no palco.

As vivências e experimentações teatrais na escola desafiam campos cognitivos de primordiais contribuições às crianças e estudantes para que se desenvolvam na escrita, na leitura, na atuação com outros componentes curriculares e aprimoramento do senso crítico. Estudantes que, muitas vezes, não conseguem interagir com colegas e professores em sala, devido a sua timidez ou outras barreiras emocionais são incentivados a terem uma postura mais participativa.

A importância do Teatro no ensino é imensurável, trata-se de uma área artística voltada para o desenvolvimento do ser humano de diversas maneiras, tendo a imaginação como um dos principais elementos presentes na prática teatral. O fato de que o corpo precisa expressar emoções e ideias a favor de uma comunicação artística, abre as portas da consciência corporal, intuição, fluidez, proporção, espacialidade, formas, entre outros. O teatro é fundamentado na diversidade, na pluralidade de assuntos, meios artísticos, técnicas e linguagens. Ao representar outra pessoa, o estudante poderá refletir sobre questões de sua própria vida, de sua comunidade e do mundo. Ao atuar, ele tem a possibilidade de investigar a si mesmo

e debater problemas cotidianos, que exercitam uma cidadania atuante e reflexiva. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

O Teatro instaura a experiência artística multissensorial de encontro com o outro em performance. Nessa experiência, o corpo é lócus de criação ficcional de tempos, espaços e sujeitos distintos de si próprios, por meio do verbal, não verbal e da ação física. Os processos de criação teatral passam por situações de criação coletiva e colaborativa, por intermédio de jogos, improvisações, atuações e encenações, caracterizados pela interação entre atuentes e espectadores. O fazer teatral possibilita a intensa troca de experiências entre os alunos e aprimora a percepção estética, a imaginação, a consciência corporal, a intuição, a memória, a reflexão e a emoção. (BRASIL, 2017, p. 194)

A partir das considerações acima elencadas referentes às possibilidades e potencialidades formativas do Teatro dimensionadas tanto pelos aspectos artísticos, poéticos quanto cognitivos e sociais destacaremos a seguir, os passos trilhados por nós para constituição dessas Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia (DCMs).

Em dezembro do ano de 2017, por meio da portaria nº 1.570, houve a homologação da BNCC como documento normativo a ser conhecido, estudado, analisado, interpretado e implementado em todo Brasil, instaurando assim, o desafio de reelaboração dos curriculares em níveis estadual e municipal. Implicando também em,

[...] reorientação das políticas de formação de professores em todo o país, a elaboração ou adequação do material didático com os conteúdos e habilidades a serem desenvolvidos, além da reorganização das matrizes de referência das avaliações externas e internas (UBERLÂNDIA, 2018, p.34, V.04).

A Secretaria Municipal de Educação (SME), por meio da coordenação pedagógica do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais *Julieta Diniz* (CEMEPE), assumiu o processo de reelaboração curricular da Rede Municipal de Ensino (RME) contemplando as novas exigências delineadas pelas políticas educacionais.

Assim, a nós professores da Rede Pública Municipal de Ensino coube assumirem o debate, a discussão e análise dos Documentos Oficiais para empreender a revisão curricular. A partir do mês de outubro de 2018, o Grupo de Trabalho (GT) de Arte (Artes Visuais, Música e Teatro) abraçou conjuntamente a tarefa do processo de revisão, adequação e reelaboração das DCMs, e como parte desse desafio, foi elaborado o Plano de Ação Referência de Arte (versão preliminar), o qual foi retomado em 2019 como objeto de estudo da formação continuada dos professores de Arte, para análise conjunta e reescrita do Plano de Ação Referência (versão preliminar) transformando-o nas DCMs para área de Arte (Artes Visuais, Música e Teatro).

Os GTs se incumbiram do trabalho de análise comparativa e crítica das DCMs (2010), da BNCC e do Currículo Referência de Minas Gerais, documentos que referendaram o processo de elaboração do Plano de Ação Referência de Arte (2018)

e em 2019 as Diretrizes para área de Arte (Artes Visuais, Música e Teatro) da RME. Como um dos primeiros passos da escrita desse documento, houve a compreensão, a partir das trocas de experiências entre nós professores, de que o trabalho de teatro na escola não se restringe à seleção dos mais habilidosos para realização de “peças” em eventos escolares. É um trabalho a ser realizado com ênfase na realidade das crianças/estudantes, sem exclusão. A partir daí nossa prática nos mostra ser necessário uma reflexão constante sobre procedimentos e componentes curriculares a serem trabalhados e desenvolvidos (organização do ensino) levando em conta o fato de que a sociedade atual é plena de contradições, que se refletem tanto na esfera da educação, quanto da Arte.

Consideramos que os aspectos acima destacados são de fundamental importância, já foram contemplados nas DCMs anteriores e continuam nessa reelaboração de forma integrada, resguardando as especificidades de cada linguagem artística. Reafirmamos a necessária formação e atuação específica, em todos os níveis de ensino, iniciando desde a Educação Infantil. Ponderamos que a atuação do professor conforme sua formação específica é um dos critérios que garante a qualidade pedagógica, estética e artística do trabalho desse profissional, bem como, um fundamental para um ensino e aprendizagem de maior significação em Arte, além de importante para o delinear de percursos autorais, tanto para os professores como para as crianças e os estudantes. Reafirmamos que a polivalência no ensino da Arte no contexto escolar é um retrocesso, em específico para a RME, tendo em vista o seu percurso, conforme apresentaremos nas próximas páginas.

1.1 - Um breve contexto histórico do ensino de Teatro no Brasil e no município de Uberlândia

Consideramos que o teatro surge quando o homem tenta entender o mundo e se colocar como pertencente ao mesmo. É a partir do instinto de representação presente no homem primitivo, quando este na tentativa de comunicação com seus pares transmite, através de gestos, algumas informações como a maneira de caçar, de acender o fogo – já que este não possuía ainda uma linguagem construída verbalmente – que se desenvolvem as práticas interpretativas e expressivas teatrais. É pela necessidade de explicar o mundo que o cerca e de representar as entidades que o governam, que o homem se utilizará do instinto de transfiguração que lhe é inato e dançará e representará para seus deuses e personificará as forças naturais — o sol, a lua, o vento, o mar, o raio, o trovão.

E assim, a partir de cerimônias ritualísticas – religiosas ou não – que o teatro surge em todos os povos. Alguns, posteriormente, se libertaram desse vínculo (como o teatro grego); outros, a ele permanecem atrelados ainda hoje (como o teatro indiano). Mesmo que historicamente e na literatura o teatro teria surgido na Grécia no século V a.C., nos rituais dedicados ao deus Dionísio e à colheita da uva “Ditirambo” e com o surgimento do primeiro ator “Tespes” em um desses rituais, não podemos descartar a presença dessa arte desde que a humanidade se

apresentou no planeta. Longos são os caminhos trilhados pela arte teatral até que passa a configurar enfim, na educação escolarizada e/ou institucionalizada.

Tendo início também na Grécia, no século V a.C., onde tanto a dança quanto a música, o teatro e a literatura constituíram partes fundamentais da formação do cidadão. Chegando a ser mantido pelo Estado durante longo período, o ator trágico, assume, inclusive funções diplomáticas em suas viagens. Já em Roma, a profissão de ator não era considerada digna, principalmente porque era realizada pelos atores gregos escravizados durante as guerras. Com o nível de degradação alcançado pelo teatro romano, a Igreja cristã, que então se instituiu, decidiu negar a redenção cristã a todos os atores, sendo eles os mimos e pantomimos que não abandonaram a profissão. Quando os teatros se fecharam após as invasões bárbaras, os atores se mantiveram como ambulantes, viajando pelas estradas da Europa.

Assim, foi em ruas, praças e casas que mimos e histriões se apresentaram durante boa parte da Idade Média, excomungados pelas autoridades civis e patriarcais - no entanto, preservando, de alguma forma, a semente imorredoura do teatro. Semente que, tempos depois, daria um de seus mais importantes frutos: a *commedia dell'arte*, a primeira grande escola de ator, cujos participantes — famílias inteiras de atores profissionais — passavam de geração a geração suas técnicas individuais e rigorosa disciplina de exercício cênico.

Mesmo perseguindo os atores, no entanto, a Igreja cristã utilizou do teatro para catequizar, através dos sentidos, o homem medieval, levando-o a assimilar mais prontamente as verdades bíblicas. Essa modificação se dá a partir do século IX, quando Carlos Magno, rei do Sacro Império Romano- Germânico, funda escolas e monastérios onde os trabalhos de Aristóteles são novamente estudados, adaptando a filosofia aristotélica à fé católica. Aos poucos, as representações religiosas ligadas ao período da Páscoa à Paixão, realizadas pelos padres no interior das igrejas, se difundiram por toda a Europa e ganharam tal popularidade que, em pouco tempo, foram transferidas para o exterior dos templos religiosos — fator que abriu possibilidades ilimitadas à imaginação e ao crescimento do teatro europeu, ao mesmo tempo em que mistérios e modalidades propiciavam educação ao povo em geral.

No século XVI, a Companhia de Jesus, fundada por Ignácio de Loyola, em 1540, encontrou no teatro um excelente caminho para sua ação pedagógica e propagandística, e importante elemento para o estudo da retórica. Foi exatamente um de seus representantes, o Padre Anchieta, que, enviado para o Brasil (1534), utilizou esses conhecimentos na catequese dos índios, de negros e mestiços e, juntamente com outros jesuítas, fundou os primeiros colégios brasileiros nos quais lançou mão de canções, danças e pequenas peças teatrais. Escreveu ainda autos religiosos, destinados a ensinar a vida de santos ou os mistérios cristãos, representados pelos próprios estudantes nos pátios dos colégios.

Foi o teatro Profano Medieval, desenvolvido por jograis e trovadores, mimos e pantomimos que preparou os fundamentos do teatro moderno, que teve início a partir da Renascença. É ainda este período que, em numerosas academias, estudam-se as obras clássicas e encenam-se as peças latinas; cultiva-se a arte de falar e o teatro na escola começa a florescer. Foi apenas no século XVIII, no entanto, que as

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

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

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

Platão considerava que os jogos eram essenciais mesmo para as crianças de tenra idade, possibilitando o desenvolvimento das tendências naturais de seu caráter. Também para Aristóteles o jogo assumia papel de grande importância na educação, proporcionando a aprendizagem aliada ao prazer. E tanto na profissão do ator quanto na educação básica, a área de teatro muitas vezes é pautada na ludicidade e nas regras do jogo. Se desde Aristóteles (384-332 a.C.) até o final do século XIX o teatro já era visto e discutido como forma de conhecimento humano, foi apenas no século XX que ele se inseriu no contexto escolar enquanto componente curricular, com métodos e teorias próprias, baseadas em pensadores como Piaget, Rosseau, Vygotsky, que acreditavam ser o jogo proporcionado pelo teatro um poderoso estímulo para desenvolvimento da criança, podendo contribuir para tornar o processo de aprendizagem mais agradável e prazeroso. Foi nessa época que surgiram grupos que fomentaram em universidades ocidentais cursos de formação na área do teatro.

Esse panorama tem reflexos no Brasil, sobretudo nos anos entre 1940 e 1950 com a eclosão de grupos amadores em teatro começando a abrir escolas-livres de ensino-aprendizagem na linguagem teatral, principalmente para a formação do ator. Foi o ponto inicial para a criação de cursos superiores em Artes Cênicas que posteriormente recebeu a nomenclatura de Teatro. No espaço escolar brasileiro, ainda não se via o teatro como um componente curricular autônomo. Muitas vezes, se configurava como apoio extracurricular de outros componentes curriculares bem como produto para festas comemorativas apoiadas em aulas de artes visuais, atividade de recreação embasadas em uma abordagem pedagógica calcadas na espontaneidade da criação.

O teatro, pela Lei 5692/71, no Ensino da Educação Artística entra para o ensino formal a partir do movimento Escola Nova (década de 1970), vinculado ao componente curricular de Educação Artística ligada às outras áreas artísticas e demandando um professor polivalente. Esse fato intensificou as discussões para a ampliação de formação na área do teatro no Brasil bem como pesquisas e desenvolvimentos de pedagogias para dar suporte a essa regulamentação, o que levou à expansão de pesquisas em universidade que tratassem das áreas assim como o teatro e educação.

Várias foram as linguagens teatrais utilizadas no desenvolvimento dos trabalhos em escolas, naquele momento: o jogo dramático infantil de Peter Slade, a *reactive dramatics* de Winifred Ward, o *play way* de Caldwell Cook, o psicodrama de Jacob Moreno, entre outras. Nos anos 1980, iniciam-se importantes discussões sobre o papel do teatro na educação. No aprofundamento destas questões, os profissionais da área procuraram frequentar cursos, alargar e aprofundar seus conhecimentos a partir de leituras especializadas, em um processo de busca pela elaboração de uma prática metodológica contemporânea, baseada em experiências de Viola Spolin, Stanislavski, Brecht, Artaud, Grotowski, Eugenio Barba e Peter Brook.

Alguns profissionais do ensino de teatro, na década de 1990, já se encontravam em condições de elaborar e divulgar suas próprias discussões. Paralelamente, no contexto da educação, ainda eram raras, em todo o Brasil, as escolas públicas com professor formado em artes, e especificamente, na linguagem teatral.

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

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de n.º 9.394/96, estabeleceu que: (Lei 5.692/71): “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (artigo 26, parágrafo 2). Logo em seguida, outro documento é proposto: o PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais, cujo intuito era uma ação educacional que estabelecesse diretrizes, porém, diferenciando e caracterizando as linguagens artísticas existentes em: Teatro, Artes Visuais, Música e Dança.

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

Ao fazer uso da relação entre palco e plateia, da tematização, da percepção, da representação, das diferentes formas narrativas e dos desafios propostos pelos jogos. O PCN/Arte destacou como possibilidade e objetivo da linguagem teatral ampliar na educação dos jovens e adultos, “a capacidade de dialogar, a negociação,

a tolerância, a convivência com a ambiguidade”, tudo isso num processo que favorece “a imaginação criadora com a prática e a consciência na observação de regras”. (PCN/ARTE, p.88)

Em Uberlândia, foi a partir de 2001 que professores formados pelo Curso de Artes Cênicas – hoje nomeado como Teatro – da UFU (Universidade Federal de Uberlândia), começaram a trabalhar nas escolas municipais. Constituíram nesse momento as primeiras preocupações sobre como esses professores iriam atuar nesse campo profissional. Com o concurso em 2011, ampliou-se a atuação desses professores na RME e cresceu o interesse de um diálogo maior entre os professores na tentativa de um não retorno à polivalência. Sendo assim, em conjunto às formações continuadas oferecidas no CEMEPE - Centro Municipal De Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – e com a reelaboração da Diretrizes Curriculares da SME, em concordância com a BNCC, há um trabalho nessa perspectiva que trata o Teatro como **unidade temática**. Nesse documento é afirmado

Na BNCC de Arte, cada uma das quatro linguagens do componente curricular – Artes visuais, Dança, Música e Teatro – constitui uma **unidade temática** que reúne objetos de conhecimento e habilidades articulados às seis dimensões apresentadas anteriormente. Além dessas, uma última unidade temática, Artes integradas, explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação. (BRASIL, 2017, 195).

Reforçamos, então, a oposição que os professores de Arte da SME têm em relação à polivalência. Defendemos que a atuação de cada professor seja em conformidade com sua área de formação. Dessa forma, assumimos um ensino e aprendizagem em Arte, pautado pela significação, pela diferença e singularidade na escola e na vida. Consideramos primordial seguir nesse caminhar e que a perspectiva construída se efetive como princípio orientador e norteador do trabalho dos novos professores que irão compor o quadro funcional da SME a partir de concursos e/ou processos seletivos.

1.2 - Algumas abordagens contemporâneas para o ensino e aprendizagem do componente curricular Arte/Teatro

Para o ensino de Teatro, ao se pensar uma metodologia na educação formal, é imprescindível levar-se em conta que seu objetivo maior é a instrumentalização do estudante para que este se expresse a partir do entrelaçamento de um conjunto de signos e símbolos que visem à comunicação da expressão dramática. A BNCC propõe que os estudantes tenham uma formação completa, integral, buscando o desenvolvimento em todas as suas dimensões (social, física, cultural, intelectual e emocional), isso para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, visando o estudante como sujeito da aprendizagem em todas as dimensões e o desenvolvimento de competências. O conhecimento é o alcance de saberes

importantes para a vida e as habilidades são a prática desses saberes no cotidiano. Vale ressaltar que,

Na BNCC, **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BNCC, 2018, p. 8 - grifo do documento)

Evidencia-se o fato de que, para pensar a formação teatral do estudante, há que se estar ciente dos eixos de concentração dos conteúdos programáticos que são: o **fazer artístico**, a **leitura estética** e a **contextualização** histórica, social e geográfica da Arte. Essa dimensionalidade proposta aliada a um fator primordial inerente ao Teatro — que é seu aspecto abrangente, presente em sua própria historicidade —, implica ao professor uma postura de contínua pesquisa e atualização, conforme a qual buscará outro aspecto importante do currículo escolar que é a interdisciplinaridade, tanto com os outros fazeres artísticos (sem, contudo, apelar para a polivalência), como com outros componentes curriculares.

[...] E para iniciar esta discussão, vale lembrar que o teatro performativo é apenas um tipo de teatro e, mais, ele não é o único que existe hoje. Muitas formas de teatro fazem parte de nosso contexto atual. O modo performativo de enxergar o ensino do teatro na escola básica pressupõe uma multiplicidade de práticas, um hibridismo de linguagem que comporta fragmentos de todos os tipos de teatro, de diversas linguagens e suportes artísticos. Um ensino focado apenas em um tipo de teatro – mesmo apenas no performativo – não abarcaria a multiplicidade das experiências em teatro; reduziria a potência de seu ensino, e poderia defender uma maneira de se fazer/ensinar apenas um tipo de teatro” (MARTINS, 2017, p. 90)

O teatro impacta muito o aprendizado na parte de inter-relação entre os estudantes, a escola e o mundo, bem como a empatia, a solidariedade, a convivência com o outro e o “estranho”, além de envolver a capacidade de reconhecimento e expressão de sentimentos, sensações e emoções. Barbosa (2017, p.11) enumerou importantes contribuições da prática teatral:

- Maior compreensão da leitura oral de textos;
- Maior compreensão do discurso oral geral;
- O aumento da interação em pares;
- Capacidade de escrever com ciência e prolixidade;
- Habilidades de resolução de conflitos;
- Concentração de pensamento;
- Habilidades para compreender as relações sociais;
- Capacidade para compreender problemas complexos e emoções;
- Engajamento;
- Habilidades de interpretação de textos não relacionados;

- Disposição e capacidade de desenvolver estratégias para resolução de problemas.

Para além da listagem de Ana Mae Barbosa, cabe destacar a importância do processo de criação do estudante em conjunto com o professor, sendo que, na escola o teatro é visto como produto para exposições em datas comemorativas. Valorizar todo o processo de ensino e aprendizagem fortalece o aprendizado, desenvolvem e ampliam-se as habilidades com o fazer teatral. Esse fato não deve desmerecer as produções compartilhadas com a comunidade escolar, destacamos a importância de todo o processo para a experiência e aprendizagem do estudante, já que esse “produto” só existe devido a um caminho que foi percorrido, o que leva também à reflexão da não reprodução em artes. Essa valorização do processo criativo também foi evidenciada na BNCC:

Os processos de criação precisam ser compreendidos como tão relevantes quanto os eventuais produtos. [...] A prática investigativa constitui o modo de produção e organização dos conhecimentos em Arte. É no percurso do fazer que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal. (BNCC, 2018, p.191)

A não reprodução de uma peça de teatro tal como é, ou trazida de uma referência televisiva, por se aproximar mais da realidade desse estudante, fornece um aprendizado mais efetivo e mais próximo do que a arte teatral propõe, como diz Spolin, quanto à integração do estudante no processo de criação teatral:

(...) o nível desinteressante, precoce, frequentemente exibicionista, de muitos desempenhos das crianças não deriva de sua inabilidade para compreender e aprender a arte teatral. Revela uma falta de método de ensino que apresente o material à criança de forma a permitir que ela utilize o seu potencial criativo dentro dessa linguagem. (SPOLIN, 2008, p. 250)

Uma forma de integrar o estudante no aprendizado e de potencializar o teatro em sala de aula e todo o processo de construção dessa arte sem que o foco seja o resultado em si, é trabalhar a arte contemporânea e performática em aula. Para que essa proposta se efetive, é de extrema importância estar atento às seis dimensões dos conhecimentos em Arte proposta pela BNCC, que se conectam com a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa. As seis dimensões são:

Criação: o fazer artístico, “Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais e coletivas” (BRASIL, 2018, p. 192).

Crítica: estudo e pesquisa de manifestações culturais, “impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, com base no estabelecimento de relações [...]” (Ibidem).

Estesia: na abordagem triangular seria a fruição, “refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao sim, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais” (Ibidem).

Expressão: associado à produção, “refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto no âmbito individual quanto coletivo” (Ibidem).

Fruição: mencionada como dimensão do conhecimento, “refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais” (Ibidem, 2018, p. 193).

Reflexão: presente no campo da fruição e contextualização, “refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruições, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais” (Ibidem).

O ensino teatral tem a finalidade de levar o estudante a conhecer e se reconhecer dentro de uma sociedade democrática e fazer com que ele identifique e conheça a diversidade que temos no mundo social contemporâneo. O teatro colabora para esse entendimento da diversidade do mundo, ao se trabalhar o sujeito em relação com outros sujeitos, utilizando da memória, da imaginação, da emoção, da reflexão em relação com o outro, com os bens culturais e as comunidades que os produzem, experimentações que levam a experiência. Jorge Larrosa Bondia (2002, p. 26) destaca que é por meio da experiência significativa que o estudante apreende o conhecimento, para ele a experiência é “aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”.

A melhor forma de interação entre os sujeitos é por meio da troca. Troca de opiniões, olhares, toque, sorrisos; troca e comunhão na articulação de jogo à leitura e interpretação de um texto dramático, troca ao observar os colegas se apresentando e imaginando outras formas de dizer o mesmo, troca de sentimentos ao ouvir uma música desconhecida, que condiz com uma imagem, com uma movimentação, com uma experiência... O teatro em sala de aula proporciona todas essas trocas, mesmo para aquele estudante que não gosta de se expor, de contrapor, de se impor. Até mesmo o espectador observador aprende muito com o ato teatral. A arte multissensorial que diante da comunhão, união e desafios, leva os estudantes a uma aprendizagem coletiva que chega ao pessoal, que traz seu cotidiano para evidência, relacionando as diversas visões e mundo e suas realidades, contribuindo para o desenvolvimento emocional e social dos estudantes.

Para que o professor tenha uma visão ampla do ensinar teatro na sala de aula, fazendo uma correspondência com as propostas da BNCC e com a contemporaneidade, indicamos a leitura da tese de doutorado do professor/ator/pesquisador Pedro Haddad Martins intitulada: PEDAGOGIA EM PERFORMANCE UMA ABORDAGEM DO ENSINO DO TEATRO NA ESCOLA BÁSICA, encontrada on-line no seguinte endereço (<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27155/tde-19042018-110838/pt-br.php>).

Em seu trabalho, Martins destaca a questão do trabalho performático em sala de aula, trazendo todo um contexto histórico do ensino de teatro no Brasil, e em outras partes do mundo. Importante considerar no processo de ensino e aprendizagem o entrelaçamento e impactos das tecnologias em nosso cotidiano, bem como o protagonismo dos estudantes no aprendizado e na prática teatral, sem que se perca

o contexto social, teórico e histórico. Não excluindo também o professor performer que atende seus estudantes facilitando o aprendizado por meio de uma escuta linear, na qual o professor não é o único detentor de todo o conhecimento levando em consideração também o repertório de vida do estudante, e não de uma pedagogia impositiva do professor.

Figura 3: Momento de troca, autoria e aprendizado coletivo, performances.



Fonte: Secom, 2020.

Ao tratar o trabalho performativo em sala de aula, Martins traz aspectos do teatro contemporâneo, bem como leva o estudante a tornar-se um “estudante-ator” na construção da prática teatral de forma horizontal e conjunta com o professor, que se torna um professor mediador que leva esse estudante a uma formulação do conhecimento teatral:

Por teatro contemporâneo, tomaremos a definição de Josette Féral de teatro performativo. Esse teatro, que inclui em sua base as definições também contemporâneas de teatro pós- dramático e teatro pós-moderno, ganha o adjetivo “performativo”, “pois a noção de performatividade está no centro de seu funcionamento”. [...] Além do conceito de performatividade, o conceito de performance também é utilizado para “redefinir o teatro que se faz hoje e carrega em seu cerne estas duas noções” (FÉRAL, 2018, p.197)

[...], as duas noções caracterizam uma pedagogia em performance, propondo um ensino do teatro de caráter híbrido – que inclui também as formas teatrais clássicas –, que foca a multiplicidade de linguagens e meios, e enfatiza o processo de construção de conhecimento pela experiência. Por este viés, a condição de “ser criança” dos alunos- atores, manifestada “em performance”, é entendida como material de construção da linguagem teatral. (MARTINS, 2017, p. 15)

O teatro contemporâneo abre muitas possibilidades de trabalho em sala de aula, se pensamos na *performance* e seus desdobramentos como: arte performática, professor-performer, estudos da performance, estudante-performer, foto-performance, entre outros, perceberemos que as aulas de teatro na sala de aula não

serão necessariamente repetitivas e nem somente teóricas e de improvisações. A performance em sala de aula considera o estudante como agente da ação, da criação e da fruição do teatro, assim, em consonância com o jogo teatral, o estudante aprende na prática e em ato.

Talvez a questão não seja atingir um “equilíbrio”, mas que essas duas abordagens (livre expressão e ensino diretivo), tencionem-se e gerem práticas que contribuam para um ensino do teatro que articule o processo de ensino/aprendizagem do aluno com a apreensão de estruturas de significação da linguagem teatral. Esta tensão será analisada por meio de um viés performativo, em autores como Winifred Ward, Peter Slade, Viola Spolin e Ingrid Koudela, pensando como outras práticas dialogam e podem ser aproveitadas na pedagogia em performance. (Idem, 2017, p. 16)

Pedro Haddad Martins, em sua tese de doutorado, questiona o que é ensinar/aprender teatro partindo da performance para se criar uma atmosfera de jogo que potencializa o aprendizado do estudante. Pela performance, o estudante vivencia na prática o fazer teatro, o que também possibilita trabalhar as questões do teatro dito “clássico” em contato com o contemporâneo sendo confrontado e debatido na prática artística. Um trabalho performativo em sala de aula parte sempre do estudante e de sua vivência de mundo, de suas referências pessoais, dos gostos que estão em voga, que estão na “moda” dos jovens. Quando o tema de aprendizado vem do estudante, isso potencializa o experimento dele com o que vai ser trabalhado, já que leva o estudante à uma identificação, uma proximidade com o que se está fazendo. Potencializa o processo de criação do estudante, já que não foca no objetivo apresentação, e sim no processo de aprendizagem.

Um teatro que tradicionalmente esteve subordinado ao texto e às categorias de imitação e ação, no qual o produto final era o objetivo máximo do processo, agora coloca o processo em foco. A investigação didática dos processos criativos e suas possibilidades, dos diversos sistemas de representação do intérprete e da relação de jogo com a plateia fazem parte do modo performativo de fazer teatro e também, de uma maneira geral, dos processos pedagógicos do teatro (que tem a sistematização e a investigação como objetivo). Retomo, assim, as características que Féral (2008, p.198) citou como sendo do teatro performativo, “adquiridas” da performance: transformação do ator em performer (privilegiando os sistemas de representação do intérprete); descrição dos acontecimentos da ação cênica em detrimento da representação ou de um jogo de ilusão (um teatro não mais subordinado à categoria de imitação sem reflexão); espetáculo centrado na imagem e na ação e não mais sobre o texto; apelo a uma receptividade do espectador de natureza essencialmente especular (relação de jogo com a plateia). (MARTINS, p. 56/57)

O estudante, quando se vê na obra que está trabalhando, se sente motivado a discutir o tema já que percebe presente aspectos de si e de sua cultura. Torna-se prazeroso discutir algo partindo do que já se tem como “comum” para si. A livre expressão que Martins traz em seu trabalho mostra o quanto o envolvimento do estudante na prática potencializa o aprendizado teatral. A partir da forma performativa de trabalhar o teatro, metodologicamente vai-se pontuando as questões como: palco e plateia, cenografia, sonoplastia, figurino, caracterização, personagens (e seus tipos), etc.

O teatro performativo inclui a representação de peças com a participação de não-atores, nas quais comportamentos “cotidianos”, nos contextos em que possam ser inseridos, têm espaço para se estabelecer como linguagem teatral (assim como em outras vertentes deste teatro, como o teatro do real e o teatro documentário). Da mesma maneira, os alunos-atores, não sofrendo a pressão desnecessária de imitar atores profissionais, têm em seu próprio comportamento performativo, quando inseridos no contexto teatral, a possibilidade de fazer arte, dotando o próprio comportamento de significação estética. (MARTINS, 2017, p. 62)

Trabalhar o teatro em sala a partir da pedagogia em performance, é trabalhar o teatro e a arte em perspectiva contemporânea e, portanto, abranger e articular conteúdos teatrais diversos (e de outras linguagens artísticas) em consonância com a referência do estudante que se torna estudante-ator do ensino e aprendizagem, o que torna o processo mais significativo. Por isso, vale a pena o estudo da pesquisa de Martins, pois o autor pontua experiências, vivências que vão desde o trabalho com a quadrilha tradicional brasileira em diálogo com Michael Jackson ao estudo do palco italiano, do “palco elisabetano e a arena grega, propondo novos modos de encenação em espaços cênicos inventados – e experimentamos atuar neles” (MARTINS, 2017, p. 17). Em sua “Pedagogia da Performance”, Martins coloca o estudante como participante ativo da produção/aprendizado do fazer teatral e traz exemplos de sua prática em sala de aula:

As improvisações e ideias dos alunos-atores deram origem a um texto escrito pelo professor. O texto não foi entregue para os alunos-atores e nem decorado. Ele serviu como roteiro, para que os alunos-atores se orientassem pelas indicações, dadas verbalmente. Os repetidos ensaios fizeram com que os alunos-atores se apropriassem do contexto e, deste modo, do texto, que era levemente modificado a cada nova passagem, permitindo um lugar para improvisação. Esta leve “insegurança”, causada pelo texto não decorado, mantém, por um lado, os alunos-atores atentos ao jogo proposto, e vivos dentro da encenação, que parece que está sendo feita sempre pela primeira vez. E, por outro, proporciona uma sensação de autonomia e responsabilidade para com a própria atuação, já que eles têm liberdade de modificar o texto a qualquer momento, dentro do contexto já compreendido. (MARTINS, 2017, p. 40)

A liberdade dada ao estudante dentro da aula de teatro, impulsiona seu crescimento pessoal, percebendo que tem um papel social em qualquer esfera em que esteja inserido, é importante também para mostrar a autoria que o estudante tem em seu próprio processo de aprendizagem.

[...] Respeitar a ação de ser de um aluno-ator é respeitar a sua individualidade, e potencializá-la para que ela encontre um lugar e possa compor com as outras individualidades, em direção ao trabalho de criação artística. É proporcionar a liberdade do jogo por meio da segurança pelo respeito a quem se é. É fazer saber que, sendo do jeito que se é, é possível fazer arte, é possível fazer teatro.” (MARTINS, 2017, p. 62).

Quando o estudante propõe suas ideias para a criação do teatro performático em sala, ele se sente estimulado pela atividade que vai fazer, tornando o aprendizado ainda mais significativo e efetivo, já que o estudante tem seu potencial criativo

desafiado, diferentemente do que acontece quando trabalha a reprodução para um fim de apresentação.

Assim como no teatro performativo, o teatro feito com crianças na educação básica, quando parte do ponto de vista do espectador, extrapola a questão da narrativa, e evidencia a performatividade dos alunos-atores. Quando assistimos a uma peça com crianças dentro do ambiente escolar, o próprio fato de serem crianças “atuando” já é mais forte do que a própria história que está sendo contada. Queremos acompanhar as habilidades de cada uma delas dentro do jogo, seu nível de envolvimento e suas conquistas, considerando que não são atores. A performatividade, deste modo, acaba se constituindo no elemento mais forte da montagem. (MARTINS, 2017, p. 66)

O ato de aprender atravessado pelo jogo, pelo desafio, pelo outro e para o outro – senão a melhor, não estaria entre as melhores formas de aprendizagem?

Como dito anteriormente, para trabalhar teatro na sala de aula, tanto para o professor quanto para os estudantes, é importante que haja o diálogo horizontal e uma presença no “aqui e agora” da aula, metaforicamente, colocar-se como um jogador esportivo – dedicar toda a sua atenção no momento presente. Essa presença é fundamental no teatro performativo e de significativa importância aos estudos performativos. “O aluno-ator, quando envolvido em um jogo teatral está completamente presente no acontecimento e foca-se mentalmente e corporalmente para a realização daquela tarefa” (MARTINS, 2017, p. 67). Quando esse estudante vai para a apresentação do processo teatral, quem o assiste acredita que o mesmo está fazendo aquilo como se fosse de verdade e, realmente está sendo desafiado a conseguir manter a concentração de quando estava experimentando em sala de aula. Esse é um dos pontos altos da ideia dos trabalhos performativos, a presença – estar presente, total concentração no momento vivenciado.

[...] acontece naturalmente, como em qualquer jogo e, como todo jogo, a plena presença do aluno-ator inclui as possibilidades de erro e superação. Dessa maneira, o risco é colocado como regra e serve para manter a vivacidade do jogador no aqui e no agora, propiciando um investimento de si mesmo. (MARTINS, 2017, p. 67)

O jogo é uma das formas mais significativas de se trabalhar o teatro em sala de aula, o professor e historiador holandês Johan Huizinga (2012) diz que “todo jogo significa algo”. Segundo ele, o jogo é mais que um fenômeno fisiológico e biológico. Para o autor do livro *Homo Ludens*, há várias teorias que definem o ato de jogar:

[...] Umás definem as origens e o fundamento do jogo em termos de descarga de energia vital superabundante, outras como satisfação de um certo “instinto de imitação”, ou ainda simplesmente como uma “necessidade” de distensão. Segundo uma teoria, o jogo constitui uma preparação do jovem para as tarefas sérias que mais tarde a vida dele exigirá, segundo outra, trata-se de um exercício de autocontrole indispensável ao indivíduo. Outras vêem o princípio de jogo como um impulso inato para exercer uma certa faculdade, ou como desejo de dominar ou competir. (HUIZINGA, 2012, p. 4)

Não sendo assim possível um só conceito de jogo, que proporciona tanta alegria e prazer ao ser. Huizinga faz pontes entre o jogo, o sagrado e a festa. Uma

característica importante do ato de jogar é a fuga da realidade que o jogo carrega, ele não é vida corrente, não é vida real. Essa é uma das características que chama a atenção dos estudantes (de qualquer idade, incluindo aí os adultos), para algumas práticas de jogos.

[...] Ele se insinua como atividade temporária, que tem uma finalidade autônoma e se realiza tendo em vista uma satisfação que consiste nessa própria realização. É pelo menos assim que, em primeira instância, o ele se nos apresenta: como um *intervalo* em nossa vida quotidiana (HUIZINGA, 2012, p. 12).

Segundo Huizinga o jogo confere aos jogadores a ordem entre o pensar e agir: “ele cria ordem e é ordem” (HUIZINGA, 2012, p. 13). Levando alegria e cumplicidade entre os participantes por meio da concentração para que essa “ondem” se estabeleça. “E não há dúvida de que a desobediência às regras implica a derrocada do mundo do jogo. O jogo acaba [...] O jogador que desrespeita as regras é um “desmancha-prazeres” (HUIZINGA, 2012, p. 14)”.

São vários os pontos de contato entre o jogo/jogar e o teatro na sala de aula, como a estética por exemplo, pois os participantes tendem a jogar de forma bela por ser um momento lúdico, “fascinante” e “cativante”, pois traz em si o ritmo e a harmonia, pontos que conversam com a prática teatral. E vão surgindo ainda mais pontes com as artes cênicas, como o carnaval e as mascaradas, em que o participante se transfigura em personagem. O jogo possui uma função lúdica ou “poética”, como diz Huizinga, e essa função se aproxima muito da dança e do teatro, e é também muito importante na prática de *jogos teatrais*, “[...] A dança é uma forma especial e especialmente perfeita do próprio jogo” (HUIZINGA, 2012, p. 184).

Podemos voltar aí à origem do teatro, partindo também do ato de jogar, bem com dos rituais sagrados, nos quais os participantes se personificavam de espíritos selvagens e ancestrais para dançarem em homenagem às entidades que os governavam, um jogo de faz de conta, ligado muitas vezes ao uso da máscara: “A visão de uma figura mascarada, [...], nos transporta para além da vida quotidiana, para um mundo onde reina algo diferente da claridade do dia: o mundo do selvagem, da criança e do poeta, o mundo do jogo” (HUIZINGA, 2012, p. 30).

Não teria como falar de jogos teatrais sem citar Vila Spolin, autora e diretora de teatro norte-americana que produziu a base dos jogos teatrais. Os jogos facilitam vários eixos para a realização de qualquer trabalho teatral, seja ele em grupos profissionais ou em sala de aula, sendo um dos principais: a concentração, o foco. “[...] O jogo teatral é um *jogo de construção* com a linguagem artística. Na prática, com o jogo teatral, o *jogo de regras* é princípio organizador do grupo de jogadores para a atividade teatral” (KOUDELA in SPOLIN, 2008, p. 25)

É na convivência em grupo que se aprende, é pela existência de trocas de experiências e ideias para a resolução de problemas que vai aumentando a descoberta da identidade. A busca coletiva para a solução de problemas, em uma situação de jogo, pode, por exemplo, facilitar a autonomia de criação e formação de características de personalidade pessoal do estudante, como diz Koudela, na introdução do livro de Spolin: *Jogo Teatral na sala de aula*:

O desenvolvimento progressivo da atitude de colaboração leva à autonomia da consciência, realizando a *revolução copernicana* (Piaget) que se processa no indivíduo, ao passar da relação de dependência para a autonomia. (KOUDELA in SPOLIN, 2008, p. 22)

Como dito, o ato presente de atenção nas aulas de teatro facilita o aprendizado de experiência, pois para jogar, o estudante deve estar atento a seu momento presente, e isso mantém o seu foco fazendo com que o estudante tenha cada vez com mais concentração, pois é um exercício. A participação do estudante no jogo poderá ser avaliada pelo professor de acordo com a sua prospecção, ou seja, de acordo com os acontecimentos futuros relacionado a sua prática. Os jogos abrem espaços de estímulo e vitalidade para a sala de aula, ampliando a consciência dos estudantes. Segundo Spolin:

Os Jogos oportunizam um momento diferenciado da rotina escolar onde os estudantes podem sair de si e pensar no foco do jogo, deixando a artificialidade que inicialmente pode surgir em um trabalho teatral e permitindo um contato maior com os companheiros de jogo. Isso leva o estudante a se envolver com a cena de forma que seu imaginário passa a existir com mais intensidade, fazendo com que a intensidade física da cena seja mantida, “A diferença entre *showing* (mostrar) e *telling* (contar) aponta para a diferença entre o *fazer de conta* que é simulação e o *tornar real* que significa a criação da realidade cênica” (KOUDELA in SPOLIN, 2008, p. 23).

O jogo pode ser usado também como um aquecimento para a produção de cenas, bem como, pode ser ponto de partida para a criação delas. A maioria dos aquecimentos utilizados por atores antes de entrar em cena são pautados em jogos, tanto os clássicos como o pega-pega, ciranda de roda, pular corda, queimada, quanto os jogos para o teatro. Os jogos teatrais podem ser uma preparação para a vivência da prática, em que estruturas operacionais (O QUÊ, QUEM, ONDE) buscam permitir a experiência de interpretação teatral e de suas técnicas. Cada jogo é estabelecido a partir de um FOCO específico, desenvolvido a partir de instruções e regras que levam o jogador a desenvolver formas do fazer teatral, incluindo a, já citada, performática.

Figura 4: Jogos Teatrais



Fonte: Secom, 2020.

Os jogos ativam a escuta e ajudam no aqui e agora. Como dito por Spolin, os jogos oferecem aos estudantes a oportunidade de exercer sua liberdade, respeito pelo outro e responsabilidade dentro da aula para com o trabalho feito por eles, pensando que o mesmo é uma entrada para construção cênica. Quando se instaura

um ambiente de concentração e entrega, a magia teatral acontece por meio de energias que passam pelo corpo do estudante:

[...] Jogos de aquecimento e/ ou jogos introdutórios preparam os jogadores para os jogos teatrais a serem desenvolvidos. Os jogos de aquecimento promovem a integração do grupo e ajudam a focalizar a energia para a próxima experiência de aprendizagem (SPOLIN, 2008, p. 39).

Dentro desta abordagem, forma e conteúdo não se separam. O jogo, em sua característica processual, é uma forma concreta de manifestação artística, ou seja, o processo se constitui como obra – mesmo que efêmera –, passível de “apreciação e leitura”, assim como no teatro performativo. Dadas as condições do sistema público de ensino, esta perspectiva faz com que o ensino do teatro tenha sentido, tanto dentro de sua área específica (“desenvolver as habilidades e técnicas teatrais dos alunos”), como para desenvolver um olhar estético que potencialize outros significados para a relação do aluno com o mundo que o cerca. “A consciência estética representaria, então, essa capacidade consciente do homem de perceber-se de forma ativa e criativa na relação com o mundo, tornando-se capaz de atribuir à realidade uma ordem, uma significação”. (SOARES, 2010, p. 46). (MARTINS, 2017, p. 90)

Viola Spolin possui vários livros traduzidos por Ingrid Koudela para o português, que são verdadeiros manuais para os professores que desejam trabalhar teatro na escola, livros claros e de fácil acesso. Em seu livro *Jogos Teatrais na sala de aula: um manual para o professor*, Spolin (2008) apresenta toda uma contextualização da importância dos jogos para a criação de teatro na escola, explica em detalhes como deve acontecer esse processo dando ideias de oficinas e citando a importância da instrução do professor-jogador. São também referências autoras Carmela Soares que, também aborda a questão dos jogos teatrais, e a Carminda Mendes André, que trata o ensino pós-dramático para uma base mais sólida de planejamento, como indica Martins em sua tese:

Tanto a questão do jogo teatral como objeto estético proposta por Carmela Soares, quanto o ensino de teatro pós-dramático abordado por Carminda Mendes André, são abordagens que, de modo exemplar, baseiam suas práticas em princípios do teatro contemporâneo. Escancaram assim a correspondência entre teatro e pedagogia do teatro. Ou seja, as características do teatro contemporâneo que são levadas para dentro da sala de aula, e que são pedagógicas por princípio, entendem o processo como ação artística, e fazem com que o aluno-ator seja protagonista da construção de conhecimento em teatro. O aluno-ator, portanto, faz teatro “de verdade”. Não só isso. O aluno-ator desenvolve conhecimento em teatro fazendo teatro. Neste aspecto estas duas abordagens dialogam diretamente com o ensino do teatro na escola básica de viés performativo narrado neste trabalho, e deixam claro uma tendência atual das pesquisas neste campo. É interessante notar que, dentro destas duas abordagens, os objetivos do ensino do teatro na escola, mesmo que supra-artísticos, têm sempre o teatro como base” (MARTINS, 2017, p. 97/98)

Diante desse mapa das ideias, o professor traça seu percurso com flexibilidade, pois no decorrer do projeto podem surgir outros desdobramentos. Nesse contexto, os campos conceituais se tornam importantes possibilidades de propostas pedagógicas para desenvolver as competências e as habilidades elencadas na BNCC. Os quadros que seguem trazem as especificações de cada ano escolar, além de vários outros autores para que sirvam de inspiração e sejam pesquisados e

estudados, com finalidade de adicionar ainda mais aos planejamentos dos professores de Artes/Teatro.

Todas as abordagens citadas nestas Diretrizes têm em comum o professor como um mediador, atento à realidade dos estudantes e do contexto escolar. Para, diante disso, ser autor de sua prática pedagógica, construindo projetos que contemplem as necessidades dos estudantes enquanto fruidores da arte e da sua cultura, trilhando seu caminho em busca de um ensino de Arte de qualidade. Portanto, as DCMs de Arte da RME, defendem o trabalho em prol da formação integral do estudante, que nesse momento se torna o centro do currículo, assumindo o papel de protagonista e produtor do conhecimento. Nessa perspectiva, o professor, enquanto mediador desse processo, construirá seu planejamento no intuito de proporcionar a ampliação da experiência e do conhecimento em Arte/Teatro, partindo da realidade do estudante, objetivando dar subsídios para que este seja um leitor crítico do mundo em que vive, respeitando e valorizando as diferenças.

Figura 5: Experienciando a ludicidade



Fonte: Secom, 2020.

CRIANÇAS PEQUENAS (de 4 a 5 anos)		
Eixos temáticos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento
 ● O eu, o outro e o mundo ● Manifestações estéticas e culturais	O eu, o outro e o nós Respeitar e expressar sentimentos e emoções. Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros. Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro.	(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir. (EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações. (EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.

● Sociedade e Meio Ambiente

● Arte e tecnologia

Corpo, gestos e movimentos

Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis.

Apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo.

Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio.

Coordenar suas habilidades manuais.

Traços, sons, cores e formas

Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva.

Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal.

(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.

(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.

(EI03EO06X) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida, vivenciando as tradições regionais e suas identidades culturais.

(EI03EO07) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.

EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.

(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.

(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.

(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

(EI03TS01X) Utilizar sons produzidos por seu próprio corpo, materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.

(EI03TS04 MG) Desenvolver a sensibilidade estética apreciando diferentes produções artísticas e culturais.

Escuta, fala, pensamento e imaginação

Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios.

Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida.

Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas.

Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.

(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.

(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.

(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.

(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.

(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.

(EI03EF08M) Selecionar livros de imagens (história muda) e com textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Identificar, nomear adequadamente e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relações entre eles.

Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles.

Utilizar vocabulário relativo às noções de grandeza (maior, menor, igual etc.), espaço (dentro e fora) e medidas (comprido, curto, grosso, fino) como meio de comunicação de suas experiências.

(EI03ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.

(EI03ET09MG) Desenvolver noções espaço temporais.

Utilizar unidades de medida (dia e noite; dias, semanas, meses e ano) e noções de tempo (presente, passado e futuro; antes, agora e depois), para responder a necessidades e questões do cotidiano.

Identificar e registrar quantidades por meio de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, organização de gráficos básicos etc.).

COMO ENSINAR/APRENDER - ABORDAGENS METODOLÓGICAS: ALGUNS CAMINHOS POSSÍVEIS

Apresentamos como base metodológica deste planejamento procedimentos que têm sido recorrentes em nossas práticas de iniciação teatral. Sugerimos que os professores coordenem aulas que proporcionem experiências artísticas e estéticas de modo que os processos de criação possibilitem a ampliação dos conhecimentos das crianças acerca dos contextos e práticas teatrais, assim como dos elementos da linguagem. As reflexões sobre os processos e produções elaboradas, abrirão caminhos e novos olhares para que o professor possa repensar, “replanejar” sua prática de acordo com as demandas que surgirem em seu cotidiano com suas turmas de crianças/estudantes.

A seguir, sugerimos alguns procedimentos de trabalho que podem ser um ponto de partida para a ação pedagógica. No entanto, o professor tem liberdade de trabalhar com as técnicas mais familiares a sua prática artística.

- Contação de histórias, utilizando objetos, bonecos, sons e outros instrumentos;
- Criação de histórias, elaboradas pelo coletivo;
- Experimentação de personagens, construção de figurinos e outros, a partir da utilização e resignificação de objetos;
- Exploração de sonoridades, a partir de diferentes objetos e materiais;
- Contato com elementos da natureza (terra, água, vento, árvores, entre outros) e outros estímulos sensoriais;
- Jogos e Brincadeiras tradicionais;
- Processos de Drama;
- Introdução aos Jogos Teatrais e Dramáticos;
- Contato com diferentes manifestações culturais e populares (festas, tradições, brincadeiras);
- Autonomia na criação, explorando o imaginário a partir de estímulos diversos;

- Primeiras experiências de divisão da turma em espectadores e jogadores-narradores ou personagens;
- Visitação artística ao teatro, exposições, entre outros;
- Utilização de vídeos e imagens apresentando os temas escolhidos para trabalhar.
- Rodas de Conversa sobre os processos vividos;
- Processos de criação: as narrativas teatralizadas (já existentes ou criadas pelo grupo) podem ser compartilhadas entre a própria turma, com outras turmas da escola, entre outras formas de apresentação. Do mesmo modo, considerando a faixa etária dos estudantes, os percursos de criação poderão ser compartilhados por meio dos materiais do processo (em exposições, instalações) que sejam visitados pela comunidade escolar e familiar, não havendo apresentação teatral propriamente dita.

POSSIBILIDADES DE INTERDISCIPLINARIDADE

O teatro, pela diversidade de sistemas e signos que abrange, é privilegiado para a construção de projetos interdisciplinares. De acordo com os acontecimentos das aulas no cotidiano escolar e dos projetos escolares para o ano, podem surgir eixos temáticos entre outras áreas como Movimento, Música, Artes Visuais e Culturas Regionais. Além disso, os professores podem estabelecer parcerias com quaisquer componentes curriculares, além das citadas, desde que haja disponibilidade e interesse para tal.

PROCESSO AVALIATIVO

O processo avaliativo pode ser realizado de várias formas, dependendo do professor e do que a escola propõe, visando, por um lado, à reflexão sobre a prática profissional e, por outro, ao desenvolvimento das crianças. No que se refere às Artes, alguns elementos, presentes na CNE/CEB 5 /2009, artigo 10º, poderão ser especialmente significativos nos processos avaliativos. São eles:

I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);

IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;”

1.3 Possibilidades de Interdisciplinaridade

Na escola, as artes não só devem ter seu espaço específico [...] no currículo, embora ensinadas através da experiência interdisciplinar mas, também, lhes cabe transitar por todo o currículo, enriquecendo a aprendizagem de outros conhecimentos, [componentes curriculares] e as atividades dos estudantes.

Ana Mae Barbosa

Em consonância com BARBOSA (2012, p. 41), acreditamos que a Arte como área do conhecimento, possibilita diferentes conexões e entrelaçamento com as demais áreas, facilitando a interdisciplinaridade. Na BNCC, o trabalho interdisciplinar é apresentado como meio de interação dos objetos do conhecimento com os componentes curriculares, visando:

[...] a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2017, 15)

Diante disso, sugerimos na estrutura do item 1.5 Organizador Curricular, exemplos de articulação da linguagem das Artes Teatrais com as outras áreas do conhecimento, para que o professor possa identificar as possibilidades que essa abordagem oferece.

Vivenciar o trabalho interdisciplinar dentro do sistema escolar compartimentalizado que oferece um tempo limitado para planejar conjuntamente com os demais profissionais é um desafio. No entanto, a interdisciplinaridade se faz necessária, uma vez que possibilita um ensino articulado entre os conhecimentos, proporcionando ao estudante uma visão global dos diversos saberes.

Não se trata de uma área estar a serviço da outra, mas sim de descobrir a potência do encontro entre elas e, dessa forma, promover diálogos. Também não se trata de muitas áreas terem o mesmo tema gerador, de forçar relações artificiais, mas sim de estimular as parcerias em processos colaborativos (FERRARI, 2018, p. XII).

Nesse contexto, o ensino e aprendizagem na perspectiva interdisciplinar coloca em evidência a possibilidade dos mais diversos entrelaçamentos de saberes e experiências, instigando interesses e curiosidade do estudante; propiciando o aguçar e a formação do gosto pela pesquisa e o aprendizado mais significativo. “Nossos esforços devem dirigir-se para a criação de um novo ambiente escolar, um ambiente de aprendizagem vivo e estimulante, de trabalho em comum sobre o conhecimento, um ambiente de curiosidade científica e de participação” (NÓVOA, 2018, p.11).

A Arte Contemporânea pode ser uma opção para trabalhar a interdisciplinaridade nas aulas de artes, pois, segundo BARBOSA (2012, p. 40), hoje “ [...] a Arte Contemporânea trata de interdisciplinarizar, isto é; pessoas com suas competências específicas interagem com outras pessoas de diferentes competências e criam, transcendendo cada um, seus próprios limites ou, simplesmente, estabelecem diálogos”.

O professor, através de pesquisa com os estudantes, pode aprofundar nesse universo da Arte Contemporânea escolhendo um artista que faz, por meio de sua arte, atravessamentos em diferentes áreas do conhecimento.

Figura 6: Momento de jogos e brincadeiras



Fonte: Secom, 2020.

Ao analisar as habilidades elencadas para as Artes Teatrais, o professor encontrará várias possibilidades para um trabalho interdisciplinar. Na habilidade EF15AR24, que se refere à exploração de jogos e brincadeiras, é possível fazer conexões com Educação Física (regras de jogos e brincadeiras); Geografia / História, explorando as diferenças que encontramos sobre o assunto nas diversas matrizes estéticas e culturais ao longo do tempo.

No Eixo Temático Sociedade e Meio Ambiente, é possível fazer diversas interações, como por exemplo com Ciências: explorando nas Artes Teatrais o objeto do conhecimento Identidade e meu lugar no mundo, comparando com as diferenças encontradas nas paisagens e costumes das diversas sociedades do mundo (EF06GE02).

Enfim, caberá ao professor analisar, buscar possibilidades de diálogos em seu ambiente de trabalho, considerar a realidade dos estudantes, para fazer escolhas apropriadas e proporcionar ações que envolvam a participação de todos os sujeitos do processo de ensino.

Referências

BACHELARD, G. *O direito de sonhar*. São Paulo: Difel, 1986.

BARBIERI, Stela. *Interações: onde está a arte na infância?* São Paulo: Buscher, 2012. (Coleção InterAções).

BARBOSA, Ana Mae. *Abordagem triangular no ensino das artes e cultura visuais*. Ana Mae Barbosa e Fernanda Fereira Cunha (orgs.) - São Paulo: Cortez, 2010. 463 p.

_____. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2ª ed, 1994. 134 p.

- _____. *Arte – educação: conflitos e acertos*. São Paulo: Max Limonad, 3ª ed., 1988. 188p.
- _____. *Arte – educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2ª ed., 1986. 126 p.
- _____. *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. Ana Mae Barbosa (org.) – São Paulo: Cortez, 2005. 432 p.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Projetos Pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BEÁ, Meira. Et al. *Projeto Mosaico: Arte Ensino Fundamental*. São Paulo: Scipione, 2015. Obra em 4 v. para alunos de 6º ao 9º ano. (Livro didático).
- BENJAMIM, Walter, *Reflexões: A criança, o brinquedo e a educação*, São Paulo: Summus, 1984.
- BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não-atores*. 10ª ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2007.
- _____. *Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas*. 6 ed. Rio de Janeiro. Editora Civilização Brasileira: 1991.
- _____. *O Arco-íris do Desejo*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira: 2006.
- BOJUNGA, Sylvia. *Abordagem Triangular e Cultura Visual*. Boletim Arte Na Escola [online]. Edição 76. Maio e Junho 2015. Disponível em <http://artenaescola.org.br/boletim/materia.php?id=75450>.
- BOLOGNESI, M. F. *Palhaços*. São Paulo: Editora UNESP, 2003. 293 p.
- BONDÍÁ, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. *Revista Brasileira de Educação* [online]. 2002, Jan/Fev/Mar/Abr, no 19, p. 20-28. ISSN 1809-449X. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Material de Apoio/Guia de Implementação (PDF)*. Brasília, DF, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/materiais-de-apoio>. Acesso em 02.01.19.
- _____. Ministério da Educação. *Material de Apoio/Panfleto (PDF)*. Brasília, DF, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/materiais-de-apoio>. Acesso em 17.05.18.
- _____. Ministério da Educação. *Material de Apoio/Atividade Extra (PPT)*. Brasília, DF, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/materiais-de-apoio>. Acesso em 01.05.18.
- _____. Ministério da Educação. *Material de Apoio/Apresentação de Atividades (PPT)*. Brasília, DF, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/materiais-de-apoio>. Acesso em 01.05.18.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª versão*. Brasília, DF, 2017.

_____. Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008.

_____. *Estatuto da Criança e do adolescente/Secretaria Especial dos Direitos Humanos: Ministério da Educação*. Assessoria de Comunicação Social-Brasília: MEC, ACS, 2005.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC, 2004.

_____. BRASIL. *Lei 10639*, de 9 de janeiro de 2003.

_____. BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1998.

_____. BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ens. Fund.* Brasília: MEC, 1998.

_____. BRASIL. *Lei 9475*, de 22 de julho de 1997.

_____. BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *LDB -Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BULFINCH, Thomas. *Mitologia – história de deuses e heróis*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006. 355 p.

BURNIER, L. O. *A Arte de Ator: da técnica a representação*. Campinas: Editora UNICAMP, 2009. 310 p.

CABRAL, Beatriz, *O Drama como método de ensino*. Florianópolis: Imprensa Universitária, 1998.

CARVALHO, Enio. *História e formação do ator*. São Paulo; Editora Ática, 1989.

DESGRANGES, Flávio. *Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: Hucitec, 2011. 183 p.

FERRAZ-FUSARI, *Metodologia do Ensino de Arte*. São Paulo: Cortez, 1995.

FERREIRA, Sueli (org), *Ensino das Artes: Construindo caminhos*. Campinas: Papirus, 2001.

FLASZEN, Ludwik e POLASTRELLI, Carla (orgs.). *O Teatro Laboratório de Jerzy Grotowski 1959-1969*. São Paulo: Perspectiva: SESC; Pontedera, IT: Fondazione Pontedera Teatro, 2007.

FRANCHINI, A. S. e SEGANFREDO, Carmem. *Mitologia africana*. Porto Alegre: Artes e ofícios, 2008. 246 p.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz, *Metodologias do Ensino do Teatro*. Campinas: SP, Papirus, 2001.

GROTOWSKI, Jerzy. *Em Busca de um Teatro Pobre*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

KOUDELA, Ingrid Dormien, *Jogos Teatrais*, São Paulo: Perspectiva, 1984.

KOUDELA, Ingrid Dormien, *Texto e Jogo: uma didática Brechtiniana*, São Paulo: Perspectiva, 1999.

KRAMER, Sônia. *Propostas Pedagógicas ou Curriculares: subsídios para uma leitura crítica*. In: MOREIRA, Antônio Flávio B. (Org.). Campinas: Papirus, 1999, p.165-183. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

KRUGLI, Ilo, Arte Educação Ética e estética. In: *Comunicação e Educação*. São Paulo: (14):35 a 55 jan/abr, 1999.

KRUGLI, Ilo, *Experiências em arte-educação* .Apostilas
LABAN, Rudolf. *Domínio do movimento* – ed. org. Lisa Ullmann; trad. Ana Maria Barros de Vechi e Maria Silva Mourão Netto – São Paulo: Summus, 1978. 268p.

LECQOC, Jacques. *O corpo poético – uma pedagogia teatral*. Trad. Marcelo Gomes – São Paulo: Editora Senac SP, 2010. 239 p.

MACHADO, Maria Clara e ROSMAN, Marta. *100 jogos dramáticos*. R.J.: Agir, 1994.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. *Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo : FTD, 1998.

MARTINS, Pedro Haddad. *Pedagogia em performance: uma abordagem do ensino do teatro na escola básica* [recurso eletrônico]. 2017 (315 f.). Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017. Disponível em:
<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27155/tde-19042018-110838/pt-br.php>

MASON, Antony. *História da arte ocidental* – da pré-história ao século XXI. São Paulo: Editora Rideel, 2009. 128 p.

MORAN, José. Metodologias Ativa para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian e MORAN, José (org.). *Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática* [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018 e-PUB (livro impresso; Versão edição Kindle, 2017). Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Metodologias-Ativas-para-Educa%C3%A7%C3%A3o-Inovadora>. Acesso em 07.01.19.

_____. *Mudando a educação com metodologias ativas*. Formato E-Book: Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens / organizado por Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. – 180p. (Mídias Contemporâneas, 2) p. 15-33. ISBN: 978-978-85-63023-14-8. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/?p=543>. Acesso em 12.01.2019.

_____. *Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda*. Disponível: www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf. Acesso em 07.01.19

MOREIRA, Ana Carolina Coutinho. *Teatro para adolescentes do ensino fundamental: processos de criação e os usos da memória*. 2016. 80 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

NAIFEH, Steven. *Van Gogh: A vida*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. 1094p.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar, representar*. São Paulo: Cosacnaify, 2009. 280p.

REVERBEL, Olga. *Teatro na sala de aula*. Ed.Olympio,1978.

SANTANA, Arão Paranaguá de, *Teatro e formação de Professores*. São Luiz: EDUFMA, 2000.

SANTANA, Arão Paranaguá de e PEREGRINO, Yara Rosa. *Ensinando teatro: uma análise crítica da proposta dos Parâmetros curriculares nacionais: arte*/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília:MEC/SEF, 1998.

PCN. In: *É este o ensino de arte que queremos?* João Pessoa, ed. UFPB, 2001. _____ . *Metodologias Contemporâneas do Ensino de teatro – Em foco, a sala de aula*. Conferência apresentada no VI Seminário de Linguagens Artísticas – Secretaria Municipal de Educação – RJ. Projeto Linguagens Artísticas, DGE-DEF, 17/08/1999.

SLADE, Peter. *O jogo dramático Infantil*. SP, Summus,1978.

SPOLIN,Viola. *Improvisação para o teatro*. Tradução e Revisão Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2010. 349 p.

_____. *O jogo teatral no livro do diretor*. Tradução e Revisão Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2010. 151p.

STANISLAVSKI, Constantin. *A Preparação do Ator*. Trad. F. Pontes de Paula Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964;

_____. *A construção da Personagem*. Rio: Civilização Brasileira, 1976. Van Gogh, Vincent. *Cartas à Théo*. Porto Alegre: L&PM, 2010. 416p.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes Curriculares Básicas do Ensino de Artes: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Uberlândia, 2010.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. *Plano de ação Referência da Rede Municipal de Ensino (Versão Preliminar)*. Uberlândia, 2018, Volume 4.