



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



ARTE-EDUCAÇÃO: DA UNIVERSIDADE À ESCOLA

ERTON KLEITON CABRAL DOS SANTOS – UFPE/CAA - Brasil – Bolsista PROEXT

<ertoncabral@hotmail.com>

Prof. PAULO DAVID AMORIM BRAGA – Brasil - UFPE/CAA/NFD

<pdabraga@gmail.com>

Prof. ^a KÁTIA SILVA CUNHA – Brasil - UFPE/CAA/NFD

<kscunha@gmail.com>

RESUMO

Este artigo busca relatar uma ação extensionista realizada no âmbito do Núcleo de Formação Docente, na Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste, intitulada “Arte-educação- da universidade à escola”. Dentre os seus objetivos, propõe um curso de formação destinado a professores que atuam na rede estadual de ensino, vinculados a Gerência Regional de Educação da cidade de Caruaru, como também a estudantes universitários da IES, em duas linguagens artísticas específicas, a saber: música e teatro. O referido projeto de extensão aprovado no edital PROEXT – UFPE (02) 2011 – BEX Interiorização, conta ainda com um curso coletivo de violão, porém, neste trabalho, nos deteremos a uma análise dos módulos de teatro e música, no processo de formação continuada e inicial de docentes.

Palavras-chaves: Arte e educação. Formação de professores. Educação básica. Teatro. Música.



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



Introdução

Tendo em vista o projeto hegemônico de Universidade ocidental, sustentado pelos pilares: 1) do ensino, atividade que visa formação das mais diversas profissões atuantes no mercado de trabalho atual; 2) da pesquisa, que exerce papel importante na construção e reelaboração do conhecimento; 3) da extensão, que objetiva travar diálogos entre o conhecimento produzido pelas universidades em contato com experiências populares e na comunidade de um modo geral, este artigo busca refletir especificamente as atividades de extensão realizadas no contexto do agreste pernambucano, no nordeste brasileiro, por meio de um projeto que atua na formação de professores e pedagogos para o ensino de arte.

A partir da experiência de extensão com o projeto “Arte-educação: da universidade à escola”, ainda em andamento, aprovado pelo Edital BEX – interiorização 2011, financiado pela Pró-reitoria de Extensão – PROEXT, da Universidade Federal de Pernambuco, através do Núcleo de Formação Docente do Centro Acadêmico do Agreste, discutimos a importância da formação inicial e continuada de professores para o ensino da arte na educação básica. O público-alvo deste projeto de extensão é composto por professores da educação básica, vinculados a Gerência Regional de Educação do Agreste - GRE, localizada na cidade de Caruaru - PE, portanto atuantes nas escolas estaduais dos municípios que compõem esta microrregião do Estado. O projeto alcança também estudantes da licenciatura em Pedagogia da UFPE-CAA, que por meio de aulas de música e teatro, consideradas como linguagens artísticas autônomas a serem trabalhadas na perspectiva da educação básica, têm oportunidade de experimentar e refletir sobre possibilidades metodológicas de ensino dessas duas linguagens artísticas; além disso, os estudantes do referido curso de Pedagogia têm sido estimulados a se integrar em atividades de monitoria, objetivando uma formação mais consistente na área de artes, na medida em que são desenvolvidas atividades no âmbito do planejamento, execução e avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Também introduzimos, no debate ora proposto, considerações a respeito das políticas curriculares de formação docente, assim como discutimos os desafios da atuação de professores em arte nas escolas públicas do país, a partir de reflexões iniciais oriundas da experiência vivenciada por meio do projeto de extensão em tela.



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



O ensino de arte na educação básica e o contexto político brasileiro na formação de professores

O ensino de arte no Brasil enfrenta inúmeros desafios, especialmente por conta da ênfase em áreas de conhecimento consideradas mais importantes, como é o caso do ensino de língua portuguesa e matemática, disciplinas escolares que, de algum modo, são valorizadas e priorizadas no meio social no qual o educando é sujeito ativo (SOARES, 2010).

Desse modo, reconhecer o valor e especificidade dos conteúdos inerentes a cada campo de conhecimento e área de atuação profissional docente, parece-nos um dos maiores desafios para a inserção da arte na educação escolar, uma vez que existe uma lógica competitiva entre as disciplinas presentes no currículo escolar. A compreensão de que a arte se constitui em uma área específica e autônoma de conhecimento é um passo decisivo para que a disciplina de Arte se torne mais forte e reconhecida no contexto da educação básica, inclusive no sentido de se investir mais na formação de professores para o seu ensino, posto que ainda são poucos os cursos de graduação em arte no contexto brasileiro, especialmente se considerarmos apenas os cursos de licenciatura. O déficit de professores formados nas diversas linguagens artísticas ganha evidência no fato de que ainda são poucos os concursos públicos para professores desta área, como também pela crescente desvalorização profissional docente, tanto no meio social como no âmbito político.

É preciso reconhecer que o modelo escolar instituído no país, levando em consideração o contexto político e social de desenvolvimento do Brasil nos últimos anos, refletindo inúmeros acordos firmados com o Banco Mundial (PANSARDI, 2000; FONSECA, 2006), vem ampliando o acesso à educação básica pública, atendendo a uma demanda do movimento internacional de educação para todos, frente ao acesso aos direitos fundamentais, numa lógica de direitos humanos, que de acordo com a atual constituição federativa da república do Brasil, promulgada em 1988, passa a ser direito público subjetivo¹.

¹ "Direito público subjetivo é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir direta e indiretamente do Estado o cumprimento de um dever e de uma obrigação. O titular deste direito é qualquer pessoa, de qualquer idade, que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória na idade apropriada ou não. É válida sua aplicação para os que, mesmo tendo tido acesso, não puderam completar o ensino fundamental. Trata-se de um direito *subjetivo*, ou seja um sujeito é o titular de uma prerrogativa própria deste indivíduo, essencial para a sua personalidade e para a cidadania. E se chama direito público, pois, no caso, trata-se de uma regra jurídica que regula a competência, as obrigações e os interesses fundamentais dos poderes públicos, explicitando a extensão do gozo que os cidadãos



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



Tais acordos, tendo em vista o debate político que permeia a produção de conhecimento no campo das políticas educacionais, apontam a formação escolar como uma demanda das políticas neoliberais impostas por países desenvolvidos, aos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil (PANSARDI, 2000), atendendo às expectativas do mercado de trabalho, que exige mão de obra qualificada e, portanto, escolarizada. Essa é a lógica que justifica os empréstimos internacionais com a finalidade de financiar a educação do povo.

Ao oportunizar o acesso à educação nas mais diversas modalidades, desde a educação infantil e ensino fundamental até o ensino médio, educação profissional de nível médio e educação de jovens e adultos, tanto no contexto das escolas da cidade como também nas escolas do campo, o Estado, de bem estar social, passa a incentivar o individualismo, num sentido de cidadania ativa (MEJÍA, J. 2006) e, por meio do financiamento da educação pública, vem abrindo escolas, contratando professores, ampliando o número de vagas para todas as modalidades de educação no país.

Tal fato nos leva a refletir, a partir do contexto do ensino da arte na educação básica, o modelo de educação pública implementada por meio das políticas curriculares em vigência, que amplia o acesso à educação por setores sociais até então privados desse direito. Estas camadas da população encontram na educação uma oportunidade de entrar no mercado de trabalho, uma vez que passam a ser escolarizadas segundo um modelo de educação formal que atende às necessidades do mercado, no âmbito de um sistema ideológico calcado em políticas neoliberais, implantadas nos países pobres e em desenvolvimento. Mesmo que essas medidas tenham levado, especialmente no caso de países em desenvolvimento, à ampliação do acesso à escola e de oportunidades de emprego, a grande questão que se impõe é a qualidade dessa escola e desse emprego.

Tendo em vista a vasta extensão territorial do Brasil e suas regiões, com toda a diversidade cultural presente, percebemos que as condições das escolas públicas padecem de inúmeros males, principalmente no âmbito estrutural, uma vez que as salas de aula estão lotadas de alunos e há uma crescente desvalorização profissional docente, reflexo da ausência de políticas de financiamento da educação mais efetivas e equânimes. Como conseqüências dessa situação, verificamos os baixos salários e a ampliação das horas-aula, que muitas vezes têm como pretexto programas ditos “de educação integral”, afetando seriamente a qualidade do trabalho docente. Fica patente o descompasso frente à possuem quanto aos serviços públicos. O sujeito deste dever é o Estado sob cuja alçada estiver situada essa etapa de escolaridade”. (CURY, 2002, p.21)



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



necessidade de valorização profissional docente, uma vez que o Estado não reconhece seu papel e função, como bem explicita o pensador Maurice Tardif (2005), “longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho” (p.17).

Diante deste panorama, discutir o ensino de arte na educação básica, através de suas mais variadas linguagens e manifestações, exige uma reflexão sobre a conjuntura da educação básica como um todo e, ao mesmo tempo, sobre a arte e suas particularidades, buscando compreender questões emergentes, relacionadas a aspectos como a formação inicial e continuada do professor e a estrutura curricular da educação básica.

É fato que desde 1997 temos os Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte (PCN-Arte), documento elaborado pelo Ministério da Educação e que segue a linha de um plano de orientação curricular para o trabalho docente com arte. Reconhecemos a importância de tal documento, tendo em vista que até então muitos docentes trabalhavam com o ensino de arte numa perspectiva centrada no fazer artístico, sem espaço para reflexão, construção criativa e contextualização desse fazer e, além disso, geralmente concentrando-se apenas em conteúdos de artes visuais, deixando à margem as outras linguagens. Tal fato faz ressoar as críticas do educador brasileiro Paulo Freire, que cunhou o termo “educação bancária” para se referir ao modelo de educação que impõe hierarquicamente o professor como protagonista do ato educativo, uma vez que, numa lógica de educação tradicional, este é o detentor do conhecimento, enquanto o aluno assume um papel secundário, passivo, de depósito de conhecimentos. Uma educação para a consciência, assim como defende Freire em muitas de suas obras (FREIRE, 1979; 1999; 2005), por meio da reflexão, no contexto do ensino de arte, parece-nos ser um paradigma emergente, que deve ser incorporado na ação docente frente a esta demanda, uma vez que a arte tem conteúdo próprio e trata de conhecimentos elaborados historicamente e culturalmente pela humanidade, além de desempenhar papel transformador e de conscientização sócio-política.

Neste debate, vale ressaltar que muitos pesquisadores, (PENNA et al., 2001) ao tecerem críticas ferrenhas aos PCN-Arte, apontam algumas lacunas, como a sistematização inconsistente dos conteúdos de arte apontados, no sentido de não se esclarecer em quais séries ou anos da educação básica estes conteúdos seriam trabalhados, como um fator que flexibiliza a ação didática em muitas escolas, uma vez que para muitas instituições escolares a única ou principal alternativa é a do trabalho com o ensino de arte por meio de projetos



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



educativos, onde anualmente “sobra algum espaço” para implantar o ensino de uma ou algumas linguagens artísticas, a depender do perfil do(s) professor(es) de arte que atuem na escola.

A Lei 5.629 de 1971, que instituiu a Educação Artística na escola básica brasileira, teve como consequência o surgimento de uma concepção e prática docente polivalente em arte, ou seja, daquele professor que teria uma formação supostamente capaz de habilitá-lo para trabalhar com todas as linguagens artísticas, abordando conteúdos e metodologias de ensino de todas as linguagens artísticas. Penna (2001) acerca disso acrescenta: “a abordagem polivalente e a predominância das artes plásticas no espaço escolar da Educação Artística reduziram enormemente, a presença da música nas escolas” (p.113) e também da dança e teatro, como linguagens estéticas. No movimento contemporâneo, muito se tem investido na formação específica em uma determinada linguagem artística, porém sem limitar o interesse e a busca na formação que dialogue e integre o conhecimento específico com o de outras áreas. Nesse sentido, a especialidade do profissional docente em arte, nas mais diversas linguagens, poderá, de fato, contribuir para um trabalho sistêmico e contínuo nas escolas brasileiras, na busca de uma educação em arte com qualidade.

A formação de professores para o ensino das artes ainda é um desafio, pois muitos não conhecem os conteúdos referentes a cada linguagem, muito menos metodologias e didáticas de ensino, uma vez que os profissionais atuantes nem sempre tiveram sua formação em arte. Como é corriqueiro na realidade brasileira, e inclusive corroborado por pesquisas recentes no próprio contexto em que se realiza o projeto de extensão, o perfil formativo destes docentes, em sua maioria, é de graduação em Letras, História e Pedagogia (GUERRA; BRAGA, 2011; SILVA, 2009). Restrito é o quantitativo dos profissionais que em sua formação inicial foram habilitados para o ensino de música, teatro, artes visuais e dança na educação básica.

Vale ressaltar que a Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em vigência, coloca o ensino de arte como obrigatório, como pode se verificar no inciso segundo do artigo 26:

Art. 26

§ 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



Recentemente entrou em vigor a Lei 11.769/2008, que alterou a LDBEN de 1996, tornando a música conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, da disciplina Arte.

Formação de Professores: bases conceituais

A preocupação com a formação dos/as professores/as se insere no movimento de valorização da atividade docente, profissionalização e de sua identidade, que vem crescendo, sobretudo nesta última década em vários países. Uma formação para o profissional da educação, pelo que o debate vem indicando, englobaria os saberes específicos (aquilo que deverá ser ensinado), os saberes da experiência (aqueles que desenvolvemos na prática) e os saberes pedagógicos (aqueles que abrangem os saberes da experiência e os saberes do conhecimento específico e são construídos a partir da necessidade em intervir na realidade) (PIMENTA, 1999).

Compreendemos a formação como uma intrincada teia de relações que envolvem a pesquisa, o ensino e o estudo constante. Um processo que permite ao professor/a construir a sua identidade profissional, encarnando-se, fazendo-se professor/a, construindo um conhecimento profissional, nesse sentido a formação se caracteriza como um dos critérios da profissionalização. Um movimento de busca, como salienta Cachapuz (2002, p.130) que vem se configurando numa “progressiva tomada de consciência” por “oportunidades de formação pedagógica”.

Esse movimento requer a construção de uma relação pedagógica conjunta com os alunos que reflita sobre as concepções de ensino, professor e encaminhe para um processo na perspectiva da produção do conhecimento. O que exige uma passagem na ênfase de “especialista da disciplina para didata da disciplina” e que pressupõe: “organizar o processo para que os estudantes possam ter acesso ao novo conhecimento proposto, desenvolver orientações e recursos que os ajudem, acompanhar seu processo de aprendizagem” (ZABALZA, 2004, p.128).

Aprendemos a ser professor/a, nos constituímos professores/as no movimento constante de “construir, reconstruir, constatar para mudar” (FREIRE, 1999, p.77). A formação é inerente à atividade docente “O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”. (idem, p.103).



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



Nessa perspectiva, caracterizamos a formação docente como atividade contínua, inerente à docência que possibilita a “construção de patamares cada vez mais avançados de saber” (Porto, 2000, p.13), e a possibilidade de nesse processo, nos constituirmos enquanto seres que fazem, “fazendo-se”, afinal, “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 1999, p.25).

Assim, fazer-se professor/a não é uma atividade que tem um fim. A inconclusão, como apresenta Paulo Freire (Idem), constitui uma marca na atividade docente. Nessa compreensão, também afirma Porto (2000, p.13): Identifica-se a formação como percurso, processo-trajetória de vida pessoal e profissional, que implica opções, remete à necessidade de construção de patamares cada vez mais avançados de saber ser, saber-fazer, fazendo-se.

A formação como um processo dinâmico e constante que assegure tanto a reflexão sobre o fazer como as formas de ensinar – dimensão técnica, ser professor/a da educação superior remete assim, à necessidade de constante processo de aprender. Aprender sempre é uma característica da formação docente. Então, aprender é um processo e uma ação. Ação que se realiza em processo.

A aprendizagem assim é algo que se processa em nós, não como um momento estático, mas como um construir constante nos colocando em frente a situações novas em confronto com as aprendizagens já construídas. Logo, não aprendemos tudo, de uma única vez, nem tudo que existe, vivemos numa dinâmica de ir aprendendo constantemente. Concebemos a formação como uma ação contínua na perspectiva de desenvolver e aprimorar o indivíduo, como enfatiza Zabalza (2004) e como uma atividade inerente à ação docente a qual possibilita a construção de patamares cada vez mais avançados de saber, Porto (2000).

Nesse sentido, a formação docente torna-se “o ato de assegurar o conhecimento reflexivo, sem desconsiderar o técnico, exigindo aprofundamento e escolhas pedagógicas” (MACEDO, 2001, p.33) que apontam para o novo, que se abre a novas possibilidades e que garanta as condições de transmissão e produção de conhecimento.

Desse modo, “a formação exige essencialmente uma fundamentação teórica que possibilite ao profissional docente competências e capacidades para transmitir e para produzir conhecimento” (idem, p., 34), com condição para a realização de uma prática reflexiva e de tomada de ação. Nessa direção, “a formação vai se constituindo a partir da



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



associação entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático, em que ambos não podem se restringir à dimensão técnica do exercício do trabalho” (idem, p. 35).

Ser professor/a não se restringe à aquisição de técnicas, um diploma, domínio de determinados conhecimentos e metodologias, é também tudo isso, mas dentro de um processo de fazer-se constantemente. “Se a competência técnica é indispensável, ela é apenas uma das vertentes dos saberes do professor: seus princípios e contornos só poderão ser úteis na medida em que estiverem definidos por marcos mais amplos” (Cunha, 1999, p.145). Conforme Marcelo (1999, p.26), a formação é um:

... processo sistemático e organizado mediante o qual os professores – em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipa em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições e que lhes permitem intervir profissionalmente.

Tornar-se professor/a implica, pois, um processo que se caracteriza de forma sistemática e organizada no desenvolvimento de “experiências de aprendizagens”, as quais possibilitam uma intervenção profissional. Esse processo é construído coletivamente também. Nesse sentido um/a profissional se constrói e este construir-se é um movimento constante o qual se encontra imbuído de significados estabelecidos individual e coletivamente e pressupõe uma formação que não representa apenas um fazer, mas um fazer-se constante e coletivo.

Projeto: Arte- Educação: da Universidade à Escola

O projeto de extensão “Arte-educação da universidade à escola”, apoiado pela PROEXT, através do edital BEX-interiorização 2011, com o objetivo de formação de professores em arte nas linguagens artísticas de música e teatro, iniciou-se em março de 2011. É importante ressaltar o acordo firmado entre duas instituições: a Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste, e a Gerência Regional de Educação Estadual – GRE na região Agreste centro norte de Pernambuco. Esta parceria viabilizou o projeto e envolveu acertos relativos à seleção dos professores de arte em atuação e estudantes de pedagogia que participariam, além das questões de infra-estrutura para a realização dos encontros.

O desenvolvimento do projeto tem apontado caminhos para pesquisas sobre a formação do professor de arte, na medida em que se têm evidenciado fragilidades,



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



ausências, possibilidades e emergências como, por exemplo, questões estruturais dos sistemas de ensino, inviabilizadoras de espaços e metodologias de ensino específicas para as escolas. Essas questões envolvem desde o financiamento e gestão até aspectos como currículo e programas de educação, que exigem reformas e revisões em muitas instâncias.

O projeto oferece em seu programa os cursos “Ensino coletivo de violão”, realizado no Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, tendo como público alvo prioritariamente alunos de graduação da instituição e também servidores técnicos, e os “Módulos em Arte-Educação: Música e Teatro”. Nesta rica experiência, que envolve ações no âmbito de ensino, pesquisa e formação de professores, nos concentraremos na análise e reflexão deste último aspecto. De acordo com Braga (2011):

Esses módulos abordarão desde aspectos conceituais essenciais à Arte-Educação a alternativas metodológicas para o ensino de música e teatro, com ênfase na abordagem triangular: produzir, apreciar e contextualizar arte. (p.4, 5)

Vale ressaltar as contribuições teórico-metodológicas de Ana Mae Barbosa para o ensino de arte na educação básica. Professora da área de Artes Visuais, ela foi responsável por uma série de pesquisas que resultaram na sistematização da “abordagem triangular”. Como apontam alguns autores, ao realizarem um estudo analítico dos Parâmetros Curriculares Nacionais, tal documento apresenta em sua proposta de organização metodológica a referida abordagem de ensino de arte, apesar de não citarem a abordagem nem a sua autora no corpo do texto (PENNA et al, 2001).

Dentre os objetivos do projeto, destacam-se: “contribuir para a formação artístico-cultural da comunidade do CAA, do público externo, e especialmente de professores e estudantes da rede pública estadual de Caruaru”, como também “promover a formação inicial e continuada em arte dos estudantes de Pedagogia do CAA e professores da rede pública estadual”. (BRAGA, 2011, p.06)

Módulo Teatro na Escola

Os encontros do módulo vêm acontecendo desde março de 2011. O público abrange basicamente alunos da graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste. Este curso de extensão também despertou interesse de graduandos de outras instituições de ensino superior da região, como é o caso da FAFICA –



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru. Embora em número menor, também conta com a participação de professores vinculados a Gerência Regional de Educação do Agreste centro norte. Em comum, todos os envolvidos de algum modo, atuam como professores na educação básica, seja como professores ou como arte-educadores nos espaços escolares.

O conteúdo abordado no módulo engloba: conceitos básicos em arte- educação: o que o teatro pode fazer na escola; capacidades de expressão; expressão corporal; jogos dramáticos e jogos teatrais; pantomimas, expressão corporal, improvisação; linguagem artística do Teatro. Os profissionais envolvidos neste trabalho, além de uma pedagoga e dois pedagogos em formação, apresentam rica experiência com o trabalho de arte, uma vez que todos têm em comum a experiência profissional em teatro, atuando como atores, encenadores e arte-educadores. “Os conteúdos serão tratados de modo a permitir intervenções críticas e criativas dos participantes, buscando aproximar as atividades desenvolvidas nos módulos de suas realidades em sala de aula” (BRAGA, 2011, p. 06).

Módulo Música na Escola

O módulo “Música na Escola” foi planejado com base em experiências e propostas pedagógicas para formação inicial e continuada para professores de música (BRITO, 2003; FIGUEIREDO, 2008, 2011; TROPE, 2001), tanto os denominados “generalistas” – que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental e geralmente são formados em Pedagogia – quanto os docentes denominados de “não especialistas” – que atuam nas séries finais do Ensino Fundamental e geralmente são formados em Letras, História e outras graduações da área de Ciências Humanas. A Tabela 1 apresenta os conteúdos abordados ao longo de todo o módulo.

Tabela 1: Distribuição mensal dos conteúdos do módulo “Música na Escola”

Meses	Conteúdos
Março	Conceitos básicos em Educação Musical. O que a música pode fazer na escola?
Abril	Paisagem sonora. Sonorização de histórias.
Maio	A voz como instrumento e repertório de canções para musicalização.
Junho	Músicas do mundo. Desenvolvimento rítmico: o corpo como instrumento.
Julho	Recesso escolar.
Agosto	Desenvolvimento rítmico: uso de instrumentos de percussão.



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



Setembro	Modelo (T)EC(L)A. Possibilidades em interpretação, improvisação e composição musical.
Outubro	Noções de notação musical tradicional, de notações alternativas e exercícios de composição.
Novembro	Projetos de aprendizagem em Música.

Nos encontros realizados até o momento, tivemos o cuidado de explorar exemplos e experiências práticas para somente depois aprofundar a compreensão dos conceitos e, finalmente, passar a refletir e discutir sobre as implicações didático-pedagógicas dos conteúdos e atividades propostos. Com a Paisagem Sonora e a sonorização de histórias, por exemplo, fizemos breves explicações e demonstrações sobre os conceitos e, logo em seguida, dividimos a turma em dois ou três grupos, para que cada um deles desenvolvesse pequenas criações musicais. Um ponto essencial para o sucesso desses trabalhos em grupo foi a identificação de líderes naturais e de pessoas com experiências musicais prévias, que sempre pedíamos que ficassem na coordenação do grupo. Além disso, os próprios ministrantes da oficina e os monitores do projeto sempre acompanharam o processo de discussão e criação grupal, de modo a fazer pequenas contribuições em momentos de impasse na discussão ou mesmo de dificuldade técnica. Essas intervenções foram feitas quase sempre de maneira pontual, somente quando se julgava muito necessário, e sem desrespeitar a autonomia do grupo.

Os momentos de apreciação musical têm sido especialmente proveitosos para pensarmos em estratégias de sensibilização para a escuta ativa de diferentes tipos de música e, também, no sentido de pensarmos como articular conteúdos de música com outras disciplinas. Outro aspecto de suma importância tem sido o momento para troca de experiências dos professores, a partir do que temos estudado no módulo “Música na Escola”. No encontro do mês de junho, por exemplo, três professoras e um professor relataram brevemente como haviam trabalhado com apreciação musical e sonorização de histórias em suas aulas. As professoras estavam muito entusiasmadas com os resultados alcançados com turmas de vários níveis, do quinto ao nono ano. Já o professor, disse ter conseguido realizar um momento de apreciação e discussão muito proveitoso, mas revelou sua preocupação por não conseguir atender às expectativas de sua turma, que a partir daquela atividade de apreciação propôs que ele organizasse uma espécie de festival de música.



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



Em suma, as atividades do módulo “Música na Escola” têm propiciado que os estudantes de pedagogia e os professores da rede estadual que estão participando do curso apropriem-se de conceitos básicos e alternativas metodológicas que permitam sistematizar o ensino musical de modo mais concreto e viável, de acordo com a realidade do contexto. Além disso, espera-se fomentar uma cultura de valorização da disciplina Arte e dos professores que a lecionam, inclusive no sentido de pleitear, junto a Secretaria Estadual de Educação, políticas voltadas à formação e manutenção de professores que se dediquem exclusivamente ao ensino desta disciplina, o que deve produzir um impacto social bastante positivo nas escolas da região.

Considerações Finais

O ensino de arte nas escolas brasileira é um desafio contínuo. São recentes as políticas curriculares que tornam o seu ensino obrigatório e com conteúdo específico. No âmbito nacional, temos os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN-Arte, de 1997, que de acordo com uma linha de pensadores críticos, tem uma finalidade mais voltada à orientação do ensino do que necessariamente um direcionamento pedagógico. No âmbito estadual, temos as Orientações teórico-metodológicas para o ensino fundamental em Arte, primeiro e segundo ciclo. Embora apresentando documentos legais, que de algum modo devem subsidiar a prática docente, neste cenário, encontramos a formação de professores como uma questão delicada a ser tratada frente à ausência de profissionais habilitados ao ensino das mais diversas modalidades artísticas, como também uma proposta curricular clara e efetiva, uma vez que entendemos que arte tem conteúdo específico e uma finalidade educativa e social. Frente a isto, nos deparamos com a ausência de recursos físicos nos espaços escolares, o que reflete o descaso com a educação pública por parte dos gestores públicos em suas respectivas secretarias.

Neste sentido, o projeto de extensão ora destacado, vem contribuir para o debate da formação destes professores, num diálogo indissociável entre teoria e prática, como uma práxis educativa e política (Freire, 1996).

Referências Bibliográficas



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



BRAGA, Paulo David Amorim. **Arte-educação: da universidade à escola**. Edital PROEXT – UFPE (02) 2011 – BEX interiorização, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 1999.

_____. **Lei e Diretrizes e Bases da Educação** nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRITO, Teca Alencar. **Música na educação infantil**: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CACHAPUZ, António F. A universidade, a valorização do ensino e a formação dos seus docentes. In: NETO, Alexandre Shigunov e MACIEL, Lizete Shizue Bomura (Orgs.).

Reflexões sobre a formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2002, p.115-139.

CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: CUNHA, Maria Isabel da e VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1999.p.127-148.

CURY, Carlo Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz. Educação musical e legislação educacional. **Salto para o Futuro**: Educação Musical Escolar. Ano XXI, Boletim 08, junho 2011.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e Prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FONSECA, Marília. **O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional**. In: TOMMASI, Livia. WARDE, Mirian Jorge. HADDAD, Sérgio (orgs.). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo: Cortez, 1996.

GUERRA, Evaneide Carneiro; BRAGA, Paulo David A. **Representações sociais sobre os conteúdos de arte nas escolas públicas estaduais do município de Caruaru –PE**. Relatório final de pesquisa. Caruaru: UFPE/CAA, 2011.

MACEDO, Lucinalva da Silva. **As políticas de formação de professores para o ensino fundamental: legitimação e resistência**. Recife. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação), CE. UFPE.

MARCELO, Carlos. Formação de professores para uma mudança educativa. In: PACHECO, José Augusto e FLORES, Maria Assunção. **Formação e Avaliação de Professores**. Porto: Porto Editora, 1999 p.26.



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

PORTO, Yeda da Silva. Formação continuada: A prática recorrente. In: MARIN, Alda Junqueira (Org.). **Educação Continuada: Reflexões, alternativas.** Campinas, São Paulo: Papyrus, 2000.p.11 a 37.

MÉJIA J., Marco Raúl. **Aprofundar na educação popular para construir uma globalização desde o sul.** In: PONTUAL, Pedro. IRELAND, Timothy (org.). Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas. Brasília: Ministério da Educação, UNESCO, 2006.

PANSARDI, Marcos Vinícius. **Revolução passiva e educação: uma leitura política sobre a atuação do Banco Mundial no Brasil.** In: DETOMMASI, Livia ET all. O Banco Mundial e as políticas educacionais. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PENNA, Maura (org.). **É este o ensino de arte que queremos? Uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais.** Editora universitária da UFPB, João Pessoa: PB, 2001.

SILVA, Rejane dias. **Perfil da formação inicial dos professores da rede estadual de Caruaru-PE.** Relatório preliminar de pesquisa (não-publicado). Caruaru: UFPE/CAA, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento em texto didático: o que é letramento e alfabetização.** In: Letramento: um tema em três gêneros. SOARES, Magda. 4. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis: RJ, 2005.

TROPE, Helena (coord.). **Música na escola: Guia das oficinas.** Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação/Conservatório Brasileiro de Música, 3ª ed., 2001.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Trad. Ernani Rosa, Porto Alegre: Artmed, 2004.