



ANÁLISE DE UMA PROPOSTA INTEGRADA PARA O ENSINO DE ARTES E EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

Rafael Aloise Curatolo ¹
Marcos Garcia Neira ²

RESUMO

A partir daí, a presente pesquisa visou analisar as orientações curriculares da capital paulista, tendo em vista o tratamento pouco comum destinado às disciplinas Artes e da Educação Física. A análise do discurso oficial permitiu inferir que tal articulação visa promover a reinterpretação do legado cultural corporal, não somente como produto do desenvolvimento alcançado pela humanidade em seu processo sócio-histórico, mas, principalmente, como experiência que proporcione a transformação e criação de uma realidade social concreta.

Palavras-chave: Artes; Educação Física; Currículo

INTRODUÇÃO

Em 2007, foram publicadas as *Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem* para o Ciclo I do Ensino Fundamental, que compõe o Programa de Orientação Curricular do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal da Educação de São Paulo (SME-SP). O Programa visa, primordialmente, contribuir para a reflexão e discussão de eixos relativos a determinadas áreas de conhecimento, consideradas centrais à formação dos alunos e alunas, além de subsidiar as escolas para o processo de seleção e organização de conteúdos ao longo do Ensino Fundamental. O documento pretende implantar um currículo no município abordando as seguintes áreas de conhecimento: “Língua Portuguesa”, “Matemática”, “Natureza e Sociedade” e “Artes e Educação Física”.

O fato de as disciplinas Artes e Educação Física constituírem uma única área do currículo desperta nosso interesse no aprofundamento das relações que esta área de intersecção oferece, fazendo-se necessária uma maior discussão sobre o assunto.

¹ Graduando em Pedagogia na Faculdade de Educação da USP

² Professor do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da USP

Deste modo, esta investigação pretendeu averiguar, a partir da abrangência das *Orientações Curriculares*, as possibilidades de diálogo entre o ensino das Artes e da Educação Física escolar, uma vez que a integração entre essas duas áreas aponta uma melhor compreensão do universo cultural circundante, tanto no que se refere às manifestações corporais, quanto aos seus representantes, propiciando aos estudantes condições para que se tornem leitores críticos e produtores de manifestações da cultura corporal.

1. A PROBLEMÁTICA

A legislação educacional brasileira atual admite a importância da arte³ na formação e no desenvolvimento de crianças e jovens, assim o ensino de Artes passa a ser um componente curricular obrigatório na educação básica.

Com a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998), o ensino de Artes ganha um novo impulso e passa a vigorar no Ensino Fundamental enquanto componente presente no currículo escolar, contemplando suas quatro diferentes linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Porém, apesar da manifestação oficial, sinalizadora da especificidade das formas de expressão artísticas desejadas para o ensino de Artes, a implementação dessas intenções na educação básica permanece um desafio. Veja-se, por exemplo, a restrita carga didática destinada ao componente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a diminuição contumaz nos anos finais e, em muitos casos, sua ausência no Ensino Médio.

Nas duas últimas décadas, as justificativas para o fortalecimento do ensino das Artes na educação escolar passaram a destacar, pouco a pouco, a contribuição singular das linguagens artísticas para o desenvolvimento cultural e o crescimento pessoal do ser humano, apresentando uma nova perspectiva para a inclusão do estudo da música, dança, teatro e das artes visuais no currículo das escolas, das quais se extrairão conteúdos relevantes para a ampliação e diversificação do patrimônio cultural dos educandos.

O conhecimento dos dados biográficos de um(a) pintor(as), compositor(a), dramaturgo(a), escultor(a), bailarino(a), coreógrafo(a) nacional ou estrangeiro, popular ou erudito(a); o contexto que estimulou sua criação; os atributos técnicos e estéticos de sua obra e a apreciação da sua produção; passaram a ser vistos com idêntico grau de importância no currículo que as vivências proporcionadas pelo pintar, esculpir, dançar, cantar, tocar instrumentos ou dramatizar (MARTINS *et. al.*, 1998). Trata-se, portanto, de estudar a complexidade das linguagens artísticas e suas especificidades estético-comunicacionais como sistemas arbitrários e convencionais de signos. Destaca-se, assim, a necessidade de apropriação,

³ O termo “arte” apresenta-se grafado com letra minúscula quando se refere à área de conhecimento humano, e com maiúscula quando esta área é componente curricular.

ANÁLISE DE UMA PROPOSTA INTEGRADA PARA O ENSINO DE ARTES E EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

apreciação crítica e experimentação, pelos alunos, das linguagens artísticas, vistas como instrumentos importantes de comunicação, leitura e compreensão da realidade humana. Conforme Japiassu (2001), o objetivo do ensino das Artes na escola deve abranger o domínio, a fluência e a compreensão estética dessas complexas formas humanas de expressão, e não a formação de artistas.

Deste modo, as escolas devem proporcionar aos alunos e alunas um espaço de confluência entre as Artes e as práticas sociais, e junto a isso, destacar a diversidade e as inter-relações culturais daí provenientes.

As Orientações Curriculares da Secretaria Municipal da Educação de São Paulo, assim se referiu:

A área de Artes e Educação Física agrega as variadas formas de percepção e expressão de ideias, sentimentos, emoções e saberes culturalmente construídos e reconstruídos, ou seja, compreende as diferentes linguagens. Entende-se por linguagens os modos de percepção e expressão que se manifestam por meio de signos (corporais, visuais, musicais, teatrais etc.). Esses signos estruturam as produções e manifestações culturais e possuem significados variados, conforme o contexto cultural no qual são produzidos e reproduzidos. (SÃO PAULO, 2007, p. 96).

Nessa perspectiva, as práticas corporais, tais como as brincadeiras, danças, mímicas e jogos, consistem, na verdade, em manifestações a serem tematizadas pelo currículo escolar, sem quaisquer limites ou restrições com relação ao componente curricular. Conforme a proposta municipal, o trabalho pedagógico precisa ser coletivo. Para tanto, é fundamental que os conhecimentos das Artes e da Educação Física dialoguem, potencializando, assim, uma leitura mais abrangente das práticas culturais socialmente construídas e reconstruídas.

Tal diálogo é bem visível nos objetivos explicitados pelos dois componentes no documento oficial mencionado. Enquanto a Educação Física tenciona potencializar as formas de comunicação da linguagem corporal e a compreensão de sentimentos, valores, crenças e conceitos manifestados pela gestualidade intrínseca às práticas da cultura corporal, o ensino das Artes objetiva disponibilizar aos estudantes experiências pedagógicas com relação às linguagens artísticas de tal modo que lhes seja possível refletir, ressignificar, criar, produzir, apropriar-se, analisar criticamente e ampliar seu repertório cultural.

Na visão da Secretaria Municipal da Educação de São Paulo (SME-SP), ambos componentes devem promover oportunidades para vivências, ressignificações, aprofundamentos e ampliações do repertório cultural, por meio da problematização das manifestações corporais e das produções culturais alusivas às linguagens artísticas. As danças, jogos, mímicas e atividades rítmicas disponíveis na comunidade que acolhe a escola, bem como aquelas oriundas de diferentes contextos poderão ser apreciadas, analisadas, recriadas, produzidas, criticadas e valorizadas, o que ampliará significativamente os conhecimentos inicialmente disponíveis aos estudantes.

2. MÉTODO

Para a viabilização da discussão teórica e metodológica acerca do documento em estudo – as Orientações Curriculares e Proposição da Expectativa de Aprendizagem para o Ensino Fundamental, Ciclo I -, a metodologia utilizada nesta pesquisa utiliza-se da *teoria do discurso* de Michel Foucault, utilizando-se das argumentações de Fischer (2001)⁴, procurando explicitar a íntima relação entre o discurso e o poder, bem como investigar as “coisas ditas”, pois para Foucault, nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria dar conta das relações históricas, de práticas muito concretas, que estão presentes nos discursos (FISCHER, 2001, p.199).

O convite de Foucault é que, através da investigação dos discursos, nos defrontemos com nossa história ou nosso passado, aceitando pensar de outra forma o agora que nos é tão evidente. Assim, libertamo-nos do presente e nos instalamos quase em um futuro, numa perspectiva de transformação de nós mesmos. Deste modo, o discurso ultrapassa a simples referência a “coisas”, pois ele existe para além da simples utilização de letras, palavras e frases, não podendo ser entendido como um fenômeno de mera “expressão” de algo: apresenta regularidades inerentes a si mesmo, através das quais é possível definir uma rede conceitual que lhe é própria. É a esse “mais” que o autor se refere, sugerindo que seja descrito e apanhado a partir do próprio discurso - até porque as regras de formação dos conceitos, segundo Foucault, não residem na mentalidade nem na consciência dos indivíduos; pelo contrário, elas estão no próprio discurso e se impõe a todos aqueles que falam ou tentam falar dentro de um determinado campo discursivo (FOUCAULT, 1986, p.70).

De acordo com Fischer (2001), afirmar que o discurso é, sobretudo, histórico implica necessariamente falar na relação entre o discursivo e o não-discursivo, na relação entre pensamento e vida, poder e saber, continuidade e descontinuidade da história. Conforme a autora, essa temporalidade precisa ser entendida para além da ideia de que os discursos sempre são ditos em um determinado tempo e em um determinado lugar. Mas, para mergulhar nela, é preciso vê-la através dos documentos escolhidos, das práticas a que os textos se referem, da formação social em questão, da trajetória dos conceitos envolvidos e, ainda, do próprio posicionamento do pesquisador, pois o próprio recorte feito por um pesquisador é também um “fato de discurso” e, como tal, introduz mais um dado que amplia e dinamiza o que por definição já é heterogêneo.

Fischer (2001) nos elucida que, não sendo as mesmas depois de ditas, “as coisas” têm uma existência precária, escorregadia, uma dispersividade que o arqueologista só poderá captar no momento em que se dispuser a descrever o conjunto das relações postas em jogo num determinado discurso. Ele não vai encontrar, “por baixo” dos textos, uma vida que fervilha, a vida “ainda não capturada”, mas, sim, deter-se na construção de um acervo de relações, “no desenho que articula enunciados e práticas, enunciados e técnicas, sobre um dado objeto” (p. 217). Contudo, todas essas relações, “por mais que se esforcem para não serem a própria trama do texto, não são, por natureza, estranhas ao discurso” (FOUCAULT,

⁴ Rosa Maria Bueno Fischer. *Foucault e a Análise do Discurso em Educação*.

ANÁLISE DE UMA PROPOSTA INTEGRADA PARA O ENSINO DE ARTES E EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

1986, p.84). Em outras palavras, as práticas não discursivas são também parte do discurso, à medida que identificam tipos e níveis de discurso, definindo regras que ele de algum modo atualiza.

Conforme Foucault já nos alerta, não se trata de acionar uma memória psicológica, nem de "despertar os textos de seu sono", mas é preciso levantar os temas relacionados aos "esquecimentos" e mostrar qual o modo de existência que caracteriza aqueles enunciados, os quais estão, sempre, diretamente investidos em técnicas e práticas, isto é, em relações sociais.

A pergunta a ser feita é: por que isso é dito aqui, deste modo, nesta situação, e não em outro tempo e lugar, de forma diferente?

No caso das *Orientações Curriculares*, significa tentar escapar da fácil interpretação daquilo que estaria "por trás" do documento, procurando explorar ao máximo os materiais, na medida em que eles são uma produção histórica e política, na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constituída de práticas.

As Orientações Curriculares apresentam como eixo articulador do ensino integrado das Artes e da Educação Física, suas abordagens cultural e social no contexto escolar. Visando elucidar os referenciais utilizados pelo documento da SME-SP, faremos um breve sobrevoo pelos pressupostos que subsidiam o documento oficial.

3. O ENSINO DE ARTES

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394 de 1996, no parágrafo 2º do Artigo 26, estabelece que "o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos". Dada esta obrigatoriedade do ensino, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte apontam que "são características desse novo marco curricular as reivindicações de identificar a área por Artes (e não mais por educação artística) e de incluí-la na estrutura curricular como área com conteúdos próprios ligados à cultura artística, e não apenas como atividade".

A arte, conforme Martins *et. al.* (1998), por se constituir de um conhecimento construído pelo homem através dos tempos, é reconhecida como um patrimônio cultural da humanidade e todo ser humano tem direito ao acesso a esse saber. Para as autoras, a arte significa articular três campos conceituais: a criação/produção, a percepção/ análise e o conhecimento da produção artístico-estética da humanidade, compreendendo-a histórica e culturalmente.

A comunicação entre as pessoas e as leituras de mundo não se dão apenas por meio da palavra. Muito do que sabemos sobre o pensamento e o sentimento das mais diversas pessoas, países, épocas, conforme Martins *et. al.* (1998), são conhecimentos que obtivemos única e exclusivamente por meio de suas músicas, teatro, poesia, pintura, dança, cinema, etc. Mas, como entender tais linguagens?

As autoras afirmam que não é raro que alguém, frente a uma tela ou em uma sala de concertos, teatro ou cinema, diga: “isto é uma pintura?”, “Esta confusão de borrões até eu faço!”, “Isto é música? É uma só barulheira!”, “Ópera? Me dá sono!”, ou ainda, “Não entendi nada!”. De acordo com as autoras, algo semelhante ocorre quando é falado outro idioma que não compreendemos, pois a reação pode ser idêntica: “Não entendi nada, não sei ler essa língua!”. Deste modo, para nos apropriarmos de uma linguagem, entendê-la, interpretá-la e dar sentido a ela, é preciso que aprendamos a operar com seus códigos, pois do mesmo modo que existe na escola um espaço destinado à alfabetização na linguagem das palavras e dos textos orais e escritos, é preciso haver cuidado com a “alfabetização” nas linguagens das Artes.

De acordo com Martins *et. al.* (1998), a percepção não é simplesmente a coleta de dados sensoriais, pois o corpo perceptivo entrelaça-se com o sensível do mundo, em significações do seu ser-no-mundo. Deste modo, a percepção é a fusão entre o pensamento e o sentimento que nos possibilita significar o mundo, fazendo do ser humano a soma de suas percepções únicas. Assim, o estar atento ao mundo é um constante despertar, pois o homem percebe quando se torna consciente de suas próprias impressões.

Mas, que oportunidade a escola oferece para o corpo perceptivo do aluno?

Por exemplo, na aula de arte a ênfase não deveria estar na teoria das cores, mas no provocar da sensibilidade cromática; não deveria estar na história da arte impressionista, mas no ressignificar do momento de olhar a vitalidade das cores e das coisas, na fugacidade impressa pelo gosto do artista; não na execução de ritmos na atividade com a bandinha, mas na exploração percursiva dos sons, em busca de frases sonoras (MARTINS *et. al.*, 1998, p. 117).

Do mesmo modo, conforme as autoras, a preocupação central nas aulas de artes não deveria estar na apresentação do “teatrinho” que pode aprisionar os(as) alunos(as) em textos decorados e personagens estereotipados, mas na criação cênica que nasce da descoberta de criar um ente fictício e poder brincar com ele através do texto teatral. Não na execução de coreografias copiadas de alguma fonte, mas, sim, na investigação do movimento expressivo que compõe frases coreográficas.

Se a arte é, por si mesma, a experiência sensível em que o nosso corpo perceptivo reflete, propor situações de aprendizagem em arte implica vibrar nesse corpo o assombro pelo mundo e o estranhamento diante daquilo que, amortecidos, com os sentidos embotados, já não vemos mais.

Valorizar o repertório pessoal de imagens, gestos, falas, sons, personagens, instigar para que os alunos persigam ideias, e respeitar o ritmo de cada um no despertar de suas imagens internas, são aspectos que não podem ser esquecidos pelo(a) professor(a) de artes, fazendo com que essas atitudes possam abrir espaço para a percepção estética e a imaginação criadora, fazendo-as de “passaporte sensível para a aventura no mundo da arte” (p. 118).

Partindo deste referencial, os conhecimentos de Artes, nas Orientações Curriculares, foram distribuídos conforme suas linguagens (musical, teatral, visual e dança). Mas, o objetivo do documento da SME-SP é fazer com que as(os) professoras(es) do ciclo I do Ensino Fundamental abordem estas linguagens agrupadas, isto é, não devem diferenciar para os(as) alunos(as) o que é aula de dança e o que é aula de teatro, por exemplo. Esta segregação, conforme o discurso presente no documento, deve existir apenas para um caráter pedagógico de organização da professora ou do professor, e não para ser realizado em aula. Podemos, ainda, destacar que é esse o principal motivo que faz da linguagem corporal, que é alusiva à Educação Física, estar agregada ao ensino das Artes.

4. O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A literatura da área aponta a existência de várias concepções de ensino na Educação Física, tais como a desenvolvimentista, psicomotricidade, educação para a saúde, esportivista e cultural. (NEIRA e NUNES, 2006). A diversidade de propostas terminou por influenciar na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Na perspectiva dos autores citados, o documento nacional é publicado no final da década de 1990, no rastro das teorias críticas do currículo. Baseando-se, para tal, na preocupação com o pleno exercício da cidadania, destacada pelos critérios para decisão de conteúdos e valorização do patrimônio de conhecimentos de cada localidade expressos na proposta para a Educação Física.

Os PCNs entendem componente como responsável pelo trato pedagógico da cultura corporal, cujas temáticas compreendem os jogos, esportes, danças, ginásticas, lutas e demais manifestações da gestualidade sistematizada. Em comum, esses elementos representam a produção e reprodução de variados grupos sociais.

[...] a concepção de cultura corporal amplia a contribuição da Educação Física escolar para o pleno exercício da cidadania, na medida em que, tomando seus conteúdos e as capacidades que se propõe a desenvolver como produtos socioculturais, afirma como direito de todos, o acesso a eles. Além disso, adota uma perspectiva metodológica de ensino e aprendizagem que busca o desenvolvimento da autonomia, a cooperação, a participação social e a afirmação de valores e princípios democráticos. O trabalho de Educação Física abre espaço para que se aprofundem discussões importantes sobre aspectos éticos e sociais, alguns dos quais merecem destaque (BRASIL, 1997, p. 28).

Os PCNs enfatizam a contribuição da área de Educação Física para o desenvolvimento do exercício da cidadania, ressaltando que as proposições fundamentam-se nas teorias críticas do currículo. Portanto, a intenção dos documentos é de suma importância para a educação Física, na medida em que esta busca uma identidade própria (GRAMORELLI, 2007).

ANÁLISE DE UMA PROPOSTA INTEGRADA PARA O ENSINO DE ARTES E EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

O enfoque dado ao ensino de Educação Física, nas Orientações Curriculares, trata justamente desta sua abordagem cultural. Neste sentido, apesar da recente explosão da expressão *cultura corporal*, sua menção no discurso científico brasileiro remonta ao início da década de 1990.

Procurando desvelar seus possíveis sentidos, Neira e Nunes (2006) empreenderam uma intensa revisão de literatura sobre o tema. Dentre as possíveis definições, encontraram, por exemplo, a de Betti (1992). Ao justificar a presença da Educação Física na escola, o autor afirma que a função pedagógica desse componente é integrar e introduzir os alunos e alunas no mundo da cultura corporal, formando o cidadão que vai usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais da atividade física (o jogo, o esporte, a dança, a ginástica...).

Soares *et al.* (1992) contribuem para a compreensão da prática pedagógica da Educação Física na perspectiva da cultura corporal ao afirmarem que a condição do componente no currículo escolar deve tematizar as formas de atividades expressivas corporais proporcionando uma reflexão pedagógica sobre o acervo das formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal “que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas” (p.38).

Os autores afirmam ainda que “a materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retrçados e transmitidos para os alunos na escola” (p.39).

Neira e Nunes (2006) ao defenderem uma “pedagogia da cultura corporal” conferem como objeto de estudo da Educação Física aqueles produtos culturais no interior dos quais o movimento humano adquiriu sentido e significado aferidos pelo contexto sócio-histórico-cultural, no qual são produzidos, reproduzidos e transformados. Trata-se de manifestações que agrupam gestualidades específicas, que expressam e representam uma cultura, possuem intenção comunicativa de ideias, sentimentos, formas de ser, estar etc., e são intrínsecas, portanto, à construção cultural de um povo. Nessa visão, o ensino da Educação Física na escola deverá debater, analisar, discutir, estudar, enfim, tematizar as manifestações da cultura corporal, sem qualquer espécie de discriminação. Enquadram-se, portanto, as danças de origem africana, as lutas japonesas, os esportes radicais, a ginástica como expressão, o jogo de queimada, as mímicas e demais formas de dramatização, entre outras.

No âmbito escolar, é possível notar que algumas propostas curriculares da Educação Física impõem uma linguagem já produzida e padronizada, isto é, por meio das aulas, caberá aos alunos e alunas reproduzir gestos para eles fora de contexto. Esse procedimento pode implicar em sua internalização distorcida, sem qualquer sentido/significado. Por outro lado, nessa visão, a gestualidade implícita nas práticas corporais dos grupos que frequentam a escola passa despercebida (ao menos durante as

ANÁLISE DE UMA PROPOSTA INTEGRADA PARA O ENSINO DE ARTES E EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

aulas) ou é desqualificada. Tal postura veicula uma ideologia performática, pois se interessa prioritariamente por determinados produtos (comumente os valorizados pelo mercado) e marginaliza as demais possibilidades de produção cultural.

Contraopondo-se a essa pedagogia, a Educação Física na sua vertente cultural nos oferece os recursos para propor ações pedagógicas que se trabalhem a partir das práticas sociais dos grupos que chegam à escola para, pela mediação, socialização e ampliação de saberes, proporcionar-lhes uma melhor compreensão das teias que envolvem os produtos sociais, suas condições e modos de produção, aspecto este, necessário à emancipação e transformação social.

Um ensino da Educação Física pautado nos pressupostos da pedagogia da cultura corporal visa proporcionar aos sujeitos da educação a oportunidade de conhecer os sistemas de significado de cada cultura (diversidade) por meio das manifestações corporais. Isso se dá, conforme sugerem Neira e Nunes (2006), pela criação de códigos de comunicação que favoreçam a interlocução democrática dos significados, proporcionando aos educandos condições para estabelecerem uma relação dialética entre seus pares mediante a sua produção e conhecimento culturais.

Nessa visão, não se estuda o movimento, estuda-se a manifestação da cultura corporal, sem adjetivá-la de certa ou errada, sem corrigi-la nem focalizar sua qualidade, sem tencionar a melhoria do rendimento, nem tampouco a manutenção da saúde, da alegria ou do prazer. A dança, esporte, brincadeira, ginástica etc. fomentam um diálogo entre os participantes que poderão, visando sua emancipação, ser estimulados a refletir a partir das suas experiências, interpretá-las, analisá-las e transformá-las tencionando uma apropriação legítima e respeitosa.

Na perspectiva aqui abordada, as manifestações da cultura corporal serão tratadas como jogos no sentido empregado por Huizinga (1971), que em nada se relaciona com a visão funcionalista com a qual o jogo comumente tem sido caracterizado na escola. Ao conceber a dança, a brincadeira, a ginástica, o esporte, a luta, as artes circenses etc. como jogos, o trabalho escolar recairá sobre a vivência e a leitura dos significados e sentidos produzidos culturalmente e por eles veiculados, como, por exemplo, as relações de poder, as questões do consumo, gênero, classe, entre outras.

Em função da realidade multicultural escolar, o convívio com os diferentes pontos de vista e conhecimentos acerca da cultura corporal fará com que alguns alunos(as) experimentem situações conflituosas. Conforme as Orientações Curriculares da Secretaria Municipal de Educação (SÃO PAULO, 2007), a este fato, cabe ao professor:

[...] mediar as relações e organizar atividades em que todos os alunos se conscientizem da própria identidade corporal e a de cada integrante do grupo, reconhecendo e legitimando como de grande valia as características, qualidades, opiniões e ideias de cada um (p. 88).

É possível identificar em todas as manifestações corporais os gestos que expressam significados peculiares à determinada cultura e à sua época de criação, e

torna-se importante ressaltar que todos esses signos, sem exceção, são válidos, ou seja, sem oposição binária entre o certo e o errado, o adequado e o inadequado à escola. O *break*, o *funk* e o forró constituem-se de representações da cultura popular, enquanto o balé, o voleibol e o tênis representam os produtos da cultura dominante. A escola, enquanto espaço público e democrático, poderá problematizar todas e aprofundar o estudo sobre seus sentidos e significados.

5. ANÁLISE DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES

As *Orientações Curriculares*, conforme a Secretaria Municipal da Educação de São Paulo, visam primordialmente contribuir para a reflexão e discussão sobre o que os estudantes podem aprender com relação a cada uma das áreas de conhecimento, além de subsidiar as escolas para o processo de seleção e organização de conteúdos ao longo do Ensino Fundamental. O documento surgiu a partir das necessidades apontadas pelos educadores, com a finalidade de organizar e aprimorar os projetos pedagógicos das escolas, atendendo às finalidades da formação para a cidadania.

Contrapondo-se a um modelo de educação dito “tradicional” - em que a escola seria possuidora de um espaço onde se promoveria a emancipação dos indivíduos por meio da aquisição de conhecimentos, saberes, técnicas e valores – o modelo de escola defendido pela SME-SP é visto como um espaço educativo de vivências sociais, de convivência democrática, sendo ao mesmo tempo, de apropriação, construção e divulgação de conhecimentos, e de transformações de condição de vida das crianças que a frequentam.

Mas, qual “discurso oculto” se apresenta nesta perspectiva do documento, ou ainda – quais as condições de existência deste discurso? Qual a visão política que o resvala?

Se analisarmos os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte ou de Educação Física no que se refere às orientações e propostas contidas nos referidos documentos, é muito possível que poucas “saiam do papel”. Um grande número das propostas que ali estão, fazem efeito, mas não levam a efeito aquilo que propõem. Mas, por quê?

Como Apple (1995) nos afirma, “as teorias, diretrizes e práticas envolvidas na educação não são técnicas. São intrinsecamente éticas e políticas, e em última análise envolvem (...) escolhas profundamente pessoais em relação ao que Marcus Raskin denomina ‘o bem comum’” (p. 41). O ensino escolar é complexo e dinâmico e as questões referentes ao ensino de Artes não se abstêm destas condições. A complexidade deste ensino é estrutural dado que todas as áreas do currículo enfrentam “a questão do estatuto problemático do ‘conhecimento’ (...) e de sua relação com a reação neoconservadora que definiu a recente agenda defensiva da política educativa” (MORROW e TORRES, 1997, p. 379).

Conforme Tourinho (2002), as formas como os campos de conhecimento foram e são compreendidos na escola e como estes campos se transformaram em

ANÁLISE DE UMA PROPOSTA INTEGRADA PARA O ENSINO DE ARTES E EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

disciplinas curriculares são resultados de tratamentos diferenciados sobre o trabalho pedagógico em relação aos diferentes tipos de saberes. Fora das salas de aula, professores e professoras são avaliados, cobrados e “medidos” pela capacidade de satisfazer expectativas que pouco têm a ver com as condições internas de seu trabalho. Nas salas, professores(as) “sobrevivem” com o que tem e podem fazer, enfrentando a ausência de condições mínimas que lhe dariam prazer e engajamento para realizar sua parte na formação educacional dos(as) alunos(as) e, neste caso, na sua formação cultural e artística. Sob a orientação dos professores e em uma situação coletiva, é no espaço das salas de aula que o conhecimento selecionado pela escola pode vir a expandir e a restringir a experiência dos alunos (TOURINHO, 2002). A autora ainda nos afirma que:

Sabemos que as disciplinas que hoje são parte do currículo nem sempre foram estas que aí estão. Sabemos ainda que mesmo aquelas disciplinas mais estáveis, como Matemática, Português, Geografia e Ciências tiveram, ao longo dos tempos, tratamento diferenciado e sofreram modificações sobre a abordagem do conteúdo que hoje sugerem. Disputas por espaço no currículo, horas de aula e importância dentro da estrutura escolar foram e ainda são motivos de batalhas e conflitos, muitas vezes expressos nas discussões e reivindicações de profissionais junto aos poderes municipal, estadual e nacional. (p. 30)

Deste modo, nas escolas, as disputas colocam em jogo, principalmente, a compreensão sobre delimitações e sobre significados dos campos de conhecimento, seus processos (vocabulário, discursos e métodos) e suas funções na vida dos estudantes. Educação Física e Artes são exemplos de disciplinas com longa história de lutas, primeiro, pela conquista de espaço e, segundo, pela manutenção e ampliação desse espaço e de tempo na escola.

Com a publicação das Orientações Curriculares, percebe-se uma valorização, ao menos no campo legislativo, das áreas de Educação Física e de Artes, no município. Tal característica, apesar de pouco influente nas vias práticas do cotidiano escolar, é um importante passo para o aperfeiçoamento futuro destas disciplinas. Outro ponto importante é a tentativa de construção de um currículo que não esteja voltado apenas para as áreas de português e matemática, tendo em vista um currículo multicultural amplo nas séries iniciais do ensino fundamental.

Porém, será que tal articulação entre Artes e Educação Física é a melhor forma de viabilizar a valorização destas áreas? O contexto trazido pelas Orientações Curriculares oferece condições para os professores e professoras abordarem estas temáticas em sala de aula? Como se dá os processos de Ensino, Aprendizagem e Avaliação na proposta integrada das Artes e da Educação Física?

Para nos ajudar a elucidar tais questões, analisaremos o caminhar das Artes no Brasil.

A partir dos anos 90, foi sistematizada por Ana Mae Barbosa uma concepção de construção de conhecimento em artes denominada “Proposta Triangular do Ensino da Arte”. Nela postula-se que a construção do conhecimento em Arte acontece quando há a interseção da experimentação com a codificação e com a informação. Considera-se como

ANÁLISE DE UMA PROPOSTA INTEGRADA PARA O ENSINO DE ARTES E EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

sendo objeto de conhecimento dessa concepção, a pesquisa e a compreensão das questões que envolvem o modo de inter-relacionamento entre Arte e público, propondo-se que a composição do programa do ensino de Arte seja elaborado a partir de três ações básicas que executamos quando nos relacionamos com a Arte, que são: ler obras de arte, fazer arte e contextualizar. (RIZZI, 2002, p.67).

Conforme Rizzi (2002), a *Proposta Triangular* não indica um procedimento dominante ou hierárquico na combinação das várias ações e seus conteúdos. Ao contrário, aponta para o conceito de pertinência na escolha de determinadas ações e conteúdos enfatizando a coerência entre objetivos e os métodos. A autora afirma-nos ainda que a *Proposta Triangular* permite uma interação dinâmica e multidimensional entre as disciplinas no inter-relacionamento das noções de ler, fazer e contextualizar a arte, e no inter-relacionamento das outras três ações decorrentes: decodificar/codificar, experimentar, informar e refletir.

Martins *et. al.* (1998), embasadas na *Proposta Triangular do Ensino das Artes*, afirma-nos que é por meio das linguagens da arte que poderemos compreender o mundo das culturas e o nosso eu particular, fazendo com que limites sejam ultrapassadas pela compreensão e interpretação dos modos de interação entre grupos étnicos e, em sentido amplo, entre culturas.

Conforme Barbosa (1978), ao desenvolver-se na linguagem da arte, o estudante apropria-se – lendo/ produzindo – do modo de pensamento da própria arte, fazendo com que essa apropriação converta-se em competências simbólicas que instigam esse estudante a desvelar seu modo singular de perceber/ sentir/ pensar/ imaginar/ expressar e ampliar sua possibilidade de produção e leitura do mundo, da natureza e da cultura, ampliando também seus modos de atuação sobre eles.

Deste modo, quanto mais o(a) aluno(a) tiver oportunidade de ressignificar o mundo por meio da especificidade da linguagem da arte, mais poder de percepção, memória significativa e imaginação criadora ele(a) terá para formar consciência de si mesmo e do mundo. Martins *et. al.* (1998), apontam que desvelar/ ampliar, como termos interligados, são ações que se auto-impulsionam, como pólos instigadores para poetizar, fruir, conceituar e conhecer a arte elaborando sempre novas relações com o já sabido.

E na escola? Como essa ação pode acontecer? Qual seria o papel da(o) professora(r)?

Martins *et. al.* (1998), oferece-nos um exemplo:

“Suponha que em uma avaliação iniciante se perceba que os estudantes apresentam desenhos muito simplificados de árvores, repetindo os traços daquela árvore desenhada com um contorno de lápis preto, de copa arredondada com as maçãs vermelhas pintadas na superfície verde, com tronco marrom sobre um solo marcado por um traço único. E que esse esquema seja repetido mecanicamente para qualquer tipo de árvore, da mesma forma que repete o mesmo tipo de flor” (p.162).

O que essa produção pode nos revelar? Como poderíamos ampliá-la para os alunos e alunas? Como provocar a percepção e a análise, de modo que esse esquema possa ser enriquecido pela percepção de semelhanças e diferenças entre outras árvores (pinheiros, coqueiros, etc)? Entre as árvores de seu bairro, de sua cidade, do campo e da praia? Como instigar para que se analisem as formas, as cores, a estrutura, as diferentes plantas, os seus tamanhos possíveis, os seus movimentos e o que fazemos com elas?

Como provocar a construção de conceitos e o conhecimento da produção artístico-estética da humanidade, apresentando artistas que desenharam, esculpiram, cantaram, escreveram, encenaram e dançaram tendo como foco a árvore? E o que falar da árvore genealógica? Da árvore dos arquivos do computador? Como provocar a observação da turma sobre a sua própria produção artística de modo a ampliar as hipóteses de solução gráfica, sonora, cênica e corporal?

Para as autoras, “o desvelar/ ampliar é o fio condutor da ação possível do educador e do artista, na busca de sua própria poética, seja pedagógica, seja estética” (p.165).

Longe de se encontrar um “modelo universal”, é na inter-relação entre alunos(as) e professoras(es) que poderemos problematizar e provocar o que já se sabe e aquilo que se deseja saber, ampliando e aprofundando o conhecimento sobre as Artes, alimentando o questionamento, a dúvida, as possíveis soluções e o prazer de estar vivo no processo de aprender e ensinar (MARTINS *et. al.*, 1998, p. 166).

Certamente a aprendizagem dos conteúdos da linguagem das artes deve ser conduzida também em torno do saber fazer e do saber compreender sua própria produção e a dos demais envolvidos. E aprender a fazer e a conhecer arte é aprender a produzir e a ler arte, cabendo ao professor(a) a tarefa de articular essas ações.

Cabe aqui ressaltar a importância dos(as) professores(as) neste processo. Para Lavelberg (2003), o papel dos professores é importante para que os estudantes aprendam a fazer arte e a gostar dela ao longo da vida:

Tal gosto por aprender nasce também da qualidade da mediação que os professores realizam entre os aprendizes e a arte. Tal ação envolve aspectos cognitivos e afetivos que passam pela relação professor/aluno e aluno/aluno, estendendo-se a todos os tipos de relação que se articulam no ambiente escolar.

Nesse contexto, para a autora, cabe ao professor(a) conhecer a natureza dos processos de criação dos artistas, propiciando aos estudantes oportunidades de edificar ideias próprias sobre arte, enriquecidas de informações mediadas pelo(a) professor(a), conforme o fazem os pensadores que refletem sobre a produção social e histórica da arte, como críticos, historiadores ou apreciadores. Nesse aspecto cabe à escola reconstituir o espaço social de produção, apreciação e reflexão sobre arte, sem deformá-lo ou reduzi-lo a moldes escolares.

No entanto, sabe-se que a realidade das escolas, de modo geral, aponta-nos um cenário altamente desproporcional aos discursos. Para além da importância do papel do(a) professor(a) nesse processo, é válido ressaltar que nem a obrigatoriedade nem o reconhecimento da necessidade das Artes são suficientes para garantir sua existência e qualidade nas escolas.

Conforme Tourinho (2002), ainda ficamos, muitas vezes, como que impelidos a escolher entre um dos elementos do mundo do ensino da Arte - expressividade x técnica? / tradição x inovação? / diversão x aprendizagem? / mito x profanidade? / mágica x estrutura?... como se, na Arte, um fosse asséptico ao outro, como se não existissem equilíbrios insustentáveis ou apenas um desses elementos fosse potencialmente 'educativo'. Se a institucionalização de um campo de conhecimento oferece riscos à experimentação, abrangência e profundidade de temas e experiências, no caso das Artes, esta institucionalização teve também suas implicações.

As transformações nas concepções que têm orientado o ensino de Artes nas últimas décadas enfrentaram o desafio de refletir sobre estes processos que, de certa forma, desfiguravam as noções contemporâneas de Arte na educação. Alunos(as), professores(as) e artistas são identidades que se constroem nas relações e em contextos, assim também acontece no ensino. Deste modo, pensamos 'reinventar' – propósito coerente com a fragmentação, a dinâmica e as articulações entre campos de conhecimento que a pós-modernidade instaura – a escola e o ensino de Artes que ela pode realizar.

Podemos considerar que as Artes e sua história estão presentes na escola possibilitando o acesso a elas. Muitas vezes, podemos encontrar livros sobre Arte para crianças enchendo as estantes das boas livrarias e presentes nas bibliotecas de muitas escolas. Mas, a arte entrou mesmo na escola? Ou seria melhor perguntar: que Arte está presente na escola? Ou ainda, qual o olhar sobre a Arte que está na escola? Pensariam os alunos e alunas que Artes é apenas pintura e que todos os artistas já estão mortos?

De acordo com Martins (2002), nesse acesso o sentido das Artes no processo de ensino/aprendizagem parece estar restrito à proposta criativa do professor/professora ou da instituição cultural, que sempre procura um jeito novo de trabalhar – inventando, copiando, recriando e, à obediência do aluno que executa com melhor ou pior desempenho a solicitação do(a) professor(a).

As marcas históricas impregnadas que o ensino de Artes traz são oriundas de uma época em que além da desvalorização do profissional da área, a disciplina foi "diminuída" e delimitada pelo governo. Embora, atualmente, não seja uma característica comum entre todos os professores e professoras de Artes, ainda identificamos, como nos afirma Martins (2002), uma maquiagem do ensinar-aprender Arte e não o uso em seu sentido. A este aspecto a autora nos esclarece que

[...] cor não existe para ser fria ou quente, primária ou secundária, mas para expressar estados da alma, para construir sutis mutações ou explodir com a sua materialidade. Linha não existe para ser sinuosa, reta ou quebrada, mas para expressar tensão, fluência, devaneio, rigor. Temas não existem para registrar a história, para serem encomendadas na Igreja, da nobreza ou da escola, mas para expressar a vida, interpretando-a, ressignificando-a sob a ótica pessoal, crítica e única de seu criador. A perspectiva não existe para o exercício geométrico ou de linhas de horizonte, mas para dar a ilusão de profundidade e burlar o compreensível na tridimensionalidade também surrealista ou na economia minimalista (p. 54).

Assim sendo, a técnica não existe, apenas, para ser experimentada, mas para que sustente e dê corpo às ideias que se desvelam pelas linguagens das Artes Visuais, da Dança, do Teatro, da Música e de outras tantas.

Afirma-nos Martins (2002) que ainda hoje - como há alguns anos atrás - vemos trabalhos iguais, que não guardam qualquer individualidade, ou até mesmo, trabalhos que exercitam o contato com a linguagem plástica, mas não exercitam a expressão pessoal e única de sujeitos que têm algo a dizer.

Neste âmbito, a autora nos alerta que corremos o risco de acontecer algo parecido ao que ocorreu com a linguagem verbal: aprendem-se as regras gramaticais, mas tem-se dificuldade em escrever um texto que exponha o que é pensado; aprendem-se a diferença entre a descrição, a narração e a dissertação, mas não se sabe interpretar a realidade; aprende-se sobre o parnasianismo, a poesia dodecassílabo, Machado de Assis, mas não se incorpora à vida o prazer de apreciá-los de fato (MARTINS, 2002).

Sabemos que a construção da área de conhecimento Artes, engloba sua história e seus códigos específicos, mas os professores e professoras são fruidores das Artes? Eles visitam exposições, assistem espetáculos e concertos? Visitam feiras populares? Os alunos e alunas falam de si com seus trabalhos, ou falam apenas do artista que estudam? Qual é o espaço de diálogo entre eles? Por que se escolhe um artista e não outro? Por que elejo um determinado texto dramático, ou determinada música? Ou determinados instrumentos?

Podemos constatar, assim, que o ensino das Artes na escola, hoje, não está em busca de soluções, mas, sim, de provocações.

Neste aspecto, as Orientações Curriculares surgem como uma tentativa de reorganizar os conteúdos e reagrupá-los com áreas afins para fortalecer o ensino, neste caso, das Artes e da Educação Física. Podemos dizer que a Educação Física, em sua vertente cultural – Pedagogia da Cultura Corporal – é extremamente recente, assim também, como a atual proposta para o ensino das Artes.

“Muitas vezes uma proposta não sai do papel”, muitos autores insistem em fazer tal afirmação, mas o que isso realmente quer dizer?

Os professores de hoje, foram os alunos de ontem que, talvez, passaram por experiências em Artes e em Educação Física que pouco trazia dos elementos hoje presentes. A formação continuada desses profissionais pode sinalizar um aperfeiçoamento na área.

Quebrar paradigmas e mudar os objetivos de determinados componentes curriculares não é uma tarefa fácil e de rápido retorno. As Orientações Curriculares podem ser vista como uma das tentativas de reorganizar um currículo que durante muito tempo priorizou o ler, o escrever e o contar. Estes elementos continuam tendo alta prioridade ainda hoje, mas o ideal dos elaboradores do documento é em mudar esta constatação.

As argumentações do documento com o material teórico por ele utilizado são condizentes, mas por outro lado, apresentam grandes desafios para a rede pública municipal.

Um dos objetivos das Orientações Curriculares da SME-SP é fazer com que cada escola se reorganize e crie, a partir de projetos, propostas pedagógicas que se articulem com todas as áreas do currículo, inclusive para o ensino de Artes e Educação Física. Neste âmbito, podemos constatar que as condições de existência deste discurso indicam a tentativa de se reorganizar os conteúdos escolares, alterando-se uma dinâmica escolar com raízes em épocas em que o trabalho coletivo não era priorizado. O documento da SME-SP é extremamente recente e traz um discurso que rompe com o que até então vem sido constatado na realidade escolar. Por esse motivo, as escolas, possivelmente, devem enfrentar problemas em sua aplicação, pois não encontram suportes práticos que orientem sua viabilização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção abordada no documento relaciona-se ao caráter estético e cultural que o ensino das Artes associado ao ensino da Educação Física (em sua abordagem cultural) podem proporcionar aos alunos e alunas, analisando, significando e ampliando o repertório cultural dos estudantes, valorizando as abordagens por eles trazidas, proporcionando um contato cada vez maior com as linguagens do corpo e das artes, uma vez que tais elementos, também presentes em diferentes e diversas culturas, podem ser interpretados, apropriados, criados, recriados, refletidos e contestados, contribuindo a uma formação crítica dos sujeitos envolvidos.

Podemos verificar que as Orientações Curriculares, para o ciclo I do Ensino Fundamental, acenam seu discurso para a professora – ou professor- polivalente e não para os especialistas. Tal discurso conota o caráter interdisciplinar que o documento sugere e que, com isso, seu objetivo principal para a ser o de estimular as escolas a trabalharem com projetos, que articulem com a necessidade e/ou com o caráter de cada instituição. Outro ponto a se ponderar sobre este assunto trata-se do uso de tecnologias nas aulas e de projetos de leitura e escrita referidos em todo

ANÁLISE DE UMA PROPOSTA INTEGRADA PARA O ENSINO DE ARTES E EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

o documento, seja no ensino das artes, da educação física, de português, de matemática, e etc, o que reforça seu caráter interdisciplinar.

Porém, algumas contradições presentes na prática das Orientações Curriculares prejudicam sua instauração. O ensino das Artes e da Educação Física para o ciclo I do Ensino Fundamental, no documento, tem seu discurso, originalmente, voltado para a(o) professora(r) polivalente/ pedagogo(a), como já citado acima. Contudo, a prefeitura está trazendo professores(as) especialistas para ministrarem estas aulas no ciclo I. Tal atitude traz uma série de questões a serem debatidas, que não vem ao encontro dos objetivos desta pesquisa, mas que, sem dúvida, refletem um desacordo de argumentos. Deste modo, podemos considerar que mesmo que a visão política do documento seja a de quebra de paradigmas, representando um avanço do ponto de vista da educação, constatamos que essa dificuldade de se conciliar as argumentações sugeridas com a prática - além de serem de grande responsabilidade de cada unidade escolar responsável por seus projetos - a própria Secretaria não está condizente com seus próprios argumentos.

A característica marcante do documento é a utilização de projetos pedagógicos para sua viabilização. A opção por um currículo interdisciplinar, ou integrado, também afeta notavelmente as funções dos diferentes professores e professoras que trabalham em uma mesma instituição escolar, bem como as interações entre eles. Mas, a tarefa educacional a ser efetuada na instituição escolar, conforme Torres Santomé (1998) já nos elucida, é realizada mediante uma seleção, organização, análise crítica e reconstrução dos conhecimentos, crenças, valores, destrezas e hábitos, que são consequência do desenvolvimento sócio-histórico.

Deste modo, o currículo da escola pode ser descrito como um projeto educacional planejado e desenvolvido a partir de uma seleção da cultura e das experiências das quais se deseja que as novas gerações participem, a fim de socializá-las e capacitá-las para ser cidadãos e cidadãs responsáveis e democráticos. Toda instituição escolar pode estimular e ajudar os(as) alunos(as) a compreenderem e comprometerem-se com a experiência acumulada pela humanidade e, mais concretamente, com a sociedade na qual vivem (TORRES SANTOMÉ, 1988).

Compreende-se que a proposta da SME-SP, por meio das Orientações Curriculares, é fazer com que em cada instituição escolar seja, a longo prazo, efetuada uma reinterpretação peculiar desse legado cultural, em função da cultura de chegada e das expectativas dos(as) professores(as) e dos estudantes que interagem nas salas de aula e no centro escolar, como também dos recursos aos quais têm acesso, das condições de trabalho e da formação do corpo docente. Deste modo, a instituição educacional precisaria proporcionar um conhecimento reflexivo e crítico das Artes e da Educação Física - além da ciência da tecnologia e da história cultural -, não só como produto do desenvolvimento alcançado pela humanidade em seu processo sócio-histórico, mas, principalmente, como

experiências que proporcionem a transformação e criação de uma realidade social concreta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, M. Repensando Ideologia e Currículo. In: *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo, Cortez, 1995, p. 39-57.
- BETTI, M. Ensino de primeiro e segundo graus: Educação Física para quê? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas. v.13, n.2, p.282-287, 1992.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares nacionais: Educação Física* /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC /SEF, 1997. Brasil.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares nacionais: arte* /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC /SEF, 1998. Brasil.
- FISCHER, R. M.B. Foucault e a Análise do Discurso em educação. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 197-223, novembro/2001.
- FOUCAULT, M. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1986. p. 50-60.
- GRAMORELLI, L. C. *O impacto dos PCN na prática dos professores de Educação Física*. Dissertação de Mestrado. São Paulo, FE/USP. 2007.
- HUIZINGA, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- IABELBERG, R. *Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- JAPIASSU, R. O. V. *Metodologia do Ensino de Teatro*. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- MARTINS, M. C. et al.. *Didática do ensino de Arte*. São Paulo: FTD, 1998.
- MORROW, R e TORRES, C. *Teoria Social da Educação – Uma Crítica das Teorias de Reprodução Social e Cultural*. Porto, edições Afrontamento, 1997, p. 370-394.
- NEIRA, M. G. e NUNES, M. L. F. *Pedagogia da Cultura Corporal: crítica e alternativas*. São Paulo: Phorte Editora, 2006.
- RIZZI, M.C. S. Caminhos Metodológicos. In: BARBOSA, A. M. (org.). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2002.
- SÃO PAULO (SP). Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental : ciclo I / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo : SME / DOT, 2007.
- TORRES SANTOMÉ, J. *Globalização e interdisciplinariedade: o conteúdo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998, p. 95 – 128.
- SOARES, C. L. et. al. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- TOURINHO, I. Transformações no Ensino da Arte: Algumas questões para Reflexão Conjunta. In: BARBOSA, A. M. (org.). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

**ANALYSES FOR AN INTEGRATED PROPOSAL OF ARTS AND PHYSICAL
EDUCATION IN SCHOOL**

ABSTRACT

From that point, the present research focused in analysing the curricular schemes from the city of São Paulo, considering the uncommon attention towards the Physical Education and Arts subjects. The analyses of the official speech allowed conclusions which that such articulation intents to promote the reinterpretation of the corporal culture legacy, not just as the development product of achieved by mankind in its historic-social process, but mainly as an experience that promotes a creation and transformation of a factual social reality.

Key-words: Arts, Physical Education, Curriculum

Recebido em 17 de dezembro de 2010; aprovado em 09 de dezembro de 2012.