

**O cancioneiro brasileiro: currículos e programas oficiais brasileiros para a
educação musical no ensino fundamental
(estados e capitais) – análise preliminar**

por José Nunes Fernandes

Música de Chegada¹

Esta pesquisa analisa as propostas curriculares/programas de educação musical (ensino fundamental) dos estados e capitais estaduais mais representativas de cada região geoeconômica do Brasil. Partimos das questões: a) como são organizados e quais os embasamentos teórico-metodológicos das propostas curriculares? b) como se caracteriza a fundamentação filosófica da educação musical nos documentos? c) qual a frequência das atividades/procedimentos/objetivos em relação aos parâmetros do Modelo (T)EC(L)A?

A amostra inicial era composta por todos os 26 estados brasileiros, o Distrito Federal e treze capitais estaduais mais representativas de cada região geoeconômica do Brasil. Solicitamos a 40 secretarias de educação, sendo que 32 secretarias responderam, mas muitas das respostas mostravam que não havia proposta curricular de Educação Musical, outras eram documentos que não serviam para a pesquisa (propostas de uma escola, currículo do curso técnico de música,

¹ Canção inicial da Folia de Reis (Reisado) e do Bumba-meu-boi piauienses, na qual o grupo se apresenta e mostra suas intenções.

dentre outros). A amostra final foi composta de 20 estados, dez capitais estaduais e o Distrito Federal². Recebemos, e foram analisadas, 24 propostas curriculares/programas.

A metodologia utilizada para este tipo de pesquisa qualitativa, análise de documentos, deve identificar informações a partir de questões determinadas. Usamos os procedimentos de Krippendorff (1980) e alguns aspectos metodológicos das propostas de Bardin (1977), Guba & Lincoln (1991) e Holsti (1969). A metodologia usada foi a análise de conteúdo, que implica na investigação do conteúdo simbólico das mensagens. A interpretação levou em conta três aspectos: estruturais, pedagógicos e filosóficos.

O cancionero brasileiro³

Nesta parte apresentamos e discutimos os resultados, através da descrição dos documentos curriculares recebidos, da análise dos embasamentos teórico-metodológicos presentes, da análise das atividades/procedimentos em relação aos parâmetros do Modelo (T)EC(L)A (Swanwick, 1979) e da análise dos fundamentos filosóficos da Educação Musical (Temmerman, 1991).

Os documentos recebidos⁴ variavam em tamanho, forma e organização. Havia também variação de objetivos e fins e do tratamento da educação musical, que ora era incluído na área das artes - artes integradas, ora era tratada como separada. Analisamos o tratamento dado à educação musical, a organização do documento, o referencial teórico e a presença de

²Estados: Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina, São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Minas Gerais, Bahia, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Paraíba, Ceará, Piauí, Maranhão, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará, Rondônia, Roraima e Acre, capitais estaduais: Porto Alegre, Curitiba, São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Fortaleza, Recife, Goiânia, Campo Grande e Rio Branco. As grandes capitais da região Norte não responderam e então solicitamos para as outras capitais e somente a Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco nos respondeu informando não ter proposta curricular de Educação Artística/Educação Musical.

³ Segundo Mário de Andrade, cancionero é uma coleção de canções populares organizadas com coerência.

⁴ Muitos estados e capitais afirmaram estar em fase de reestruturação curricular, tendo enviado a parte que já estava pronta. Alguns se comprometeram enviar a outra parte e, até o momento, não obtivemos resposta.

referências bibliográficas⁵. A maioria dos documentos curriculares analisados apresentava referencial teórico referente a teorias e estudos da Arte-Educação (80%). Dentro dessa maioria, 25% tinham como base a Proposta Triangular. Tal proposta, chamada muitas vezes de metodologia triangular⁶, foi introduzida no Brasil por Ana Mae Barbosa, nesta década, a partir das propostas do Getty Center para o ensino de arte. A “proposta triangular” está centrada em três diretrizes, fazendo com que o conhecimento em arte seja adquirido, com o inter-relacionamento entre fazer, apreciar a arte e contextualizar historicamente a arte. E “nenhuma das três áreas sozinha corresponde à epistemologia da arte” (Barbosa, 1991:32). Portanto, a base da proposta abarca três diretrizes: a) fazer artístico: atividades de produção e criação; b) leitura da obra de arte: atividades de apreciação; c) história da arte: atividades de contextualização histórica da obra apreciada⁷.

Afirma-se, nos documentos que utilizam essa proposta, que o aluno, assim, estará atuando numa dimensão cognitiva, estética e histórica. Há também um estímulo profundo do desenvolvimento do pensamento divergente. Embora a proposta seja baseada também no fazer, muitas vezes, nos documentos analisados, o fazer restringia-se ao ouvir, seja apreciando ou reconhecendo elementos musicais e timbres, negando mesmo o executar. Há, então, uma

⁵ Os títulos e datas dos documentos analisados estão na seção de referências bibliográficas.

⁶ Essa denominação, “metodologia triangular”, foi revista por Ana Mae, pois “a triangulação Pós-Colonialista do ensino da Arte no Brasil foi apelidada de metodologia pelos professores. Culpo-me por ter aceitado o apelido. Hoje recuso a idéia de metodologia por ser particularizada, prescritiva e pedagogizante, mas subscrevo a designação triangular” (Barbosa, 1994:17).

⁷ Penna (1998) mostra que, com essa tendência, a obra de arte volta às salas, já que elas foram expulsas pelas práticas espontaneístas. Só que agora não mais como modelos a serem reproduzidos, mas sim para serem “colocadas como objeto de reapropriação criativa”, como suporte interpretativo (p.95). Essa tendência é recente. Ela procura resgatar os conteúdos específicos de cada linguagem artística, ultrapassando os problemas da Arte-Educação sem negar suas contribuições, torna-se difícil avaliar as práticas dessa tendência. A literatura aponta que a proposta triangular apresenta também alguns problemas, como por exemplo, “o risco de uma aplicação mecânica, sem uma maior compreensão de seus pressupostos ou sem que se leve em conta as peculiaridades de cada situação pedagógica” (p.95). Se os professores que a adotam forem mal preparados, a “releitura” pode virar uma simples cópia, não contribuindo para a consciência da linguagem artística. A seleção de materiais também é um problema, pois pode-se cair no erro de escolher somente obras da chamada alta produção (“arte consagrada”), negando a produção cotidiana e a da cultura popular.

redução, já que a prática musical está ligada unicamente ao “ouvir”, algo semelhante ao que é feito nas artes plásticas: o “ver”, o apreciar vendo.

Muitas propostas analisadas se fundamentavam na psicologia e algumas na filosofia da educação e na sociologia. Poucas são as fundamentações referentes aos processos de educação musical, formais e não-formais. Duas das propostas analisadas baseavam-se em indicações das Oficinas de Música, que podemos afirmar ser também um referencial voltado para a Arte-Educação, tendo em vista que as Oficinas são a concretização das idéias da Arte-Educação na Educação Musical (Fernandes, 1997). Poucas propostas apresentam fundamentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN (Brasil, 1996), das metodologias escolanovistas e de miscelâneas.

Analisando as propostas curriculares/programas tendo como base o Modelo (T)EC(L)A⁸ (Swanwick, 1979), levamos em conta que a educação musical deve proporcionar atividades que dêem envolvimento direto e não apenas um envolvimento em torno de atividades quase musicais. Este envolvimento direto pode ser feito de três formas: compondo, apreciando e executando. Dos cinco parâmetros do Modelo, três deles nos relacionam diretamente com a música (C/A/E) e os outros dois (T/L) têm papel de sustentar e habilitar a atividade musical. Daí a sigla (T)EC(L)A, uma abreviação mnemônica⁹.

⁸ O T (técnica) se refere às técnicas auditiva, instrumental/vocal, notacional, o E (execução) à comunicação da música como “presença”, o C (composição) à formulação de uma idéia musical, construir uma idéia musical, O L (literatura) à literatura da música e sobre a música e o A (apreciação) à audição sensível como apreciação.

⁹ No Brasil a tradução (TECLA) vem sendo usada por muitos autores e parte do original C(L)A(S)P -*Composition, literature, audition, skill acquisition e performance*.

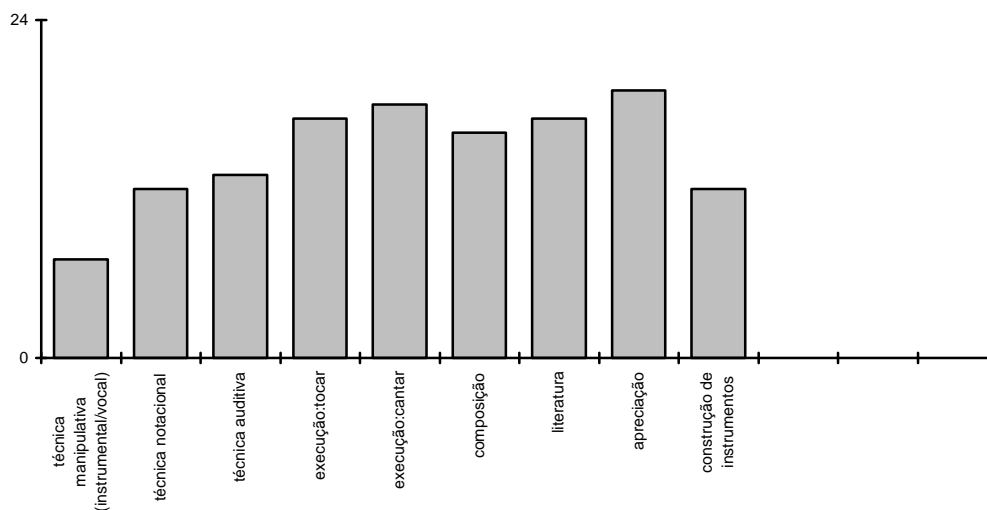


Figura 1. Os currículos/programas brasileiros e o Modelo (T)EC(L)A (24 documentos)

A análise levou em conta que os parâmetros do Modelo devem estar presentes em qualquer prática. Os documentos analisados apontam, na sua maioria, para um equilíbrio relativo. Os parâmetros execução (canto) e apreciação apresentaram os mais altos índices de presença nos documentos. O parâmetro mais carente era a técnica, no que toca à técnica vocal, principalmente. Isso comprova que o canto está presente em quase todos os documentos, mas sem obrigações técnicas. Os currículos e programas mais equilibrados¹⁰, levando em conta os parâmetros do Modelo (T)EC(L)A, eram os dos estados da Bahia, do Maranhão, de São Paulo e o do Distrito Federal. Entre os das capitais analisadas, nenhum apresentava grande equilíbrio.

Um ponto interessante é que havia, em muitos documentos, indicações de “construção de instrumentos”. Aqui nos questionamos: em qual parâmetro se encaixa a “construção de instrumentos” presente em muitos documentos? Isso merece uma discussão posterior,

¹⁰ O currículo que se centre somente em um parâmetro é insuficiente. Um currículo equilibrado envolve composição, execução e apreciação, isso já é muito difundido na literatura, como é o caso de Swanwick(1979) e de outros autores como: C. Plummeridge. *Music Education in Theory and Practice*, London, Falmer Press, 1991; G. Winters. *Listen, Compose, Perform*. London, Logman, 1986; além das propostas curriculares de diversos países/centros desenvolvidos, como por exemplo, as propostas curriculares do MENC/USA, o Curriculum Guide (Canadá), o Currículo de Hong Kong e o Currículo Nacional Inglês e, no caso do Brasil, das propostas do Currículo ALLI de Oliveira, A.& Hentschke,L. *Um estudo longitudinal aplicando a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick com crianças brasileiras da faixa etária de 6 a 10 anos de idade*. Porto Alegre, UFRGS/NEA, 1996.

apontando para uma releitura dos parâmetros do Modelo. Os estudos de Brasilena Pinto Trindade (1996, 1997) apontam para a inclusão do parâmetro construção de instrumentos, gerando o que a autora chama de CLATEC. Quanto ao parâmetro (L), por um lado, muitos não abordavam história¹¹ e, por outro, muitos que tinham, não garantiam a contextualização da execução e da apreciação tratando somente de um conhecimento factual, isolado, fragmentado e desligado da prática.

Muitos documentos analisados traziam referências a certos exercícios / atividades / objetivos que nos deixaram em dúvida de como enquadrá-los em um dos parâmetros, como a construção de instrumentos, já citada e a “execução corporal, execução de ritmos com o corpo, percussão corporal”, etc. Seriam referentes à execução? Consideramos como sendo parte da execução, já que o corpo é um instrumento.

Em todos os documentos a execução, no que se refere ao tocar instrumentos, se ligava aos instrumentos de percussão. Um fator natural, já que é, de certa forma, impossível vincular o ensino instrumental de outros instrumentos além desses, a não ser os instrumentos de percussão temperados de lâminas, como o xilofone e o metalofone, bem como a flauta-doce. É bom lembrar que em dois documentos, o da Bahia e o do Ceará, havia recomendação do aproveitamento na aula de música de alunos da escola que já tocam instrumentos.

Verificando as afirmações filosóficas, as crenças e argumentos, os fins/metasp da educação musical de programas de educação musical, Temmerman (1991)¹² comprovou duas tendências filosóficas, presentes em programas e presentes historicamente desde a Grécia Antiga, a Índia e a China. As duas tendências eleitas pela autora constituem a base para um debate entre os educadores musicais sobre os embasamentos filosóficos dos currículos e programas de educação musical.

¹¹ Os documentos que se baseavam na Proposta Triangular, ao contrário, privilegiavam a literatura.

¹² A autora analisou documentos oficiais de educação musical do primário da Austrália.

Segundo Temmerman (1991), podemos notar o desenvolvimento de duas filosofias (argumentos intrínsecos e argumentos extrínsecos) ¹³.

I. “Filosofia intrínseca da educação musical”: se refere à educação musical como educação estética e está baseada na promoção da música por ela mesma, não requerendo justificativa externa, ou seja, os valores da educação musical estão contidos no valor da própria música. Vários autores defendem que a meta da educação musical é o desenvolvimento da consciência e da sensibilidade estética, que inclui a percepção e a resposta às qualidades expressivas da música. Esta filosofia vai além da simples aquisição de conhecimentos sobre música e da habilidade de execução de peças. Ela “inclui a completa imersão na música, suas combinações sonoras, forma e desenvolvimento”, tratando da função única da música, “como um significante modo simbólico disponível aos indivíduos, para se expressarem simbolicamente, o que não pode ser representado pela linguagem verbal” (Temmerman, 1991:152).

II. “Filosofia extrínseca da educação musical”: é referida pela literatura como utilitária e funcional, referencial ou social e está fundamentada na promoção da música na educação com fins não musicais, ou seja, baseando-se na justificativa de inclusão da música na educação por valores instrumentais e não estéticos. Temmerman (1991) mostra que a literatura aponta para cinco funções utilitárias da música: (1)desenvolvimento emocional; (2)a universalidade da música como um meio para a comunicação social; (3)intenção moral e promoção de direção moral para a conduta diária; (4)valor disciplinar e (5)valor espiritual. Outras finalidades não-musicais atribuídas incluem ainda (1)desenvolvimento físico e a coordenação através de

¹³ Tais tendências apresentam, segundo Temmerman (1991), pontos fracos e fortes. Um dos pontos fracos referentes à filosofia extrínseca, é que vários educadores musicais recorrem aos fins extrínsecos da música para convencer pais, administração escolar e público, não considerando que esses fins não pertencem só à música. Outras matérias podem desenvolvê-los (disciplina, cidadania, bons hábitos, caráter moral, desenvolvimento da coordenação e habilidades motoras). Os defensores da filosofia extrínseca afirmam que vários pontos fracos podem ser encontrados na filosofia intrínseca (educação estética). Primeiro, afirmam que a experiência estética é frequentemente colocada em “nível baixo” nas escolas, ou seja, tem baixa consideração nas escolas. Segundo, o cultivo da experiência estética é “periférico” nas escolas que centram suas práticas na literatura musical e nas habilidades de execução. Os programas de execução, principalmente coral e conjuntos instrumentais são visivelmente bem considerados pelos pais e pela administração, enquanto os programas que se baseiam na experiência estética têm dificuldade de aceitação pelos pais e administração. Há, segundo os defensores da filosofia extrínseca, com a adoção de programas baseados na experiência estética, uma redução da experiência musical do aluno.

movimentos ou da execução de instrumentos; (2) tempo de lazer e recreação; (3) uso das habilidades musicais para melhorar o ambiente escolar e fazê-lo mais prazeroso; (4) capacidade da música de ter contato com práticas culturais (passado e presente) e adquirir entendimento e tolerância com outros povos e suas culturas e (5) valor da música na sociedade tecnológica atual, a vida corrida e o estresse, e a necessidade de relaxamento. Assim, a filosofia extrínseca é definida como forma de justificação para o uso da música na educação baseada em fins não-musicais, mas sim utilitários (emocional, social, moral, espiritual, intelectual, físico e cultural).

Os documentos analisados apresentavam, na sua maioria (75%), fundamentos vinculados a argumentos intrínsecos. Somente 20% apresentavam argumentos extrínsecos, embora algumas considerações possam ser feitas. Dois dos documentos (5%)¹⁴ não trazem finalidades específicas de arte/educação musical, mas pode-se notar que eles apontam uma filosofia extrínseca, tendo em vista que os fins são relativos à cidadania. Em alguns documentos havia uma mistura de argumentos explícitos e implícitos, sendo que prevalecia a argumentação híbrida, no fato de mostrar que a educação estética auxiliaria outros aspectos (nos desenvolvimentos intelectual, social, afetivo e corporal, por exemplo). A maioria dos documentos que se fundamentava em princípios da Arte-Educação preservava a educação estética, associando ao desenvolvimento da criatividade. Consideramos todos esses como adotando uma filosofia intrínseca. Mas aqui se instala um problema, já que há possibilidade de adoção de uma filosofia extrínseca, pois a finalidade, na verdade, era extrínseca, era não-musical, era o desenvolvimento da criatividade. Muitos documentos mostravam também erros e problemas comuns na educação musical escolar hoje: recreação, *laissez-faire*, professores despreparados, falta de espaço, carência de material, número de alunos, desconhecimento da área, dentre outros.

¹⁴A proposta curricular de Belo Horizonte (Escola Plural) e a de Porto Alegre (Escola Cidadã) apresentam uma nova organização, rompendo com o modelo baseado unicamente em disciplinas/áreas, organizando o currículo sobre a realidade, os temas sociais contemporâneos.

Os fundamentos filosóficos dos currículos/programas de educação musical analisados eram direcionados para: (i) a fundamentação da significação da música na vida diária, como uma parte integral da experiência humana no passado e no presente; (ii) a demonstração de que a música é uma forma importante de auto-expressão e comunicação; (iii) os objetivos comuns dos programas são o desenvolvimento das habilidades auditivas, habilidades sociais e atitudes, auto-expressão, diversão, prazer e lazer. Muitos documentos incluíam o desenvolvimento estético nos objetivos da educação musical, mostrando que os currículos de educação musical são baseados, na sua maioria, em uma filosofia intrínseca da educação musical. Poucos se ligavam a uma filosofia extrínseca, já que a argumentação para a inclusão da educação musical na educação era feita sobre os aspectos físico, social, intelectual, cultural e emocional. O significado e a implicação para a adoção desses argumentos filosóficos são confirmados em cada documento, influenciando como a música será abordada (objetivos, conteúdos e atividades).

Despedida¹⁵

Muitos currículos/programas já apresentavam uma reformulação da forma de organizar o ensino e, conseqüentemente, seu planejamento era feito em ciclos, etapas e fases, fugindo da tradicional organização em séries. Isso indica uma efervescência na área do currículo nos estados/capitais, devido à instalação dos PCN. Encontramos também dois que fugiam totalmente da organização tradicional, centrada nas disciplinas (Porto Alegre e Belo Horizonte).

O contato com esses documentos fez com que passássemos a acreditar que a Proposta Triangular, que abarca as artes plásticas, música, teatro e dança, tenha influenciado na

¹⁵ Segundo Mário de Andrade, “Despedida” é uma cantiga especial, executada no final das danças coletivas.

construção dos PCN-Arte (Brasil, 1996), uma vez que vários desses documentos foram utilizados na sua elaboração. Dois outros fatores nos levam a afirmar essa questão. O primeiro é a inclusão da dança pelos PCN-Arte e o segundo é a mudança do nome de Educação Artística para Arte, exatamente como na Proposta Triangular. Além disso, alguns autores afirmam que a adoção dos princípios da Arte-Educação torna o currículo vulnerável, já que a Arte-Educação está, no Brasil, ligada ao evento de Educação Artística e é também uma área hoje considerada como fraca, sendo, portanto, desvalorizada. Ao contrário, muitos autores apontam para um revigoramento dos conteúdos específicos de cada linguagem artística, ao invés de globalizar e tomar a Arte como um todo.

Indica-se, aqui, a continuidade da pesquisa, aprofundando as questões analisadas e incluindo outras questões como, por exemplo, como cada proposta citada na bibliografia dos PCN foi utilizada na sua construção e estruturação, como as propostas se relacionam, comparativamente, em relação aos aspectos já analisados, como é caracterizado o aspecto da avaliação e qual a caracterização regional e temporal dos documentos.

Referências Bibliográficas

- Barbosa, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e nossos tempos*. São Paulo, Perspectiva, 1991.
- _____ . Arte-Educação Pós-Colonialista no Brasil: a aprendizagem triangular. In Sabino, Zélia R. & Alves, J. (coords.). *Ensino da Arte em Foco*. Florianópolis, UFSC, 1994, p.13-22.
- Bardin, L. *Análise de Conteúdo*. Portugal, Edições 70, 1977.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte*, 1996.
- Fernandes, José Nunes. *Oficinas de Música no Brasil. História e Metodologia*. Rio de Janeiro, Papéis e Cópias, 1997.
- Guba. E.G. & Lincoln, Y.S. *Effective Evaluation*. Ca., Jossey-Bass, 1981.

- Holsti, O.R. *Content Analysis for Social Sciences and Humanities*. Reading, Addison-Wesley, 1969.
- Krippendorff, K. *Content Analysis*. Beverly Hills, Sage, 1980.
- Penna, Maura. Ensino da Arte: momento de transição. *Anais do IX ENDIPE-Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Águas de Lindóia, 1998, p.89-100.
- Swanwick, K. *A basis for music education*. Londres: Nfer, 1979.
- Temmerman, Nita. The Philosophical Foundations of Music Education: the case of primary music education in Austrália. *British Journal of Music Education*. 8(2), 1991, p.149-159.
- Trindade, Brasilena P. A pesquisa em Educação Musical baseada no Modelo Tecla de Swanwick. *Anais do 5º Encontro Anual da ABEM*, Londrina, 1996.
- _____ Educação Musical com Construção de Instrumento: Projeto realizado em uma turma de jovens de 8 a 14 anos de idade. *Anais do 6º Encontro Anual da ABEM/1º Encontro Latino-Americano de Educação Musical*, Salvador, 1997.

Documentos Analisados

Estados e Distrito Federal¹⁶

- Rio Grande do Sul: Padrão Referencial de Currículo; Documento intermediário, 1995-1998;
- _____: Padrão Referencial de Currículo; Documento Básico; 1995-1998; 1ª versão (14 cadernos), 1995-1998.
- Santa Catarina: Proposta Curricular de Santa Catarina. Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Volume I: Disciplinas Curriculares, 1998; Volume II: Temas Multidisciplinares, 1998.
- Paraná: Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, 1997.
- São Paulo: Proposta Curricular para o ensino de educação artística. 1º grau, 1991.
- Rio de Janeiro: Proposta de Plano Básico de Estudos, 1994.

¹⁶ Mato Grosso: O Ofício (OF.No.578/98) de 25 de novembro de 1998 diz que a proposta curricular de Educação Artística está em fase de reformulação, mas que dá autonomia para cada escola criar seus projetos de acordo com a realidade e necessidade, não havendo ainda uma proposta curricular. Pará: Informou que não tem ainda programa curricular específico de música e que está em fase de elaboração, “tendo como referencial os parâmetros curriculares nacionais”, apresentando somente um projeto de Arte - Educação “Waldemar Henrique” , 1998. Rondônia: Não dispõe de proposta curricular de Educação Artística. Roraima: Não tem proposta curricular de Educação Musical ou Educação Artística, enviou o projeto pedagógico da Escola de Música de Roraima.

- Espírito Santo: Proposta Curricular para o Ensino Fundamental. Educação Artística, 1990.
- Minas Gerais: Educação Artística. Proposta Curricular. 1º e 2º graus, 1990.
- Pernambuco: Subsídios para organização da prática pedagógica nas escolas - Coleção Professor Carlos Maciel. No. 2. Arte Educação. II Edição Revisada, 1997.
- Bahia: Educação. Caminho para a construção da cidadania. Educação Artística. Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, 1995.
- Paraíba: 1. Educação Básica. Programação Curricular. 1ª – 4ª série. 2. Educação Básica. Programação Curricular. 5a a 8a série, 1988.
- Rio Grande do Norte: Ensino da Arte. Fundamental e Médio, 1998.
- Maranhão: 1. Sugestões de Conteúdos de Artes - 5ª à 8ª séries, 1998; 2. Proposta Curricular de Artes-1ª a 8ª série, 1999 (só foi enviada a parte dos conteúdos de Música de 1ª a 8ª série).
- Piauí: Educação Artística & Programa de Orientação para o Trabalho - POT¹⁷, 1994.
- Ceará: Proposta Curricular. Educação Artística¹⁸, 1994.
- Goiás: Programa Curricular Mínimo para o Ensino Fundamental. Educação Artística. 1a a 8a série. 3a.ed.¹⁹, 1995.
- Mato Grosso do Sul: 1. Diretrizes Curriculares. 1º e 2º graus. Volume 14. Educação Artística, 1992. 2. Subsídio Teórico-metodológico de Artes Plásticas e Artes Musicais. Série Subsídios Volume 5. Ciclo I, 1998.
- Acre: Proposta Curricular de Arte e Educação do Estado do Acre, 1998
- Distrito Federal: Currículo de Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal, 1993.

¹⁷ A carta enviada junto ao documento, do Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria de Educação do Estado do Piauí, mostra que a proposta de 1994 não foi implantada. Mas será por nós analisada. Foi enviado também, junto com a carta e o documento, o projeto de “Revitalização das Ações de Currículo Escolar no Estado do Piauí” - Projeto; 1996. O projeto está em andamento e inclui o corpo do currículo, mostrando as compatibilizações com os PCN e com a LDB/96. O corpo inclui “Aspectos de Cidadania” e “Áreas de Conhecimentos”, onde aparece a Educação Artística. O projeto inclui os passos da construção do novo currículo e na equipe de elaboração, ao contrário da proposta existente, está um representante de “Arte”.

¹⁸ Enviada não pelo Governo do Estado, mas pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social de Fortaleza.

¹⁹ Junto com o documento curricular e o ofício (197/98) foi enviado também a Grade Curricular do Ensino Fundamental (1995) que mostra a Educação Artística como disciplina obrigatória de 1ª a 4ª série (2 aulas semanais) e de 5ª e 6ª série (2 aulas semanais).




Capitais²⁰

- Porto Alegre: Ciclos de Formação. Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã. Cadernos Pedagógicos No. 9, 1996.
- Curitiba: Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, 1998.
- São Paulo: Organizadores de Área. Ensino Fundamental. Educação Artística²¹, 1996.
- Rio de Janeiro: Multieducação. Núcleo Curricular Básico, 1996.
- Belo Horizonte: 1. Escola Plural. Proposta Político-pedagógica. Rede Municipal de Educação. Belo Horizonte, 2ed., 1994; 2. Cadernos Escola Plural.1-Constuindo uma referência curricular para a Escola Plural: uma reflexão preliminar, s.d.; 3. Cadernos Escola Plural. 2-Proposta Curricular da Escola Plural: Referências Norteadoras; s.d.
- Goiânia: Proposta político-pedagógica - Escola para o século XXI; 1998.

²⁰Fortaleza: O documento enviado foi a proposta curricular estadual, implicando na não existência de proposta municipal. Recife: O documento enviado foi a proposta curricular da Escola Municipal de Arte João Pernambuco - Grades Curriculares de Música, Artes Plásticas, Teatro e Dança -, implicando na não existência de proposta municipal. Campo Grande: O documento enviado (“Cantando Com Prazer”) não será usado nesta pesquisa por ser um projeto de uma professora de um CAIC. Entende-se que não existe uma proposta curricular. Rio Branco: Não possui proposta curricular de Educação Artística, mas vai ser implantada em 1999. A EM é “oferecida através do Centro de Multimeios”, em forma de cursos para a comunidade.

²¹ O Ofício 411/98 SME/G, enviado junto com o documento curricular pela Secretária de Educação do Município Hebe Lotosa diz que o documento está sendo revisto “uma vez que esta organização foi alterada para o ano de 1999, com a organização do processo de ensino aprendizagem em apenas dois ciclos. Além disso, o documento ‘Parâmetros Curriculares Nacionais’, poderá contribuir com novos avanços conceituais na Área da Educação Artística que estarão sendo contemplados”. Entende-se assim, que a proposta existente é estruturada em três ciclos (“Ciclo I - 1º, 2º e 3º ano do ciclo inicial; Ciclo II - 1º, 2º e 3º ano do ciclo intermediário; Ciclo III - 1º e 2º ano do ciclo final”) e que está sendo modificada para somente dois ciclos, como é feito nos ‘Parâmetros Curriculares Nacionais’, citados no ofício.

Guia para continuar

-  **Programação da ANPPOM 1999**
-  **Informação dos Participantes**
-  **Saída dos Anais da ANPPOM**