

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CINTIA CHUNG MARQUES CORRÊA

**Educação e Cultura: atitudes e valores no ensino da Arte nas escolas
da Rede Municipal de Petrópolis**

**Petrópolis – RJ
2007**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

CINTIA CHUNG MARQUES CORRÊA

**Educação e Cultura: atitudes e valores no ensino da Arte nas escolas
da Rede Municipal de Petrópolis**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Católica de Petrópolis como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Vera Rudge
Werneck

Petrópolis - RJ
2007

CINTIA CHUNG MARQUES CORRÊA

**Educação e Cultura: atitudes e valores no ensino da Arte nas escolas
da Rede Municipal de Petrópolis**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Católica de Petrópolis como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Petrópolis, 4 de maio de 2007.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Vera Rudge Werneck - Orientadora

Prof^a Dr^a Maria Celi Chaves Vasconcelos - Titular interno

Prof^o Dr^o Antonio Flávio Moreira - Suplente interno

Prof^a Dr^a LÍlian Maria Paes de Carvalho Ramos - Titular externo

Prof^a Dr^a Mirian Paura Sabrosa Zippin Grinspun - Suplente externo

Petrópolis – RJ
2007

Dedico este trabalho àqueles que me deram a vida e me ensinaram a vivê-la com dignidade: meu pai, Luiz Carlos e minha mãe Cileida; à minha irmã Mônica, pelo grande incentivo; à minha sobrinha Alice, pela ajuda prestada; às amigas Ediana e Soraia, pelas palavras carinhosas e encorajadoras em todos os momentos; à Prof^a Dr^a Vera Rudge Werneck, pela fabulosa orientação nesse estudo.

AGRADECIMENTOS

À Deus, que em todos os momentos de minha vida está presente, guiando-me com Sua Luz Divina.

À minha família e amigos pelo grande apoio e paciência com as minhas ausências e incontáveis horas diante dos livros.

À orientadora, Prof^a Dr^a Vera Rudge Werneck, pela dedicação, respeito, profissionalismo e carinho que sempre ofertava.

À Prof^a Dr^a Maria Celi Chaves Vasconcelos, pelo generoso incentivo e pelas aulas maravilhosas que muito contribuíram para a minha trajetória profissional.

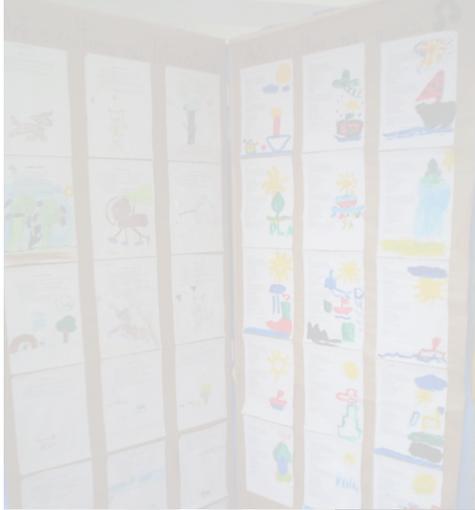
Aos professores Antonio Flávio Moreira, Ligia Aquino, Maria de Lourdes Fávero e Stella Segenreich, que muito me enriqueceram com seus saberes.

Às amigas de turma, Paola, Luzia, Sandra, Luciana Messa, Márcia e Paula, pelos dias de convivência que nos mostraram os caminhos para que pudéssemos crescer e nos tornar quem somos.

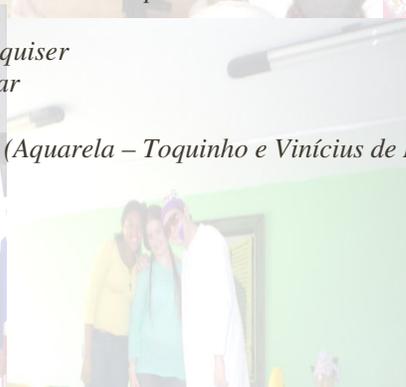
À professora Edna Aléo, pela atenciosa ajuda.

Às diretoras, professoras e funcionários das Escolas: Paroquial São Pio X e São Judas Tadeu, pelo constante incentivo e colaboração.

Às grandes professoras de Arte, Solange, Márcia, Gisela e Sampaio, que abrilhantaram o presente estudo.



*Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo
E com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo
Corro o lápis em torno da mão e me dou uma luva
E se faço chover com dois riscos tenho um guarda-chuva
Se um pingüinho de tinta cai num pedacinho azul do papel
Num instante imagino uma linda gaivota a voar no céu
Vai voando contornando
A imensa curva norte sul
Vou com ela viajando
Havaí, Pequim ou Istambul
Pinto um barco a vela branco navegando
é tanto céu e mar num beijo azul
Entre as nuvens vem surgindo
Um lindo avião rosa e grená
Tudo em volta colorindo
Com suas luzes a piscar
Basta imaginar e ele está partindo
Serenos lindo
E se a gente quiser
Ele vai pousar*



(Aquarela – Toquinho e Vinícius de Moraes)

RESUMO

O presente estudo apresenta como objeto de investigação a Arte nos currículos escolares e propõe refletir acerca dos valores atribuídos a essa disciplina na visão dos professores e por meio das Políticas Públicas de investimento no município de Petrópolis. A pesquisa foi realizada fundamentando-se na análise qualitativa de conteúdos e apresentou como instrumentos para coleta de dados, a entrevista e o questionário. Na revisão bibliográfica, foram analisadas a trajetória pedagógica do ensino da Arte e como a legislação educacional abordou a questão artística ao longo da História da Educação no Brasil, os conceitos de cultura e sua relação com a educação. O referencial teórico foi fundamentado nas idéias de John Dewey, que no Brasil tiveram repercussão por meio de Anísio Teixeira.

Palavras-chave: Educação, Cultura, Arte, Valor

ABSTRACT

The aim of this study is the Arts in school programs to propose thinking about the values given to this discipline, in the teachers' view, and through the Public Politics of investment in Petrópolis. The basis of the research is the quality of the contents of the school programs and the instruments to collect the information were the interview and the questionnaire. In the bibliographic review, the educational way in which the Arts and the educational law treated the artistic matter through the Educational History in Brasil were analyzed, as well as the concepts of culture and its relation with education. The theory was based in the ideas of John Dewey, ideas which called attention in Brasil through Anísio Teixeira.

Key-words: Education, Culture, Arts, Value

SUMÁRIO

Lista de Siglas	i
Lista de Tabelas	ii
Lista de Figuras	iv
INTRODUÇÃO	1
1- ASPECTOS HISTÓRICOS DA ARTE NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	6
1.1 - Na educação jesuítica	6
1.2 - No Brasil Colônia	8
1.2.1 - As reformas pombalinas	8
1.3 - O Brasil Império	9
1.4 - Na República	17
1.4.1 - A influência da filosofia positivista no ensino da Arte	25
1.4.1.1 - Os princípios da filosofia positivista de Auguste Comte	25
1.4.1.2 - A filosofia positivista no Brasil	27
1.4.2 - O movimento da Escola Nova	29
1.5 - Da legislação sobre o ensino da Arte	31
1.5.1 - A Lei nº 4.024/61	31
1.5.2 - A Lei nº 5.692/71	34
1.5.3 - A Lei nº 9.394/96	37
2 – A RELAÇÃO CULTURA X EDUCAÇÃO	39
2.1 - Os conceitos de cultura e educação	39
2.2 - O estético e o artístico	44
2.3 - Educação e Cultura	49
3 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	51
3.1 - A influência das idéias de John Dewey	51
3.2 - Anísio Teixeira e os ideais de John Dewey	54

4 - CONSIDERAÇÕES SOBRE A ARTE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR	57
4.1 - O ensino da Arte nas escolas da rede municipal de Petrópolis	57
4.2 - A presença da cultura no cotidiano escolar – relato de uma experiência	61
5 – PESQUISA DE CAMPO	64
5.1 - Metodologia adotada	64
5.2 - Procedimentos adotados para análise e interpretação dos resultados	68
5.3 - Apresentação dos dados da pesquisa por meio dos questionários	70
5.4 - Apresentação dos dados da pesquisa por meio das entrevistas	112
6 – CONCLUSÃO	117
7 – BIBLIOGRAFIA CITADA	122
8 – BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	125
9 – ANEXOS	
Anexo A: Grade Curricular – Zona Urbana – 1985	128
Anexo B: Plano Curricular de 5ª a 8ª Série do 1º Grau – 1995	
Plano Curricular de 5ª a 8ª Série do Ensino Fundamental – 1998	129
Anexo C: Matriz Curricular – 2006	130
Anexo D: Conteúdos de Educação Artística até 2003	131
Anexo E: Conteúdo do Ensino da Arte para o Ensino Fundamental	141
Anexo F: Projeto de Lei do Senado	151
Anexo G: Questionário	152
Anexo H : Roteiro da entrevista	155

LISTA DE SIGLAS

ABE - Associação Brasileira de Educação

AESP - Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo

AID - Agency For International Development

CACI - Centro de Atividades Corporais e de Inteligência

CCEFIM - Centro de Capacitação em Educação Frei Memória

CEPM - Comissão de Ensino Primário e Médio

CFE - Conselho Federal de Educação

FAEB - Federação Nacional dos Arte-Educadores do Brasil

FAEP - Festival de Arte-Estudantil de Petrópolis

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PID - Programa de Iniciação Desportiva

PNLD/MEC - Programa Nacional do Livro Didático/Ministério da Educação

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição da frequência simples dos resultados obtidos em relação a Modalidade de Ensino	70
Tabela 1.1 - Distribuição da frequência simples dos resultados obtidos em relação a Modalidade de Ensino - 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental	70
Tabela 2 - Distribuição da frequência simples dos resultados obtidos em relação ao tempo de exercício na profissão	72
Tabela 3 - Distribuição da frequência simples dos resultados obtidos em relação ao Grau de Formação	73
Tabela 4 - Distribuição da frequência simples e ponderada dos resultados obtidos em relação à importância atribuída ao contato dos alunos com a Arte nas aulas de Arte	75
Tabela 5 - Distribuição da frequência simples e ponderada dos resultados obtidos em relação à importância atribuída ao contato dos alunos com a Arte no cotidiano das demais disciplinas	77
Tabela 6 - Distribuição da frequência simples e ponderada dos resultados obtidos em relação à importância atribuída ao contato dos alunos com a Arte por meio de passeios culturais	79
Tabela 7 - Distribuição da frequência simples e ponderada dos resultados obtidos em relação à importância atribuída ao contato dos alunos com a Arte por meio de atividades desenvolvidas na escola: teatro, dança, música (com o objetivo de comemorar alguma festividade)	81
Tabela 8 - Distribuição da frequência simples e ponderada dos resultados obtidos em relação à importância atribuída ao contato dos alunos com a Arte por meio de atividades desenvolvidas na escola: teatro, dança, música (com o objetivo de desenvolvimento da criatividade e habilidades artísticas)	83
Tabela 9 - Distribuição da frequência simples e ponderada dos resultados obtidos em relação à importância atribuída ao contato dos alunos com a Arte por meio de exposição de trabalhos confeccionados por alunos nos murais da escola	85
Tabela 10 - Distribuição da frequência simples e ponderada dos resultados obtidos em relação à importância atribuída ao contato dos alunos com a Arte – raramente acontece	87
Tabela 11 - Distribuição da frequência simples dos resultados obtidos em relação	

à frequência em que os aspectos artísticos são utilizados em aula	89
Tabela 12 - Distribuição da frequência simples dos resultados obtidos em relação à importância do ensino da Arte	91
Tabela 13 - Distribuição da frequência simples dos resultados obtidos em relação aos conteúdos abordados no ensino da Arte do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental	93
Tabela 14 - Distribuição da frequência simples e ponderada dos resultados obtidos em relação à abordagem do ensino da Arte do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental - usando desenhos mimeografados	95
Tabela 15 - Distribuição da frequência simples e ponderada dos resultados obtidos em relação à abordagem do ensino da Arte do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental - solicitando que façam desenhos de acordo com um tema	97
Tabela 16 - Distribuição da frequência simples e ponderada dos resultados obtidos em relação à abordagem do ensino da Arte do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental - por meio de projetos que envolvam a arte na pintura, na música, na literatura	98
Tabela 17 - Distribuição da frequência simples e ponderada dos resultados obtidos em relação à abordagem do ensino da Arte do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental - confeccionando objetos a partir de um tema	100
Tabela 18 - Distribuição da frequência simples e ponderada dos resultados obtidos em relação à abordagem do ensino da Arte do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental - utilizando tinta, massa de modelar, cola colorida, pincéis e outros recursos	102
Tabela 19 - Distribuição da frequência simples e ponderada dos resultados obtidos em relação ao trabalho com Arte somente para preenchimento de tempo livre	104
Tabela 20 - Distribuição da frequência simples e ponderada dos resultados obtidos em relação à raridade em que trabalha Arte	105
Tabela 21 - Distribuição da frequência simples dos resultados obtidos em relação às atividades artístico-culturais oferecidas nas escolas pesquisadas	107
Tabela 22 - Distribuição da frequência simples dos resultados obtidos em relação aos profissionais que desenvolvem as atividades artístico-culturais nas escolas	109

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1 - Modalidade de Ensino	70
Gráfico 2 - Professores que lecionam do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental	70
Gráfico 3 - Tempo de exercício na profissão	72
Gráfico 4 - Grau de Formação	73
Gráfico 5 - Importância atribuída ao contato dos alunos com a Arte nas aulas de Arte (frequência)	75
Gráfico 5.1 - Importância atribuída ao contato dos alunos com a Arte nas aulas de Arte (%)	75
Gráfico 6 - Importância atribuída ao contato dos alunos com a Arte no cotidiano das demais disciplinas (frequência)	77
Gráfico 6.1 - Importância atribuída ao contato dos alunos com a Arte no cotidiano das demais disciplinas (%)	77
Gráfico 7 - Importância atribuída ao contato dos alunos com a Arte por meio de passeios culturais (frequência)	79
Gráfico 7.1 - Importância atribuída ao contato dos alunos com a Arte por meio de passeios culturais (%)	79
Gráfico 8 - Importância atribuída ao contato dos alunos com a Arte por meio de atividades desenvolvidas na escola : teatro, dança, música (com o objetivo de comemorar alguma festividade) (frequência)	81
Gráfico 8.1 - Importância atribuída ao contato dos alunos com a Arte por meio de atividades desenvolvidas na escola : teatro, dança, música (com o objetivo de comemorar alguma festividade) (%)	81
Gráfico 9 - Importância atribuída ao contato dos alunos com a Arte por meio de atividades desenvolvidas na escola: teatro, dança, música (com o objetivo de desenvolvimento da criatividade e habilidades artísticas) (frequência)	83
Gráfico 9.1 - Importância atribuída ao contato dos alunos com a Arte por meio de atividades desenvolvidas na escola: teatro, dança, música (com o objetivo de desenvolvimento da criatividade e habilidades artísticas) (%)	83
Gráfico 10 - Importância atribuída ao contato dos alunos com a Arte por meio de exposição de trabalhos confeccionados por alunos nos murais da escola (frequência)	85
Gráfico 10.1 - Importância atribuída ao contato dos alunos com a Arte por meio	

de exposição de trabalhos confeccionados por alunos nos murais da escola (%)	85
Gráfico 11 - Importância atribuída ao contato dos alunos com a Arte - raramente acontece (frequência)	87
Gráfico 11.1 - Importância atribuída ao contato dos alunos com a Arte - raramente acontece (%)	87
Gráfico 12 - Frequência em que os aspectos artísticos são utilizados em aula (frequência)	89
Gráfico 12.1 - Frequência em que os aspectos artísticos são utilizados em aula (%)	89
Gráfico 13 - Importância do ensino da Arte (frequência)	91
Gráfico 13.1 - Importância do ensino da Arte (%)	91
Gráfico 14 - Conteúdos abordados no ensino da Arte do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (frequência)	93
Gráfico 14.1 - Conteúdos abordados no ensino da Arte do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (%)	93
Gráfico 15 - Abordagem do ensino da Arte do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental - usando desenhos mimeografados (frequência)	95
Gráfico 15.1 - Abordagem do ensino da Arte do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental - usando desenhos mimeografados (%)	95
Gráfico 16 - Abordagem do ensino da Arte do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental - solicitando que façam desenhos de acordo com um tema (frequência)	97
Gráfico 16.1 - Abordagem do ensino da Arte do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental - solicitando que façam desenhos de acordo com um tema (%)	97
Gráfico 17 - Abordagem do ensino da Arte do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental - por meio de projetos que envolvam a arte na pintura, na música, na literatura (frequência)	98
Gráfico 17.1 - Abordagem do ensino da Arte do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental - por meio de projetos que envolvam a arte na pintura, na música, na literatura (%)	98
Gráfico 18 - Abordagem do ensino da Arte do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental - confeccionando objetos a partir de um modelo (frequência)	100
Gráfico 18.1 - Abordagem do ensino da Arte do 1º ao 5º ano do Ensino	

Fundamental - confeccionando objetos a partir de um modelo (%)	100
Gráfico 19 - Abordagem do ensino da Arte do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental - utilizando tinta, massa de modelar, cola colorida, pincéis e outros recursos (frequência)	102
Gráfico 19.1 - Abordagem do ensino da Arte do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental - utilizando tinta, massa de modelar, cola colorida, pincéis e outros recursos (%)	102
Gráfico 20 - Trabalho com Arte somente para preenchimento de tempo livre (frequência)	104
Gráfico 20.1 - Trabalho com Arte somente para preenchimento de tempo livre (%)	104
Gráfico 21 - Raramente trabalha Arte (frequência)	105
Gráfico 21.1 - Raramente trabalha Arte (%)	105
Gráfico 22 - Atividades artístico-culturais oferecidas nas escolas pesquisadas	107
Gráfico 23 - Profissionais que desenvolvem as atividades artístico-culturais nas escolas (frequência)	109
Gráfico 23.1 - Profissionais que desenvolvem as atividades artístico-culturais nas escolas (%)	109

INTRODUÇÃO

Pensar as atitudes e os valores atribuídos ao ensino da Arte nos dias atuais, remete-nos a uma reflexão acerca das diferentes tendências e práticas pedagógicas que nortearam a organização do sistema educacional no Brasil ao longo da História da Educação, ressaltando-se ainda que os modelos pedagógicos do ensino da Arte, inseridos nos currículos escolares, estão diretamente relacionados à herança cultural dos povos que colonizaram nosso país.

Desde a sua formação, o Brasil foi um grande importador da cultura dos países europeus. Especialmente de Portugal, metrópole responsável pela sua colonização, incorporou vários aspectos culturais: arquitetura dos prédios, literatura, vestuário, modelos político, econômico e até educacional, pois não era interesse dos portugueses que o Brasil desenvolvesse uma cultura própria, que atendesse às suas condições de existência. Era preciso mantê-lo como país totalmente dependente da metrópole portuguesa, não lhe proporcionando meios para o seu desenvolvimento cultural e, assim, condicionando a população a receber e incorporar a cultura oriunda de Portugal.

Em 1519, com a chegada dos jesuítas, o sistema educacional brasileiro iniciava a importação dos ensinamentos que tinham como ideário a tradição religiosa e métodos pedagógicos voltados para uma educação tradicional, por meio dos quais os alunos deveriam obedecer à rigidez das regras por eles estabelecidas.

Com relação ao ensino da Arte, este se deu prioritariamente na educação superior durante o Império, pois ressaltava a prioridade de formar a elite para defender a Colônia das invasões e ainda proporcionar o desenvolvimento cultural da Corte. Desta forma, foram criadas as Escolas Militares, os cursos de Medicina e a Academia Imperial de Belas-Artes, em 1826.

Na Academia Imperial de Belas-Artes, ainda sob os moldes da Missão Francesa trazida por D. João VI em 1816, predominava o ensino para a formação do artista para as belas-artes e para as atividades industriais, estas voltadas para as habilidades técnicas e gráficas e adotando o desenho como base dos ensinamentos.

A partir da criação da Academia Imperial de Belas-Artes até o início do século XX, o ensino da Arte nas escolas brasileiras, especificamente voltado para o desenho, passou por diversas tendências pedagógicas influenciadas pelas correntes filosóficas de cada época.

A corrente filosófica liberal, fortemente defendida por Rui Barbosa, fundamentava-se no ensino do desenho como habilidade técnica para o desenvolvimento industrial. Tomando como exemplo o grande desenvolvimento industrial dos Estados Unidos a partir da introdução

do desenho nos currículos das escolas primárias e secundárias desse país, lutaram a favor da revolução industrial no Brasil e da importação do modelo americano de ensino da Arte.

O ensino do Desenho, a sua popularização, a sua adaptação aos fins da indústria tem sido o principal motor da prosperidade do trabalho em todos os países já iniciados na imensa liça em que se tem assinalado a Inglaterra, os Estados Unidos, a França, a Alemanha, a Áustria, a Suíça, a Bélgica, a Holanda e a Itália. (BARBOSA, R *apud* BARBOSA, 2005, p. 43)

A partir da proclamação da república, o ensino da Arte sofreu grandes influências da filosofia positivista, introduzida no Brasil por Benjamim Constant sob os ideais do pensador francês Auguste Comte.

Nos moldes da pedagogia tradicional, na qual os professores aplicavam o método enunciado por Herbart, que se fundamentava em aulas expositivas e exercícios de memorização para fixação da aprendizagem, as aulas de Arte eram ministradas por meio de reproduções de modelos propostos pelos professores com o objetivo de treinar a visão, a coordenação motora, a inteligência e a memorização. O ensino da Arte voltava-se para um fazer técnico, com ênfase na beleza do produto final.

Por volta de 1930, chegam ao Brasil os reflexos do movimento da Escola Nova que tem suas origens no final do século XIX na Europa e nos Estados Unidos.

Anísio Teixeira, aluno de Dewey, que fez parte do movimento escolanovista americano, introduziu no sistema educacional brasileiro muitas de suas idéias, entre elas a arte baseada na expressão e liberdade de criação. A partir dos anos 1960, foi grande incentivador do ensino da Arte nas escolas e um dos idealizadores do curso de Arte na Universidade de Brasília para formação de professores.

A década de 1970 foi marcada pelo modelo tecnicista de educação que direcionava seus métodos para a mera transmissão de conhecimentos de forma técnica, por meio de uma seqüência de conteúdos, geralmente sistematizados nos livros didáticos. As aulas de Educação Artística, conforme previsto na Lei nº 5.692/71, eram fundamentadas nos conteúdos de livros didáticos. A maioria abordava a arte sob a perspectiva da experiência ou da cultura estrangeiras ou por meio do uso da tecnologia.

Após a promulgação da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabelece a Arte como disciplina obrigatória nos currículos escolares, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais, inclusive para a disciplina Arte, que propõem as orientações didáticas, objetivos e critérios para seleção e avaliação dos conteúdos

para o ensino dessa disciplina. Propõem um ensino voltado para as Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Além das sistematizações pedagógicas e metodológicas no ensino da Arte, as décadas de 1980 e 1990 assistem a intenso questionamento dos próprios conteúdos a serem trabalhados. Questiona-se a ênfase dos conteúdos curriculares referentes às artes européia e norte-americana, ou seja, uma arte branca e masculina. (*Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, volume 1, 2006, p. 177)

Observa-se que, até hoje, podemos vislumbrar o ensino da Arte impregnado de ideais e modelos da cultura estrangeira. Grandes educadores brasileiros fundamentaram-se na experiência européia e americana para introduzir a Arte nos currículos escolares das escolas brasileiras, sem considerar as características de um país que necessita construir uma cultura própria e atribuir o devido valor ao ensino da Arte. Com a preocupação de verificar a experiência de outros países e implantar os modelos nas escolas brasileiras, tal disciplina tornou-se descaracterizada das necessidades educacionais brasileiras. Seus conteúdos eram indefinidos, os professores não estavam preparados para novas metodologias e não tinham a formação específica.

Assim, durante décadas e ainda hoje, em virtude da legislação educacional, as instituições de ensino não contemplam a Arte como disciplina de peso semelhante às demais, capaz de desenvolver no educando a sensibilidade estética, artística e a criatividade para sua autonomia.

Atualmente, ressalta-se a importância da valorização da cultura por meio da Arte expressa nos conteúdos básicos escolares através da música, pintura, teatro e dança, sendo dada a devida importância como disciplina integrante da parte obrigatória dos currículos escolares.

Porém, o que ainda se percebe é a Arte sendo considerada disciplina com pouco valor nos currículos escolares e, na maioria das vezes, sendo ministrada por professores sem a devida habilitação. Professores de Matemática e Língua Portuguesa, que geralmente, para completar a carga horária semanal, passam a lecionar Arte, direcionando o seu conteúdo para geometria, desenhos livres ou direcionados.

Algumas escolas contam com profissionais especializados que doam seu tempo com a finalidade de desenvolver atividades relacionadas à cultura. Desenvolvem voluntariamente aulas de música, teatro e dança.

Tomando como objeto de estudo a Arte nos currículos escolares, a presente pesquisa, propôs refletir acerca dos valores atribuídos a essa disciplina na visão dos professores e por

meio das políticas públicas de investimento no município de Petrópolis. Apresentou como principal indagação, a seguinte questão: A Arte é considerada disciplina privilegiada nos currículos escolares?

Para atender a esse questionamento, foram formulados os seguintes objetivos:

- a) Identificar a visão que os sistemas de ensino têm a respeito do ensino da Arte ao longo da História da Educação, compreendendo o período que se inicia com a chegada dos jesuítas ao Brasil até os dias atuais;
- b) Verificar como a legislação educacional tratou o ensino da Arte e de que maneira essa disciplina foi inserida nos currículos escolares a partir do plano de estudos estabelecido pelos jesuítas – Ratio Studiorum, passando pelos Pareceres e Deliberações a partir do Período Colonial, as Constituições Brasileiras e as Leis Educacionais – 4.024/61, 5.692/71 e 9.394/96 ;
- c) Investigar as metodologias adotadas no ensino da Arte de acordo com as propostas curriculares e legislações vigentes em cada época;
- d) Pesquisar a concepção dos professores de escolas da rede municipal de educação de Petrópolis em relação à presença da disciplina Arte nos currículos escolares e extra-escolares.
- e) Analisar o grau de importância do ensino da Arte por meio das políticas públicas de investimento nessa área.

O desenvolvimento da pesquisa foi organizado em seis capítulos, divididos em seções e subseções.

No capítulo 1 buscou-se fazer um estudo histórico sobre a presença do ensino da Arte nos currículos escolares a partir da educação jesuíta até a legislação educacional vigente em nosso país, Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ao longo do capítulo, foram ressaltadas as influências das reformas educacionais, da filosofia positivista e do movimento da Escola Nova no ensino da Arte.

No capítulo 2 foram apresentados os conceitos de cultura e como o termo é empregado nas diversas situações pelos indivíduos. Ainda nesse capítulo, foi realizado um breve relato sobre as considerações do valor estético e artístico ao longo da história e ainda a relação da cultura com a educação.

Ao capítulo 3 foi reservada a fundamentação teórica, que ficou centralizada na filosofia de John Dewey, que no Brasil teve suas idéias difundidas através de Anísio Teixeira.

No capítulo 4 foi feita uma pesquisa histórica sobre o ensino da Arte nas escolas da rede municipal de educação de Petrópolis, no período de 1985, data em que foram encontradas algumas referências e documentos, até o presente ano, trazendo o relato de experiência da Escola São Judas Tadeu, escola conveniada da rede municipal de Petrópolis, de suas práticas pedagógicas referentes à disciplina Arte.

Após levantamento histórico-bibliográfico, foi realizada a pesquisa de campo, que teve seus dados analisados no capítulo 5. Optou-se pela análise qualitativa de conteúdos por permitir a análise sistemática do material coletado. Foram utilizados como instrumento de pesquisa o questionário e a entrevista. Como *lócus* de aplicação do questionário, foram selecionadas cinco escolas da rede municipal de ensino, situadas em diferentes bairros da cidade e que atendem ao Ensino Fundamental, totalizando 80 professores. Para as entrevistas, optou-se por selecionar professores pertencentes a quatro gerações diferentes, sendo assim entrevistados professores nascidos nas décadas de 1970, 1960, 1950 e 1930.

As respostas do questionário e da entrevista foram organizadas em categorias e tiveram os resultados dispostos em gráficos seguidos de análise com base no referencial teórico explorado ao longo do trabalho.

No capítulo 6, destinado à conclusão, foram apresentados os resultados dos objetivos propostos nesta pesquisa.

1 – ASPECTOS HISTÓRICOS DA ARTE NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

1.1 – Na educação jesuítica

Anteriormente à chegada dos portugueses ao Brasil, a educação era ministrada basicamente pela transmissão de conhecimentos das gerações adultas para as gerações jovens. Assim, também era constituída a educação indígena, na qual a “escola era o lar e o mato; muito mais importantes as lições do exemplo que as palavras”. (TOBIAS, 1986, p.31)

Esta realidade modificou-se com a chegada dos portugueses ao Brasil e com eles os primeiros padres jesuítas que, com idéias colonizadoras e evangelizadoras, reprimiram toda a cultura educacional tradicional no país.

A educação jesuítica, comandada inicialmente pelo Padre Manuel da Nóbrega, tinha como finalidade a evangelização dos mamelucos, dos órfãos e dos indígenas e, para atingir os objetivos de uma doutrina cristã, fundamentada nos bons costumes e na aprendizagem das primeiras letras, introduziu em seu currículo o ensinamento da língua portuguesa e da língua indígena – o tupi-guarani. Feito este necessário para uma real comunicação entre os pares.

Somente após o domínio da língua portuguesa e de estarem iniciados na educação cristã é que os alunos poderiam dar início à “escola de ler e escrever”, ou seja, à escola primária. Para despertar o interesse dos alunos para as aulas, eram oferecidos no currículo, de forma opcional, o canto orfeônico e a música instrumental. Percebe-se, assim, o intuito dos jesuítas de tornar o ensino mais atraente e criativo através da cultura da música.

Correspondente ao atual Ensino Médio, os alunos que se destacavam nas escolas de ler e escrever prosseguiam com o estudo da gramática latina e os demais, para o ensino profissional, direcionado para a agricultura, ou o manufactureiro. A gramática latina visava à preparação para as humanidades superiores, para a filosofia e para a teologia.

Neste sentido, percebe-se que Nóbrega contextualizava o currículo humanista a uma educação prática, voltada para as necessidades momentâneas do Brasil. Assim, destaca Tobias:

[...] as escolas do curso médio ministraram algo de profissional e de princípios práticos de lavoura, a fim de que os filhos dos brasileiros pudessem ter e produzir algo de útil para a Nação. Isto, porém, apesar de objetivo e eminentemente educativo e cristão, representa o âmago da luta entre Nóbrega e superiores dos jesuítas em Lisboa, entre a humanização e a desumanização, entre a democratização e a aristocratização do nascente ensino brasileiro. (1986, p. 66)

Após a morte de Padre Manuel da Nóbrega em 1570, o ensino que era ministrado em lugares afastados passou a ser incentivado nos espaços urbanos, através da criação dos colégios que compreendiam o ensino das primeiras letras, o ensino secundário e o superior. Neste contexto, a educação jesuítica passa a ser centralizada na formação das elites burguesas com a finalidade de atender aos interesses da metrópole portuguesa, que era o exercício da hegemonia cultural e política na Colônia.

Somente em 1599, a Companhia de Jesus criou a Ratio Studiorum, que durante 59 anos estabeleceu e padronizou as regras em todos os colégios onde era ministrada a educação jesuítica. Estas regras, que compunham o currículo, iam muito além do ensino dos conteúdos escolares, abrangendo normas de boa conduta, disciplina e atitudes nos ambientes escolares.

Como dito anteriormente, o ensino jesuítico destinava-se às elites como forma de garantia da consolidação da cultura católica e formação das lideranças para a sociedade colonial. Desta forma, privilegiaram o ensino secundário e superior, voltando seu currículo para a educação literária, filosófica e teológica. No Brasil, destacavam-se: o curso elementar (escola de ler, escrever, contar e doutrina religiosa); o curso de humanidades (secundário); o curso de artes (também chamado de ciências naturais ou filosofia) e o curso de teologia (superior).

Torna-se interessante ressaltar que no curso de humanidades, os jesuítas enfatizavam a “*arte acabada da composição da escrita*”, para o desenvolvimento de uma “*expressão perfeita*”. E a matriz curricular fundamentava-se essencialmente em cinco classes: retórica, humanidades e gramática superior, média e inferior. Assim, entende-se que a arte, mencionada na Ratio Studiorum, não se referia à arte como manifestação artístico-cultural, mas sim como cultura, conhecimento, desenvolvimento intelectual.

A educação jesuítica previa uma formação integral, não direcionando seus ensinamentos apenas para mera transmissão de conhecimento. Preocupava-se também com o desenvolvimento de aptidões e habilidades que pudessem preparar o homem para a vida. Desta forma, o trabalho das aulas complementava-se com a arte do teatro, que ocupava lugar de privilégio, tendo grande importância pedagógica para os jesuítas.

O teatro escolar revestia as formas mais variadas, desde os simples diálogos, até as tragédias de grande estilo, passando pela comédia e entremeses, pelo drama litúrgico, pelos autos e representações de mistérios. Em todas elas inculcava-se a virtude e enalteciam-se as ações nobres e viris em prol das grandes causas. Realizavam-se estas representações, não raro com pompa vistosa e magnificência de indumentária, colgaduras, adornos e aparato cênico nas principais festas escolares, nas visitas de personagens ilustres,

eclesiásticas ou civis, e na comemoração dos grandes acontecimentos da vida nacional. (FRANCA, 1952, p. 73-74)

Assim, durante 210 anos os jesuítas foram os responsáveis pela educação no Brasil.

A influência da cultura jesuítica não deixou suas marcas somente no âmbito educacional, mas também na cultura arquitetônica do país. Quando chegaram, construíram pequenas igrejas, utilizando materiais rudimentares, o que fez com que muitas tenham sido destruídas pela ação do tempo. Contudo, por volta do século XVII, as obras realizadas já contavam com a ajuda de arquitetos e mestres de obra que utilizavam técnicas e materiais mais consistentes.

Predominaram nesse período as igrejas da Companhia de Jesus, com suas características maneiristas (fachadas retilíneas, rigidez e austeridade nas formas e volumes), repetindo os modelos das igrejas de São Roque de Lisboa e Gesù de Roma, como é o caso da catedral de Salvador. (FUSARI, 2001, p.126)

Com base em um desenvolvimento artístico, baseado no estilo barroco trazido pelos jesuítas de Portugal, foram estimuladas as oficinas de artesãos, com a finalidade de ensinar essa arte através dos modelos europeus.

1.2 – No Brasil Colônia

1.2.1 – As reformas pombalinas

Quando o decreto do Marquês de Pombal, de 1759, dispersou os padres da Companhia de Jesus, expulsando-os da Colônia e confiscando-lhes os bens, de um momento para outro todos seus colégios foram fechados, desmontando-se assim, o sistema educacional dirigido pelos jesuítas no Brasil. No dizer de Fernando de Azevedo (1944), com a expulsão dos jesuítas, não foi um sistema pedagógico que se transformou ou substituiu por outro, mas uma organização escolar que se extinguiu sem que fosse acompanhada por medidas imediatas bastante eficazes para lhe atenuar os efeitos ou reduzir a sua extensão.

Deu-se início, então, às reformas educacionais pombalinas, preconizadas pelo Marquês de Pombal, que editou um conjunto de medidas para destituir os métodos educacionais jesuíticos do Brasil.

Nas reformas educacionais de Pombal, estavam previstas as “aulas régias”, com professores que seriam nomeados pelo governo, ostentando status de nobreza.

Na época, os objetivos do governo português estavam voltados para o preenchimento da lacuna deixada pelos jesuítas, secularização do ensino, valorização do latim, não como instrumento gramatical, mas como introdução à latinidade. Assim, pode-se entender que a finalidade da reforma educacional pombalina dos “estudos menores” não estava voltada somente para o atendimento da população em geral, mas para a preparação de uma elite necessária aos fins econômicos e políticos desejados pelo Estado.

Para viabilizar o estabelecimento das “aulas régias” e de seus professores foi criado o “Subsídio Literário”, imposto criado pela Lei de 10 de novembro de 1772 e que tinha como finalidade manter o ensino oficial.

No final do século XVIII, o ensino colonial contava com um grande número de aulas régias, poucas escolas, ensino doméstico, e a elite dando preferências aos estudos superiores em Portugal.

Foi um período em que pouca ênfase foi dada ao ensino das artes, visto que as reformas realizadas pelo Marquês de Pombal não tiveram muito êxito. Somente com a vinda da família real portuguesa para o Brasil é que a arte passou a ser privilegiada, principalmente sob a influência de D. João VI.

1.3 – O Brasil Império

No início do século XIX, com a invasão francesa em Portugal, a família real portuguesa foi obrigada a fugir para o Brasil, instalando-se no Rio de Janeiro. D. João VI encontrou na Colônia resquícios de um sistema de ensino consolidado em filosofias educacionais totalmente análogas: a dos padres jesuítas e do Marquês de Pombal. Preocupado com a educação de seus filhos, logo tomou providências para que fossem oferecidas melhores condições educacionais e culturais. Seu primeiro ato foi, em janeiro de 1808, quatro dias após o seu desembarque no Brasil, abrir os portos brasileiros às nações amigas, pois desta forma estariam abertos os caminhos para a cultura do mundo: clássicos da literatura europeia, grandes pensadores, novas idéias. Mas somente isso não era o bastante: criou, em 13 de maio de 1808, a Imprensa Régia; em 1810, sendo aberta ao público em 1814, a Biblioteca Pública; em 1816, a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios; em 1810, o Jardim Botânico; em 1818, o Museu Nacional e em 1808, o primeiro jornal – a Gazeta do Rio. Tais medidas muito influenciaram a vida cultural e educacional da população. Ainda pretendia abrir escolas que atendessem ao povo, mas apenas priorizou a formação de oficiais, médicos e engenheiros.

A finalidade, por conseguinte, da educação de D. João VI era de formar, não o homem, não o brasileiro, mas sim exclusivamente o profissional, sobretudo o profissional de que, então, mais urgentemente necessitava: o oficial, para defender a nação, a corte e o rei; o médico, para cuidar da saúde de todos e o engenheiro, sem o qual as Forças Armadas não poderiam andar e nem o rei nada fazer. (TOBIAS, 1986, p. 118)

Percebe-se, assim, grande preocupação de D. João VI com a educação, porém especificamente com a formação em nível superior de profissionais que atendessem às necessidades do Estado. Torna-se claro a sua omissão no que diz respeito aos demais níveis de ensino – primário e secundário – repetindo o ideal de educação de trezentos anos atrás: uma educação voltada somente para a elite.

Em 1821 D. João VI voltou para Portugal e logo no ano seguinte, 1822, a Independência do Brasil foi proclamada. D. Pedro I assumiu a responsabilidade e o compromisso com o povo brasileiro, agora independente política e economicamente de Portugal.

A Constituição de 25 de março de 1824 não enfatizou a importância da educação para o país, colocando, ao contrário, apenas princípios gerais sobre a gratuidade da instrução primária e fazendo uma referência aos Colégios e Universidades.

CONSTITUIÇÃO POLÍTICA DO IMPÉRIO DO BRASIL

Jurada a 25 de março de 1824

Título 8º – Das Disposições Geraes, e Garantias dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros.

Art. 179 – A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte:

[...]

XXXII – A Instrução primária é gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII – Collegios e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes. (FÁVERO, 2001, p. 303)

Na ocasião, D. Pedro I, através de discurso, mencionou a necessidade de uma legislação especial para tratar dos aspectos educacionais.

Através de decreto, criou o Colégio das Educandas, escola fundada por ele com a finalidade de ministrar instrução para moças. A responsabilidade administrativa desta escola fora confiada ao Bispo do Rio de Janeiro.

Criou também, por decreto, a Escola de Ensino Mútuo, que tinha como finalidade multiplicar a difusão da instrução gratuita e deveria ser instalada em cada província do país.

Cada província enviaria um soldado para a capital para aprender o método a ser aplicado em cada escola. Este voltaria como mestre e propagador, assumindo assim, a função de docência e também de supervisão, pois deveria instruir os monitores e também supervisionar as atividades de ensino e aprendizagem dos alunos. D. Pedro I ainda insistia em seus discursos na necessidade de uma legislação particular para a educação. Porém, ainda sob a influência de D. João VI, as escolas foram abertas mediante Provisão Régia, e mais tarde por despacho da Mesa de Desembargo do Paço. O poder decisório nas escolas estava centralizado na Corte, que as mantinha financeiramente, expedia autorizações para ensinar e fazia as devidas nomeações dos professores.

Antes da reforma constitucional descentralizadora de 1834, uma Lei Geral de 15 de outubro de 1827, que perdurou até 1846, estabelecia as diretrizes que norteariam a criação de escolas elementares em todo o país. Pelo tempo que esta lei ficou em vigor – dezenove anos – percebe-se claramente o desinteresse pelo ensino elementar.

Esta lei apresentava, de forma sucinta, as diretrizes curriculares básicas para o ensino nas escolas, priorizando o aprendizado da leitura, da escrita e da aritmética. Eram também feitas distinções entre a educação dos meninos e das meninas, que deveriam restringir-se ao ensino das primeiras letras, aos trabalhos manuais, educação doméstica e regras de boas maneiras.

Não havia grande interesse das elites na difusão do ensino em escolas. Preferiam manter a educação ministrada em casa pela família ou por preceptores, pois acreditavam que se os filhos tivessem contato com outras crianças de classes sociais diferentes, não aprenderiam o suficiente para uma educação de qualidade e ainda poderiam adquirir hábitos morais e cultura inadequada aos seus costumes.

A educação ministrada em casa mantinha o ensino do português e do francês e os demais conteúdos eram selecionados pela família, que elegia o que fosse mais útil e relevante à formação de seus filhos e filhas.

São oferecidos indistintamente para a educação doméstica, nas mais diversas combinações, desde 1839 até 1889, além das “primeiras letras” e “instrução primária”, caracterizadas como o ensino da escrita, leitura e contas, ensinamentos de português e francês prioritariamente, seguidos de latim, inglês, alemão, italiano, espanhol, caligrafia, literatura, composição, religião, **música, piano, solfejo, canto, rabeca**, gramática portuguesa, latina, francesa e inglesa, lógica, matemática, geometria, aritmética, álgebra, contabilidade, escrituração mercantil, física, botânica, história universal, história do Brasil, geografia, **desenho, pintura e aquarela**.

Para as meninas, havia conhecimentos específicos a serem aprendidos como bordar, coser, marcar, cortar, **dançar**, trabalhos de agulha, caia a ouro, prata,

matiz e escama de peixe, tricot, filot, flores, obras de fantasia, recortar estofos, veludos e outros trabalhos manuais, que eram oferecidos para serem ministrados por professores particulares e preceptores, juntamente com algumas das demais matérias vistas anteriormente. (VASCONCELOS, 2005, p. 76) grifo meu

Apesar da educação na casa não contar com um currículo comum, pois a seleção do que seria ensinado ficava a cargo da família, percebe-se que a Arte não foi excluída dos demais conteúdos ao verificar que a música, o canto, a dança e os trabalhos manuais foram inseridos nesses ensinamentos.

O Ato Adicional à Constituição, promulgado em 1834, foi um pouco mais adiante e determinou a descentralização da organização e administração do ensino elementar e secundário que ficaram submetidos à competência das Assembléias Provinciais. Contudo, a descentralização da educação pouco contribuiu para a melhoria do ensino elementar. O que se percebia era um ensino fragmentado e decadente. Havia uma nítida preferência, por parte dos dirigentes em valorizar o ensino secundário, pois, por meio dele, os jovens ingressariam no ensino superior.

Visando a uma melhor organização do ensino, até então ministrado quase em sua maioria por meio de aulas régias, as Províncias criaram os Liceus Provinciais, sendo os primeiros localizados no Rio Grande do Norte (O Ateneu – 1835) e ainda outros dois na Bahia e na Paraíba (1836). Estes Liceus Provinciais não apresentaram um plano pedagógico diferente. Apenas reuniram as aulas régias em um mesmo prédio, não diferenciando quase em nada da prática existente. Tal prática caracterizou a constituição dos primeiros currículos seriados, compostos predominantemente de disciplinas exigidas nos exames de ingresso no ensino superior.

A falta de recursos financeiros impossibilitou as Províncias de criarem uma rede de escolas organizadas dentro dos padrões de excelência. Como resultado da falta de organização e qualidade do ensino público, o ensino primário foi quase que totalmente abandonado, sendo ministrado em algumas poucas escolas e o ensino secundário sendo, em sua maioria, privatizado. Desta forma, o ingresso e permanência no ensino secundário passou a ser privilégio apenas dos filhos de famílias de alto poder aquisitivo.

Devido à grande ansiedade das famílias de integrarem seus filhos no mundo dos “homens cultos”¹, estes colégios, sob a pressão da classe dominante em acelerar o processo de ensino, acabaram por transformar-se em cursos preparatórios para ingresso no ensino

¹ Entendendo-se como “homem culto” aquele que possui instrução, que teve acesso às escolas de nível superior.

superior. Até mesmo a legislação vigente contribuiu para que este processo fosse acelerado, instituindo a não-obrigatoriedade de frequência e a matrícula por disciplina.

Desta forma, a partir de 1834 passaram a existir dois sistemas de ensino secundário: o sistema regular e seriado e o irregular. O sistema regular e seriado de ensino era oferecido no Colégio D. Pedro II, criado em 1837 e o único mantido pelo governo Central, e em alguns Liceus Provinciais. O ensino irregular predominava principalmente nas escolas privadas. De acordo com as regras para ingresso no ensino superior, não havia necessidade dos jovens concluírem o ensino regular para terem sua matrícula garantida no nível superior, bastava ter uma idade determinada e ter sido aprovado nos exames parcelados. Por outro lado, o jovem que concluiu o ensino secundário regular no Colégio D. Pedro II, recebia o grau de Bacharel em Letras e não precisaria prestar os exames parcelados para ingresso no ensino superior.

Assim, para atender às necessidades da população para ingressar no ensino superior, foi imposto pelo Colégio D. Pedro II um currículo modelo para o ensino secundário.

Sua primeira matriz curricular foi regulamentada em 1838 e era constituída por matérias distribuídas em oito séries.

TABELA PRIMEIRA – Aulas 8ª e 7ª: 24 lições por semana: Gramática Nacional (5)², Gramática Latina (5), Aritmética (5), Geografia (5), **Desenho** (2), **Música Vocal** (2).

TABELA SEGUNDA – Aula 6ª: 24 lições: Latinidade (10), Língua Grega (3), Língua Francesa (1), Aritmética (1), Geografia (1), História (2), **Desenho** (4), **Música** (2).

TABELA TERCEIRA – Aulas 5ª e 4ª: 25 lições: Latinidade (10), Língua Latina (5), Língua Francesa (2), Língua Inglesa (2), História (2), História Natural (2), Geometria (2).

TABELA QUARTA – Aula 3ª: 25 lições: Latinidade (10), Língua Grega (5), Língua Inglesa (1), História (2), Ciências Físicas (2), Álgebra (5).

TABELA QUINTA – Aula 2ª: 30 lições: Filosofia(10), Retórica e Poética (10), Ciências Físicas (2), História (2), Matemática (2).

TABELA SEXTA – Aula 1ª: 30 lições: Filosofia (10), Retórica e Poética (10), História (2), Ciências Físicas (2), Astronomia (3), Matemática (3). (HAIDAR, 1972, pp.138-140 *apud* ZOTTI, 2004, p. 46) grifo meu

Em 1841, foram feitas algumas alterações no estatuto do Colégio D. Pedro II. Dentre as alterações, o curso secundário passou a ser oferecido em sete anos e houve modificações significativas na matriz curricular, que passou a vigorar da seguinte forma:

² Número de lições semanais.

1º Ano: Gramática Geral e Gramática Nacional (5), latim (5), Francês (5), **Desenho Caligráfico** (3), **Desenho Linear** (3), **Música Vocal** (4). Total: 25 aulas.

2º Ano: Latim (5), Francês (3), Inglês (5), Geografia Descritiva (3), **Desenho Caligráfico** (2), **Desenho Figurado** (3), **Música Vocal** (4). Total: 25

3º Ano: Latim (6), Francês (2), Inglês (2), Alemão (3), Grego (5), Geografia Descritiva (1), História (4), **Desenho Figurado** (1), **Música Vocal** (1). Total: 25

4º Ano: Latim (6), Francês (2), Inglês (2), Alemão (3), Grego (5), Geografia Descritiva (1), História (4), **Desenho Figurado** (1), **Música Vocal** (1). Total: 25

5º Ano: Grego (4), Latim (3), Alemão (2), Inglês (1), Francês (1), Geografia Descritiva (1), História (3), Aritmética e Álgebra (5), Zoologia e Botânica (3), **Desenho Figurado** (1), **Música Vocal** (1). Total: 25

6º Ano: Grego (3), Latim (3), Alemão (1), Inglês (1), Francês (1), Geografia Descritiva (1), História (2), Retórica e Poética (5), Filosofia (5), Geometria, Trigonometria Retilínea (3), Física e Química (3), **Desenho Figurado** (1), **Música Vocal** (1). Total: 30.

7º Ano: Grego (3), Latim (3), Alemão (1), Inglês (1), Francês (1), Geografia Descritiva (1), História (2), Retórica e Poética (5), Filosofia (5), Geografia, Matemática e Cronologia (2), Mineralogia e Geologia (2), Zoologia Filosófica (1), **Desenho Figurado** (1), **Música Vocal** (1). Total: 30 (HAIDAR, 1972, pp.141-143, *apud* ZOTTI, *id.*, p. 46) grifo meu

Ainda que oferecidos poucas vezes por semana, a música e o desenho constavam na matriz curricular e não deixavam de ser considerados expressões artísticas.

Até 1854, quando aprovada a Reforma Couto Ferraz, muitos projetos transitaram no parlamento, versando sobre os problemas educacionais da época. A preocupação com a melhoria da qualidade da educação já era eminente, porém poucas foram as conquistas.

A Reforma Couto Ferraz estabelecia a obrigatoriedade, reforçava a gratuidade do ensino elementar e previa a abertura de classes para adultos. Porém, seguindo ainda um caráter elitista, proibia a matrícula de escravos no ensino público.

Pelo Decreto nº 1331 de 17 de fevereiro de 1854, a instrução primária passou a ser dividida: educação elementar e superior. Em seu artigo 47, inspirado nas idéias francesas, estabeleceu as diretrizes curriculares básicas para o ensino nas escolas públicas.

Art. 47 – O ensino primário nas escolas públicas compreende: a instrução moral e religiosa, a leitura e a escrita, as noções essenciais da gramática, os princípios elementares da aritmética, o sistema de pesos e medidas do município.

Pode compreender também: o desenvolvimento da aritmética em suas operações práticas, a leitura explicada dos evangelhos e notícia da História Sagrada, os elementos da história e da geografia, principalmente do Brasil, os princípios das ciências físicas e da história natural, aplicáveis aos usos da vida.

A geometria elementar, agrimensura, desenho linear, **noções de música e exercícios de canto**, ginástica, e um estudo desenvolvido do sistema de pesos e medidas, não só do Município da Corte, como das províncias do império, e das Nações com que o Brasil tem mais relações comerciais. (HAIDAR, 1972, p.148 *apud* ZOTTI, 2004, p. 42) grifo meu

Em função da divisão da educação primária estabelecida pelo decreto acima citado, à educação elementar coube o previsto na primeira parte do Art. 47 e à educação superior o constante na segunda parte do mesmo artigo. O mesmo decreto, em seu artigo 50, definia que, além do previsto na primeira parte do artigo 47, seriam incluídos a arte dos bordados e trabalhos de agulha na educação feminina.

Em 1862, com o objetivo de organizar o processo de ensino no Colégio D. Pedro II, foi instituída uma nova reforma que vetou alguns atos da Reforma Couto Ferraz, entre eles as classes para adultos. Esta reforma manteve o ensino secundário em sete anos e modificou a matriz curricular do Colégio D. Pedro II, priorizando os estudos literários. Instituiu que as disciplinas Alemão, Italiano, **Desenho, Música, Dança** e Ginástica, fossem oferecidas de forma facultativa.

Em 1870, o então Ministro do Império, José Paulino Soares de Souza, através de uma nova reforma de ensino, criou o exame de admissão, no qual eram exigidos dos jovens conhecimentos mínimos do ensino primário para ingresso no ensino secundário, os exames finais por disciplina e a obrigatoriedade das aulas de desenho, música e ginástica.

Assim justificava o ministro do Império, Paulino de Souza, a nova reforma: “A instrução secundária é dos três (ramos da instrução pública) a que mais influi na educação, formando a inteligência e em grande parte o caráter dos que a recebem. Nela não enxergo tamanho alcance pelos conhecimentos que adquire o aluno, como pelo desenvolvimento intelectual e qualidades do espírito que obtém por meio do estudo das matérias que o constituem [...]. Eis porque, na reforma do plano de ensino do Imperial Colégio D. Pedro II, procurei tornar mais rigoroso o estudo daquelas matérias que tendem a desenvolver o espírito do aluno na idade em que mais facilmente se pode dirigir, e não exigir provas tão severas nas matérias que tendem mais a enriquecer a inteligência do aluno do que robustecê-la”. (HAIDAR, 1972, p. 125 *apud* ZOTTI, *id.*, p. 59)

A última reforma do Império foi feita pelo Ministro Carlos Leôncio de Carvalho pelo Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879. Sua reforma foi profunda e audaciosa, pois além de estabelecer a obrigatoriedade de ensino para todas as crianças, independente do sexo, dos 7 aos 14 anos, concede aos escravos o direito de matrícula nas escolas públicas. Apresentava

como fundamentos filosóficos o espírito liberal baseado no exemplo dos Estados Unidos, na educação de Rousseau e nos princípios da Revolução Francesa.

Presente nas práticas pedagógicas desde o início do século XIX, a pedagogia tradicional, que fez parte dos ensinamentos nas escolas no período do Brasil Império, foi fundamentada nas idéias de Friedrich Herbart e ainda influenciou o ensinamento das práticas artísticas nas escolas. Herbart considerava que, para haver ensino com garantia de aprendizagem, as aulas deveriam ser expositivas, os conhecimentos deveriam ser transmitidos pelos professores como verdades absolutas, a fixação deveria se dar por meio da repetição dos exercícios e pela memorização. E, assim, foi a educação ministrada nas escolas brasileiras durante muitos anos e até hoje encontramos alguns resquícios dessa prática.

Nas escolas brasileiras, a partir do século XIX, a Arte esteve presente sendo valorizado seu caráter estético. Desta forma, técnicas de desenho eram utilizadas para que os alunos reproduzissem obras de arte, sendo que só poderiam desenhar a partir de um modelo ou uma proposta de desenho apresentada pelo professor, valorizando-se muito o lado estético e perfeição ao final de cada obra copiada.

Nas concepções dos liberais Rui Barbosa e André Rebouças, a arte passou a ser expressa através de seu caráter estético e moral. André Rebouças, em artigo publicado em 1878, ressalta que “o desenho é a escola primeira do belo. O justo, o bom e o belo formam uma trindade sublime”. (BARBOSA, 2005, p. 61)

Em 1883, Rui Barbosa através do parecer sobre o ensino primário, relaciona o desenho ao progresso industrial da nação. Assim, o ensino do desenho, antes vinculado apenas à reprodução, passa a ter um caráter utilitário, pois estaria voltado para a qualificação dos operários que trabalhavam nas fábricas. A ênfase no ensino do desenho era dada na utilização de traçados, contornos e linhas que foram trazidos pelo grupo da Missão Francesa que chegou ao Brasil em 1816.

Rui Barbosa foi o educador brasileiro que mais privilegiou o ensino da Arte e do Desenho na História da Educação. Em suas concepções pedagógicas, esse ensino apresentou lugar de destaque nos currículos escolares, em especial no da educação primária.

Enquanto à classe social menos favorecida era ensinada a técnica do desenho para o desenvolvimento da indústria, à elite era oferecida a técnica do desenho na Academia Imperial do Rio de Janeiro, onde tinha contato com obras de arte e produções dos artistas famosos.

Nas décadas iniciais do século XX, os currículos escolares ofereciam o desenho geométrico e exercícios práticos para reprodução de modelos que vinham geralmente da escola americana eram propostos pelos professores.

1.4 – Na República

Vários conflitos e diversas contradições que se desencadearam no final do Império sinalizavam para a necessidade de avanços na estrutura socioeconômica do Brasil. Inconformados com a centralidade de poder do regime monárquico, a elite cafeeira juntamente com o apoio de intelectuais e militares, movimentaram-se em prol de um regime democrático. Com a proclamação da República em 1889, os Estados passaram a ter autonomia na tomada de decisões, porém permanecia um poder centralizado nas mãos de uma pequena elite. Víamos um Brasil comandado pelas oligarquias cafeeira e açucareira e um povo sob a dependência dos “senhores das terras”. Em âmbito federal, o governo revezava-se: ora um governante de São Paulo, estado mais desenvolvido economicamente, ora um governante de Minas Gerais, estado mais populoso e por conseguinte com um eleitorado maior, consolidando a “política do café com leite”.

A Constituição de 1891, inspirada nos moldes democráticos dos Estados Unidos, ainda estava distante dos princípios e ideais democráticos, haja vista que em seu texto constavam o voto não secreto, a não concessão do direito de voto às mulheres, aos analfabetos e aos menores de vinte e um anos.

Em meio a tantas mudanças, a educação continuava sendo privilégio das elites, pois para as oligarquias o que mais interessava era a mão-de-obra agrícola e não uma população culta, voltada para a instrução formal. O ensino secundário e superior continuava sendo de acesso somente a jovens das classes sociais economicamente mais desenvolvidas, enquanto o ensino primário estava quase totalmente esquecido.

Em função da descentralização educacional – à União ficou reservado o direito de criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados e prover a instrução secundária no Distrito Federal, e aos Estados a competência para prover e legislar sobre a educação primária – , reafirmada na Constituição de 1891, os governos estaduais se viram desobrigados a propor políticas educacionais voltadas para o ensino primário, visto que por interesses próprios – necessidade de mão-de-obra – não era vantagem investir neste nível de escolaridade.

Era, portanto, a consagração do sistema dual de ensino, que se vinha mantendo desde o Império. Era também uma forma de oficialização da distância que se mostrava, na prática, entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional). Refletia essa situação uma dualidade que era o próprio retrato da organização social brasileira. (ROMANELLI, 1987, p. 41)

Assim, as transformações socioeconômicas, os acontecimentos históricos e culturais que se desencadearam no início do século, levaram a produção artesanal a sofrer grande queda, pois o crescimento populacional na área urbana e alguns avanços científicos já exigiam uma produção rápida e em série de artigos que levavam mais tempo para serem produzidos manualmente. Com a expansão industrial, famílias inteiras – homens, mulheres e crianças (muitas com cinco e seis anos de idade) – foram inseridas no mercado de trabalho. Trabalhavam cerca de dezesseis horas diárias, em semanas de seis ou até sete dias úteis. Em um movimento grevista por reivindicação de redução da carga horária semanal, encontra-se a seguinte fala:

É necessário que recusemos trabalhar também à noite, porque isso é vergonhoso e desumano. Em muitas partes, os homens conseguiram a jornada de oito horas, já desde 1856; e nós, que somos do sexo fraco, temos que trabalhar dezesseis horas! (...) Como se pode **estudar ou simplesmente ler um livro**, quando se vai para o trabalho às sete da manhã e se volta para casa às onze da noite? (Extraído da Enciclopédia Nosso Século 1900/1910, 1980, p. 157) grifo meu

Com base no texto citado anteriormente, percebe-se a distância a que as classes operárias se encontravam em relação à educação e à cultura, e ao mesmo tempo, a preocupação desta classe em melhorar seu nível de instrução por meio do ingresso em escolas ou pela leitura.

Em contraponto, a elite freqüentava livrarias e confeitarias que eram o ponto de encontro dos intelectuais e onde se iniciava a produção cultural da época.

A cultura literária ficou marcada pela publicação das obras de Machado de Assis (Dom Casmurro, em 1900), Graça Aranha (Canaã, em 1902), Euclides da Cunha (Os Sertões, em 1902), Coelho Netto (A Tormenta, em 1901) e Lima Barreto (Recordações do Escrivão Isaías Caminha, em 1909).

A cultura musical também fazia parte deste cenário. Enquanto o povo se encantava com as toadas de violão, o maxixe e as serenatas, a elite freqüentava salões elegantes ao som de valsas e polcas.

Assim, nas duas primeiras décadas do século XX, a educação e o acesso à cultura estiveram quase que exclusivamente restritos às elites. A partir da década de 1920, educadores começaram a pensar na possibilidade de um sistema de ensino nacional, articulando os níveis primário, secundário e superior de ensino. Contudo, todo esse pensamento em prol de uma educação de acesso a todos, independente da classe social, ficou apenas nas palavras, não sendo efetivada mudança alguma. Começaram, então, as reformas de ensino em todo o país.

Em 1890, pelo Decreto n.º 981, de 8 de novembro, Benjamin Constant propôs uma reforma de ensino, que depois de várias outras já realizadas no Brasil Império, tratou da questão do ensino primário. Tal reforma organizou a escola primária em duas categorias: 1º grau para crianças dos 7 aos 13 anos e 2º grau para crianças de 13 aos 15 anos. Modificou também a denominação do Colégio D. Pedro II, que passou a se chamar Ginásio Nacional. Influenciado pelos princípios da socialização do ensino, esta reforma propôs a formação científica em detrimento da tradição humanística clássica, sendo introduzidas novas disciplinas no currículo escolar.

Foi acrescentado, no 1º grau, geografia e história, principalmente do Brasil, desenho e trabalhos manuais e, também, substituída a agrimensura pela prática da agronomia. No 2º grau, português passa a ser uma disciplina individualizada, sendo acrescentadas as disciplinas de álgebra, trigonometria, direito pátrio e economia. A educação religiosa é substituída em ambos os graus pela instrução moral e cívica, visto que a Constituição de 1891 instituiu o ensino leigo nas escolas públicas. (ZOTTI, 2004, p. 71)

O Ginásio Nacional passou a ser considerado modelo padrão para o ensino secundário, sendo concluído em sete anos. A matriz curricular também passou por grande reforma, sendo priorizada a hierarquização das disciplinas de caráter científico, fundamentadas no positivismo de Augusto Comte. Para o educador francês, as disciplinas deveriam seguir a seguinte ordem: 1 – Matemática, 2 – Astronomia, 3 – Física, 4 – Química, 5 – Biologia, 6 – Sociologia, 7 – Moral. Dessa forma, ficou assim organizado a matriz curricular do Ginásio Nacional:

1ª série: Aritmética e Álgebra, Português, Francês, Latim, Geografia, **Desenho**, Ginástica e **Música**.

2ª série: Geometria e Trigonometria e mais as da 1ª série.

3ª série: Geometria e Álgebra, Cálculo Diferenciado e Integral, Geometria Descritiva, Latim, Inglês ou Alemão, **Desenho**, Ginástica e **Música**. Revisão de Português e Geografia.

4ª série: Mecânica e Astronomia, Inglês ou Alemão, Grego, **Desenho**, Ginástica e **Música**. Revisão de Cálculo, Geometria, Português, Francês, Latim e Geografia.

5ª série: Física Geral, Inglês ou Alemão, Grego, **Desenho**, Ginástica e **Música**. Revisão de Cálculo, Geometria, Mecânica, Astronomia, Geografia, Português, Francês e Latim.

6ª série: Biologia (parte abstrata e concreta), Zoologia e Botânica, Meteorologia, Mineralogia, Geologia, História Universal, **Desenho** e Ginástica. Revisão de Cálculo, Geometria, Mecânica, Astronomia, Química, Francês, Inglês ou Alemão, Grego e Geografia.

7ª série: Sociologia, Moral, Noções de Direito Prático e Economia Política, História do Brasil, História da Literatura Nacional, Ginástica e Revisão Geral. (TOBIAS, *op. cit.*, p.189) grifo meu

Por essa reforma foram criados os exames de suficiência, os exames finais e os exames de madureza, que davam ao estudante o título de Bacharel em Letras e ingresso ao ensino superior.

Mas poucos foram os aspectos dessa reforma postos em prática, visto que faltava infra-estrutura e apoio político das elites que se sentiam ameaçadas pela quantidade de indivíduos que teriam acesso à escola e a uma instrução formal.

Em 1º de janeiro de 1901, foi promulgada pelo governo Federal, a Reforma Epitácio Pessoa, pelo Decreto nº 3.890, que defendia a proposta de equiparação de todas as escolas do Brasil ao Ginásio Nacional e de fixar o ensino secundário com seis anos de duração. Tal proposta só contribuiu para aumentar o mercado de oferta de ensino secundário para obtenção do grau de Bacharel em Letras e ainda para ingresso no ensino superior. E a oferta foi tão grande que não houve a preocupação com a qualidade, somente com a quantidade de jovens que ingressariam neste nível de ensino.

O baixo nível nesse período foi doloroso; o pulular de atestados fornecidos a rapazes inteiramente ignorantes, foi por modo a regra, que já o não ser equiparado constituiu título de idoneidade para um instituto de ensino. (CARDOSO, *apud* TOBIAS, 1986, p.250)

O declínio na qualidade do ensino gerou grande insatisfação e a exigência de uma nova reforma de ensino. Assim, em 5 de abril de 1911, pelo Decreto nº 8.659, foi promulgada a Lei Orgânica Rivadávia Correia.

Em 1915, a Reforma Carlos Maximiliano, que modificou a Reforma Rivadávia Correia, manteve a seriação das disciplinas de caráter científico e reforçou o caráter elitista da educação.

Em 13 de janeiro de 1925, a Reforma João Luis Alves, última reforma da primeira República, instituiu a frequência obrigatória e a função fiscalizadora e normatizadora do Estado em relação ao ensino secundário. O Art. 47 dessa reforma estabelecia o ensino secundário

como continuação do ensino primário e preparatório para a vida e para qualquer profissão que fosse escolhida. Para atender o que dispunha esse artigo nos seis anos de escolaridade, foi constituída uma nova matriz curricular.

1° ano – Português, Aritmética, Geografia Geral, Inglês, Francês, Instrução Moral e Cívica, **Desenho**;

2° ano – Português, Aritmética, Geografia Geral, (corografia do Brasil), História Universal, Francês, Inglês ou Alemão, Latim, **Desenho**;

3° ano – Português, História Universal, Francês, Inglês ou Alemão, Latim, Álgebra, **Desenho**;

4° ano – Português (gramática histórica), Latim, Geometria e Trigonometria, História do Brasil, Física, Química, História Natural, **Desenho**;

5° ano – Português (noções de literatura), Cosmografia, Latim, Física, Química, História Natural, Filosofia, **Desenho**;

6° ano – Literatura Brasileira, Literatura das Línguas Latinas, História da Filosofia, Sociologia. (NAGLE, 1976, pp.150-151 *apud* ZOTTI, 2004, p. 80)

De acordo com essa reforma, o aluno poderia cursar até o 5° ano e prestar vestibular para ingresso no ensino superior. Se desejasse cursar o 6° ano, concluiria com o grau de Bacharel em Ciências e Letras.

Durante a Primeira República foram muitas as reformas em prol de uma educação que atendesse aos interesses sócio-econômico-culturais da sociedade da época. Muitas foram as reformulações nos modelos curriculares, contudo percebe-se que a única preocupação era com as disciplinas, especialmente as de cunho literário, consideradas mais importantes para a preparação dos alunos que ingressariam no ensino superior. Em nenhum momento se percebe o interesse com disciplinas relacionadas à Arte e a Cultura.

Com o despertar da Modernidade, surgiram os movimentos no campo artístico, que culminaram, em 1922, na Semana de Arte Moderna, em São Paulo. Neste período, muitos foram os artigos publicados e atividades direcionadas à Arte conduzidas por Mário de Andrade, um dos organizadores da Semana de Arte Moderna.

Durante o Governo Provisório, período que vai de 1930 a 1937, a educação passou a ser de interesse da grande parte da sociedade, visto que com o desenvolvimento dos campos político, econômico e cultural, o país necessitava de pessoas especializadas para gerir tais setores. E com a expansão industrial, coube à instituição de ensino profissionalizante, oferecido às classes menos favorecidas, suprir a demanda da mão-de-obra especializada.

Por volta de 1930, foi instituído um debate educacional entre católicos, liberais e governo, que retomavam as idéias da Associação Brasileira de Educação – ABE, no qual os católicos defendiam uma educação tradicional nos moldes da que configurava a Primeira

República e os liberais defendiam uma educação pública laica, obrigatória, gratuita para todos e a igualdade de educação para ambos os sexos. O governo se manteve neutro, aceitando as contribuições de ambas as partes.

Ainda no Governo Provisório, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, tendo como primeiro ministro, o político e educador Francisco Campos. Logo em 1931, o então Ministro da Educação instituiu uma série de decretos: Decreto nº 19.850, de 11/04/1931 – cria o Conselho Nacional de Educação; Decreto nº 19.851, de 11/04/1931 – dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário; Decreto nº 19.852, de 11/04/1931 – dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; Decreto nº 19.890 de 18/04/1931 – dispõe sobre a organização do ensino secundário; Decreto nº 20.158, de 30/06/1931 – organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências e o Decreto nº 21.241, de 14/04/1932 – consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário. A Reforma Francisco Campos foi efetivada através desses decretos.

O teor da reforma do ensino secundário girou em torno de um ensino enciclopédico, voltado à preparação para o mercado profissional e de um currículo seriado e organizado em dois ciclos: fundamental e complementar. O primeiro, com duração de cinco anos, era obrigatório para o ingresso no ensino superior e o segundo, com duração de dois anos, obrigatório para algumas faculdades especializadas: Direito, Ciências Médicas, Engenharia.

De acordo com Chagas (1980, p. 47, apud ZOTTI, 2004, p. 105) 13,6% dos horários da matriz curricular do ciclo fundamental eram destinados às atividades de educação artística.

Assim, a estrutura curricular do ciclo fundamental do curso secundário ficou organizada da seguinte forma:

Disciplinas	Séries
Português	I, II, III, IV, V
Francês	I, II, III, IV
Inglês	II, III, IV
Latim	IV, V
Alemão	facultativo
História	I, II, III, IV, V
Geografia	I, II, III, IV, V
Matemática	I, II, III, IV, V
Ciências Físicas e Naturais	I, II
Física	III, IV, V
Química	III, IV, V
História Natural	III, IV, V
Desenho	I, II, III, IV, V
Música (canto orfeônico)	I, II, III

(ROMANELLI, 1987, pp. 135-136)

Em 1932, retomadas as idéias do debate entre católicos, liberais e governo, educadores renovadores lançam o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova com o objetivo de propor diretrizes para a política educacional.

O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, assinado por 26 educadores brasileiros, reivindicava a laicidade do ensino público, a gratuidade, a obrigatoriedade e a co-educação, assim como a autonomia e descentralização do ensino.

Numa atitude conciliadora, o governo atendeu a alguns aspectos das propostas dos católicos e dos liberais nas Constituições de 1934 e 1937.

Onze anos após a Reforma Francisco Campos, pelo Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, de autoria do Ministro Gustavo Capanema, foi instituída a Lei Orgânica do Ensino Secundário. Essa Reforma pouco mencionava o ensino primário, ocupando-se prioritariamente do ensino médio, que servia de elo ao ensino superior. Estruturou o ensino nos moldes da Reforma Couto Ferraz: o ginásio em quatro anos e o colegial em três anos, sendo este último dividido nas modalidades clássico e científico. A estrutura das matrizes curriculares dos cursos ginásial e colegial ficaram assim estabelecidas:

1º ciclo – Ginásial, com 4 séries

Disciplinas

Português

Latim

Inglês

Matemática

Ciências Naturais

História Geral

História do Brasil

Geografia Geral

Geografia do Brasil

Trabalhos Manuais

Desenho

Canto Orfeônico

Séries

I, II, III, IV

I, II, III, IV

II, III, IV

I, II, III, IV

III, IV

I, II

III, IV

I, II

III, IV

I, II

I, II, III, IV

I, II, III, IV

2º ciclo – Colegial

a) Curso Clássico – 3 séries

Português

Latim

Grego (optativo)

Francês

Inglês

Espanhol

Matemática

História Geral

História do Brasil

Geografia Geral

Geografia do Brasil

I, II, III

I, II, III

I, II, III

optativo

optativo

I, II

I, II, III

I, II

III

I, II

III

Física	II, III
Química	II, III
Biologia	III
Filosofia	III

b) Curso Científico – 3 séries

Português	I, II, III
Francês	I, II
Inglês	I, II
Espanhol	I
Matemática	I, II, III
Física	I, II, III
Química	I, II, III
Biologia	II, III
História Geral	I, II
História do Brasil	III
Geografia Geral	I, II
Geografia do Brasil	III
Desenho	II, III
Filosofia	III

(ROMANELLI, *op. cit.*, pp. 157-158)

Segundo Chagas (1980, p. 47, *apud* ZOTTI, 2004 p. 111), em sete anos de escolaridade (ginasial, mais colegial), o tempo dedicado ao ensino de educação artística era de 13,4%.

Pelo Decreto-lei nº 8.529, de 02/01/1946, foi estabelecida a Lei Orgânica do Ensino Primário, única lei a esse grau de ensino de iniciativa do Governo Central, pois o ensino primário era de responsabilidade das Províncias ou Estados. Tinha como objetivo o desenvolvimento integral da criança no sentido de prepará-la para o mercado de trabalho.

O ensino primário foi organizado em quatro anos de curso elementar, destinado às crianças de 7 a 12 anos, e um ano de curso complementar para o exame de admissão ao ginásio. Estabeleceu também o ensino primário supletivo, destinado aos jovens e adultos que não passaram por esse grau de escolarização na idade adequada. A estrutura curricular do ensino primário elementar era constituída pelas seguintes disciplinas:

- I – Curso primário elementar
- I – Leitura e linguagem oral e escrita;
- II – Iniciação à Matemática;
- III – Geografia e História do Brasil;
- IV – Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e para o trabalho;
- V – **Desenho e Trabalhos Manuais;**
- VI – **Canto Orfeônico;**
- VII – Educação Física.

2 – Curso primário complementar: Ao currículo anterior, a Lei acrescentou, para esse curso, noções de Geografia Geral e História das Américas e Ciências Naturais e Higiene. (ROMANELLI, *op. cit.*, p. 160) grifo meu

Pelas reformas Francisco Campos e Capanema, percebe-se que há uma pequena ênfase no ensino da Arte nos ensinos primário e secundário, visto que já se faz presente numa margem de 13% da carga horária dos currículos escolares. Se a compararmos às outras disciplinas, é uma margem pequena, porém significativa em relação aos currículos dos anos anteriores que tão pouca menção faziam ao ensino da Arte. É importante ressaltar que não está explícita nos currículos a disciplina educação artística, porém está embutida no ensino das disciplinas desenho e canto orfeônico como expressão artística.

1.4.1 – A influência da filosofia positivista no ensino da Arte

1.4.1.1 – Os princípios da filosofia positivista de Auguste Comte

Auguste Comte, considerado o fundador da filosofia positivista, sofreu forte influência do trabalho de grandes cientistas desde os seus estudos iniciais na Escola Politécnica de Paris, onde começou a perceber o modelo científico de ensino como essencial para a educação superior. Por meio da *Mecânica Analítica de Lagrange*, fundamentou suas idéias a respeito dos princípios de cada ciência de acordo com sua ordem de importância. Mais tarde, ao estudar a obra de Condorcet, que se fundamentava no desenvolvimento da humanidade voltado para as grandes invenções da ciência, Comte tomou como alicerce de sua filosofia esses pressupostos e assim deu início aos primórdios da filosofia positivista.

Contrário ao que pensavam os filósofos da época, Comte fundamentou sua filosofia na idéia de que era preciso reformular o pensamento intelectual do homem para assim organizar a sociedade. Para isso, estruturou seu sistema em três temas básicos: a filosofia da história, fundamentação e classificação das ciências e uma sociologia que levasse à reforma das instituições de forma prática.

A filosofia da história, analisada por meio da Lei dos Três Estados: a teológica ou fictícia, a metafísica ou abstrata e a científica ou positivista, explica que o espírito humano e a ciência se desenvolvem a partir desses estados.

No Estado Teológico ou fictício, o homem só consegue explicar a natureza e suas causas primeiras por meio de seres sobrenaturais, ou seja, a compreensão do mundo se dá somente através das idéias dos deuses e espíritos. Nesse estado o homem acredita ter o

conhecimento absoluto de todas as coisas. Sendo o estado de maior duração ao longo da existência humana, subdivide-se em três períodos: o fetichico, o politeísta e o monoteísta.

No fetichismo, o homem vê a necessidade de explicar o desconhecido através do conhecido. Dessa forma atribui poderes sobrenaturais aos objetos materiais e, quando estes já não são suficientes, atribuem aos astros o grande poder, como no caso dos Incas, Astecas e Maias, que tinham o Sol como seu Deus.

O estado metafísico ou abstrato consiste na explicação das origens das coisas através do abstrato e não mais do concreto e acrescenta a argumentação no lugar da imaginação. Neste estado, as vontades divinas são substituídas pelas idéias. Assim, a vida humana, animal ou vegetal não mais seria considerada uma vontade divina, mas sim um princípio vital. O estado metafísico aboliu o teológico e se tornou transitório para se atingir o estado positivo.

No estado científico ou positivo, as causas e as origens dos fenômenos são abandonados. Inicia-se, assim, o estudo da relação entre causa e efeito por meio da observação, caracterizando seu aspecto científico. Para Comte, o estado positivo é o definitivo da razão humana e fundamenta-se na sua capacidade de prever os fatos.

Vinculada à filosofia da história, encontra-se a classificação das ciências que, segundo Comte, através de sua evolução passam pelos três estados, não necessariamente obedecendo a uma cronologia.

Utilizando como parâmetros de classificação a generalidade decrescente e a complexidade crescente dos fenômenos, chegou à seguinte ordem: matemática, astronomia, física, química, biologia, sociologia e moral.

Para Comte, a totalização do saber humano seria alcançada somente através da sociologia desenvolvida por meio da ordem e do progresso, entendendo-se por ordem o conjunto de regras que mantém a organização da sociedade e por progresso o aperfeiçoamento das instituições sociais: família, capital, linguagem, governo e sacerdócio.

Surgiu então o lema da filosofia positivista: “a ordem por base, o amor por princípio, o progresso por fim”.

Fundamentado na sociologia, Comte pôs em prática a sua filosofia de reforma intelectual do homem e, conseqüentemente, por meio dela, reorganizaria a sociedade.

Através do preceito de reorganização do pensamento humano e social, Comte fundou uma nova religião, que tem como idéia central a substituição de Deus pela humanidade.

1.4.1.2 – A filosofia positivista no Brasil

As idéias positivistas chegaram ao Brasil em meados do século XIX, encontrando aqui muitos seguidores de Comte. A partir de 1850, com a defesa de um número significativo de dissertações positivistas, suas idéias passaram a ser difundidas em estabelecimentos de ensino que seguiam a sua doutrina.

Tornaram-se, desde então, no Rio de Janeiro, dia a dia mais numerosas as dissertações positivistas apresentadas aos seus principais estabelecimentos de ensino: Colégio Pedro II, Escola Militar, Escola de Marinha, Escola de Medicina e Escola Politécnica, encontrando repercussão até fora dos meios didáticos [...]. (LINS, 1967, p. 37)

Efetivamente, foi somente em 1876, com a fundação da Sociedade Positivista no Rio de Janeiro, sob a direção de Antonio Carlos de Oliveira Guimarães e seus colaboradores Benjamim Constant, Álvaro de Oliveira, Joaquim Ribeiro de Mendonça, Oscar de Araújo, Raimundo Teixeira Mendes, entre outros, que as idéias positivistas passaram a ser consolidadas no Brasil.

Foi na educação que as idéias positivistas encontraram maior espaço para sua difusão, especialmente com a valorização da ciência como forma de conhecimento objetivo, passível de verificação por meio da observação e da experimentação. Maior ênfase foi dada às disciplinas de caráter científico e fundamentadas no positivismo de Comte.

Na educação das crianças do ensino primário, Comte propunha um ensinamento voltado para a aprendizagem da escrita e do cálculo como fundamentos de base e a iniciação às artes como forma de expressão criadora sem a importância de considerar o lado estético da produção, mas voltada para o desenvolvimento do intelecto. Comte via na arte um caminho para a iniciação à ciência e conseqüentemente para o desenvolvimento e produção da cultura. Contudo, a filosofia educacional de Auguste Comte não foi desenvolvida no Brasil com toda sua essência. Muitos de seus ensinamentos foram deturpados e adaptados às necessidades econômicas e políticas do país, pois não era de interesse dos governantes a valorização da cultura nacional, produzida pelo povo que aqui vivia. Assim, o país importou e incorporou a cultura estrangeira, sufocando todo o potencial criador da população brasileira. A educação no país sofreu grandes influências dos métodos e técnicas pedagógicas adotados nos Estados Unidos. Ainda contávamos com a imigração de muitos artistas, filósofos e intelectuais que divulgavam suas idéias e com as grandes obras literárias de muitos autores europeus.

Após a proclamação da república, em 1889, que teve grande influência das idéias positivistas, os currículos escolares continuaram a oferecer o ensino das artes que se manifestava através do desenho técnico, natural e geométrico e do canto orfeônico que se limitava ao canto de hinos e outras canções. O teatro e a dança eram considerados atividades extracurriculares e eram manifestadas apenas quando havia uma culminância comemorativa na escola, com caráter apenas de apresentar o que foi ensaiado. Não eram privilegiados o caráter criador e seu valor cultural.

Algumas reformas de ensino também contaram com o aspecto positivista de seus adeptos. Em 1890, Benjamim Constant, por meio do Decreto nº 981 propôs uma reforma de ensino fundamentada na formação científica em detrimento da tradição humanística clássica, sendo introduzidas novas disciplinas no currículo escolar. Tal reforma também organizou a escola primária em duas categorias: 1º grau para crianças dos 7 aos 13 anos e 2º grau para crianças de 13 aos 15 anos.

O Ginásio Nacional passou a ser considerado modelo padrão para o ensino secundário, sendo concluído em sete anos. A matriz curricular também passou por grande reforma, sendo priorizada a hierarquização das disciplinas de caráter científico, fundamentadas no positivismo de Auguste Comte.

Benjamim Constant foi criticado por ocasião da reforma por ele implantada, pois se dizendo seguidor das idéias de Comte, assegurou ter implantado a filosofia positivista em todo o ensino brasileiro. Contudo, ao introduzir as disciplinas de caráter científico, inclusive nas séries iniciais, não priorizou nesta fase do desenvolvimento infantil o ensino das artes por meio da música, poesia, desenho e literatura. Percebe-se, então, que o modelo positivista de Auguste Comte não foi posto em prática na sua íntegra, mas sim adaptado às peculiaridades e interesses educacionais e políticos da época.

Em 1911, a Reforma Rivadávia Correia, numa visão positivista, destaca no Art. 1º de sua reforma, que o objetivo do ensino secundário é “proporcionar uma cultura geral de caráter essencialmente prático, aplicável a todas as exigências da vida, e difundir o ensino das ciências e das letras, libertando-o da preocupação subalterna do curso preparatório”.(PILETTI&PILETTI, 2004, p. 194)

De quase nada adiantava a Arte nos currículos escolares, pois seu aspecto criador, organizador de experiências e de compreensão da realidade continuavam sendo sufocados pela cultura européia que ainda influenciava o modo de vida da população. A Arte tinha apenas o caráter utilitarista e imediatista de um governo que clamava por formação de mão-de-obra técnica para as classes menos favorecidas.

1.4.2 – O movimento da Escola Nova

Do final do século XIX até meados do século XX, os Estados Unidos passaram por grandes avanços nas áreas científica, econômica, política e cultural. Mudanças que levaram o país a passar por um processo de reorganização social, privilegiando os programas de assistência social em prol de uma sociedade democrática e igualitária. Nesse ambiente de mudanças, o filósofo e pedagogo John Dewey, escreveu várias obras direcionadas para a democratização da sociedade e a escola como parte desse processo e em sintonia com as aceleradas transformações do mundo. Propôs uma pedagogia voltada para a observação e experiência, onde professores não mais seriam meros transmissores de informações, mas desenvolveriam saberes que favorecessem a reconstrução social.

No Brasil, o movimento da Escola Nova teve início com as idéias de Rui Barbosa, no final do século XIX, e tomaram grandes proporções no início do século seguinte, especialmente na década de 1930 com o Manifesto dos Pioneiros. Grandes educadores brasileiros foram influenciados pelas idéias escolanovistas de Dewey, destacando-se Anísio Teixeira como um dos seus principais seguidores, pois também via a sociedade como um espaço em constante transformação e acreditava numa escola democrática.

O progresso industrial provocou um acelerado processo de urbanização que gerou grandes conflitos sociais e políticos, encaminhando a população para mudanças significativas no que diz respeito às concepções intelectuais. Neste contexto, o movimento escolanovista encontrou o país em momento de grandes transformações sócio-político-culturais em favor de uma educação pública básica e de acesso a todos, independente de classe social. A área educacional ficou responsável pela reordenação dessa sociedade através do ajustamento de sua clientela aos acelerados processos de mudança.

Esse aspecto socializador democrático nasceu das idéias de Dewey e muito influenciou os ideais escolanovistas brasileiros. Há também em suas concepções a idéia de cidadania, caracterizada pela participação do indivíduo em sua sociedade.

Segundo os princípios escolanovistas, os professores procuravam desenvolver atividades fundamentadas na prática da pesquisa individual ou realizada em pequenos grupos. Especialmente no ensino da Arte, são influenciados pelas idéias de Dewey, que propunha a aprendizagem pela ação, pelo fazer.

As tendências escolanovistas rompem com a prática da reprodução de modelos e passam a valorizar os sentimentos expostos nas obras produzidas, pouco valorizando seu lado estético. A partir daí, as práticas artísticas passaram a fundamentar-se na psicologia e na

psicanálise, valorizando o aluno como autor e produtor de suas obras, nas quais expressa seus sentimentos de forma espontânea e sem a imposição do professor.

[...] na Pedagogia Nova, a aula de Arte traduz-se mais por um proporcionar condições metodológicas para que o aluno possa “expressar-se” subjetiva e individualmente. Conhecer significa conhecer-se a si mesmo; o processo é fundamental, o produto não interessa. Visto como ser criativo, o aluno recebe todas as estimulações possíveis para expressar-se artisticamente. Esse “aprender fazendo” o capacita a atuar cooperativamente na sociedade. (FUSARI, 2001, p. 40)

Nesse sentido, a escola que proporcionava uma prática artística voltada para o “aprender fazendo”, sem a imposição de modelos prontos e acabados, voltava seus ensinamentos para a construção de habilidades criadoras, respeitando a subjetividade do trabalho realizado.

Durante o período que caracterizou o movimento de renovação da escola ocorreram algumas reformas educacionais, nas quais se pode constatar a influência dos ideais deweyano, principalmente nas considerações sobre o ensino da Arte. Algumas distorções sobre a filosofia de Dewey foram percebidas. No que diz respeito à educação através da Arte, os escolanovistas priorizavam seu aspecto funcional como finalização de um conteúdo explorado em disciplinas diversas, deixando de lado o caráter instrumental estético defendido por Dewey.

Para Dewey, o objeto estético deveria ser fonte de sugestões para a construção de outros objetos estéticos. A instrumentalidade da experiência estética reside em possibilitar a continuidade da experiência consumatória, e não em ajudar a configuração de conhecimento em outras áreas, tais como geografia, história, ciências etc. (BARBOSA, 2002, p. 147)

As reformas Fernando de Azevedo (Distrito Federal), Francisco Campos (Minas Gerais) e Carneiro Leão (Pernambuco) foram as que mais evidenciaram o ensino da Arte, fundamentados nas idéias de Dewey.

Quanto ao ensino da Arte, o teor dessas reformas fundamentava-se nos seguintes aspectos: desenho espontâneo realizado pelos alunos como forma de expressão da linguagem falada ou escrita; respeito, por parte do professor à capacidade criadora do aluno quanto à sua forma de expressão, orientando-o quando necessário, quanto às possíveis desproporções apresentadas. Quando houvesse a necessidade de correções, caberia ao professor promover comparações entre o objeto real e o desenhado pelo aluno, sinalizando as distorções.

Os programas escolares apresentavam o desenho como mecanismo para concluir o conteúdo das diversas disciplinas e também como atividade essencial para o aprimoramento das habilidades artísticas. Constavam do ensino de desenho:

Para o primeiro e segundo anos: desenhos a partir da imaginação - o motivo de acordo com a vontade do aluno; desenho como expressão de observação, interpretação de histórias curtas; desenhos relacionados a aulas de linguagem, aritmética e higiene e a conhecimentos adquiridos durante o primeiro ano; ilustrações de trabalhos escritos em cadernos de rascunho individual ou coletivo.

Para o terceiro e quarto anos: desenhos espontâneos, desenhos a partir da imaginação e desenhos ilustrativos do conhecimento adquirido anteriormente; cópia da realidade através da observação.³

Somente na reforma Fernando de Azevedo, fez-se uma menção ao ensino da Arte relacionado ao estético e não somente como complemento final do ensino de outras disciplinas.

1.5 – Da legislação sobre o ensino da Arte

1.5.1 – A Lei nº 4.024/61

Na Constituição Liberal de 1946, foi aprovada a elaboração de um estatuto que estabeleceria as diretrizes e bases da educação nacional. Desta forma, obedecendo à determinação prevista na Constituição, o então Ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani, formou uma comissão de educadores com o objetivo de elaborar o projeto para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Somente dois anos depois, em 1948, o projeto foi enviado ao Congresso, ficando arquivado até 1949. Constavam no projeto algumas alterações de regulamentações estabelecidas por Gustavo Capanema, Ministro da Educação no período de 1934 a 1945 e que posteriormente seria eleito Deputado Federal. A sua presença no Congresso impediu o prosseguimento das discussões da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, razão pela qual ficou mais de uma década para ser promulgada.

Somente em 20 de dezembro de 1961, a Lei nº 4.024/61, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi promulgada. A lei que ficou treze anos no Congresso estabeleceu nova estrutura para os currículos do ensino primário e médio.

³ Programas para o Jardim de Infância e para as Escolas Primárias. Rio de Janeiro, Oficinas Gráficas do Jornal do Brasil. Prefeitura do Distrito Federal, 1929, pp.39, 58 apud BARBOSA, 2002, pp. 163,164.

De acordo com a nova Lei de Diretrizes e Bases, o ensino primário tinha como finalidade o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e sua integração no meio físico e social, conforme expresso no artigo 25, e seria ministrado, no mínimo em quatro séries anuais. Como o ingresso no ensino médio se dava mediante aprovação nos exames de admissão, aos que não eram aprovados, eram oferecidos mais dois anos de escolaridade. Assim, a educação, sendo declarada um direito de todos, não poderia excluir os que não eram aprovados nos exames de admissão, que em muitos casos, não era por falta de conhecimento, mas sim por falta de vagas nas escolas de ensino médio. Diante disso, essa lei prevê, no parágrafo único do capítulo II, a ampliação do curso primário em até seis anos, sendo priorizada nos últimos dois anos a iniciação em artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade.

Durante os anos de vigência da LDBEN, a matriz curricular para o ensino primário na maioria dos Estados e Municípios priorizava o ensino da Leitura e Linguagem oral e escrita, seguida de Aritmética, Geografia e História do Brasil, Ciências, Desenho, Canto Orfeônico, Educação Física e o Ensino Religioso, facultativo ao aluno.

A Lei nº 4.024/61, do ponto de vista da organização do ensino, trouxe grande inovação para os alunos, pois permitia, ao término de qualquer ramo do ensino médio⁴, o acesso ao nível superior mediante o exame vestibular. Anteriormente a esta lei, somente o aluno que cursasse o ensino secundário teria acesso ao ensino superior, visto que em geral os demais ramos do ensino médio só permitiam o acesso às carreiras a eles correspondentes. E nas situações de troca de ramos do ensino médio, o aluno não perderia mais os anos antes cursados.

Conforme previsto no Art. 35, o currículo do ensino médio era composto de disciplinas obrigatórias e optativas estabelecidas pelos Conselhos Federal e Estadual de Educação.

Art. 35 – Em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas.

§ 1º – Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos Conselhos Estaduais de Educação, completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino.

⁴ No conjunto das reformas educacionais no período de 1942 a 1946 a estrutura do ensino era assim dividida: curso primário de 4 anos, sete anos de curso médio dividido verticalmente em dois ciclos: 4 anos de ginásio e 3 anos de colegial dividido horizontalmente nos ramos secundário Normal e Técnico sendo este último, dividido em industrial, agrícola e comercial. (SAVIANI, 1997, p. 19-20)

§ 2º – O Conselho Federal e os Conselhos Estaduais, ao relacionarem as disciplinas obrigatórias, na forma do parágrafo anterior, definirão a amplitude e o desenvolvimento dos seus programas em cada ciclo.

§ 3º – O currículo das duas primeiras séries do 1º ciclo será comum a todos os cursos do ensino médio no que se refere às matérias obrigatórias.

Além das disciplinas estabelecidas pelos Conselhos Federal e Estadual de Educação, os estabelecimentos de ensino tinham a liberdade de escolher até duas disciplinas para comporem seus currículos, desde que fizessem parte da lista estabelecida previamente pelos Conselhos acima citados.

De acordo com indicações do Conselho Federal de Educação (CFE) de 1962 – “Normas para o ensino médio” (homologadas pelo ministro da Educação em 24/4/1962) e “Amplitude e desenvolvimento das matérias” (indicação do CEPM⁵, s.n./1962) – os currículos do ensino médio deveriam ser organizados levando-se em conta quatro componentes: a) as disciplinas intelectuais (obrigatórias – português, história, geografia, matemática e ciência); b) as práticas educativas artísticas ou úteis; c) as práticas educativas físicas; d) a educação moral e cívica e religiosa (também consideradas práticas educativas). (ZOTTI, *op. cit.*, p. 124)

A Lei nº 4.024/61 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, somente faz menção à iniciação artística no Art. 38, inciso IV do Capítulo I, Título VII.

Título VII – Da Educação de Grau Médio

Art. 38 – Na organização do ensino do grau médio serão observadas as seguintes normas:

IV – Atividades complementares de iniciação artística. (LDBEN - Lei nº 4.024/61)

Analisando o artigo acima, verifica-se a pouca importância dada ao ensino da arte neste período nas escolas de educação básica além do questionamento: Que aspectos seriam abordados na iniciação artística?

No mesmo período em que a nova LDBEN foi promulgada, ainda nos moldes de uma política voltada para o desenvolvimento, foi criada a Universidade de Brasília, destacando-se por ter como característica um modelo de ensino humanista voltado para a arte e para a cultura.

A arte-educação ocupou um lugar relevante na Universidade de Brasília. Tencionava-se começar a Escola de Educação a partir de um Departamento de Arte-Educação. E, na realidade, a primeira entidade a estudar a educação

⁵ Comissão de Ensino Primário e Médio.

organizada na Universidade de Brasília foi uma escola de arte para crianças e adolescentes. Sua organização envolveu durante quase um ano o trabalho de diferentes especialistas (arte-educadores, arquitetos, psicólogos, artistas, educadores, químicos, etc.) Pretendia-se começar as pesquisas e estudos de educação através da arte-educação, refletindo uma abordagem fiel à idéia de “educação através da arte”. (BARBOSA, 2002, p. 46)

Em meio a tantas modificações na legislação educacional, mesmo não sendo muito priorizada nos ambientes escolares, a arte vinha se manifestando no meio social por meio da literatura, cinema, música, teatro e arquitetura.

Na literatura, o movimento concretista, que explode em 1957, recebe reconhecimento internacional. A obra principal de Guimarães Rosa, *Grande Sertão: Veredas*, estabelece novos parâmetros para o romance brasileiro. O cinema novo apresenta uma visão crítica da realidade brasileira, como a bossa nova significa reorientação da música popular. É reforçado o movimento de deselitização do teatro. A arquitetura brasileira reencontra suas raízes no Barroco através do trabalho de Lúcio Costa e Oscar Niemeyer. (BARBOSA, *id.*, p. 45)

1.5.2 – A Lei nº 5.692/71

Durante o período do Regime Militar foram promulgados cinco atos institucionais, que ditaram leis e legitimaram os interesses dos militares. Constituiu-se num período de muita censura, repressão, medo, violência e torturas para obtenção de confissões. Paralelo às medidas repressivas, também foram tomadas decisões de caráter econômico, em que o Estado amplia sua ação empresarial através do aumento dos recursos financeiros sob seu controle. Favorece-se neste momento os grupos econômicos de capital multinacional e conseqüentemente a hegemonia da classe dominante. O país passa por grande influência da cultura americana, por meio dos intelectuais, professores, cientistas, técnicos e artistas que aqui chegaram para disseminar a sua cultura. Não diferentemente aconteceu esta influência na educação. Segundo Romannelli (1987), o sistema educacional foi marcado pelos convênios assinados pelo MEC com a *Agency For International Development (AID)*, que objetivava a assistência técnica e financeira para a organização do Sistema Educacional Brasileiro.

No que diz respeito à educação, a Constituição de 1967, reforça o aspecto liberalista da Lei nº 4.024/61 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor.

Em 1971, um projeto propondo a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus foi enviado ao Congresso Nacional e num prazo de 30 dias foi aprovado sem vetos do Presidente da

República. Foi promulgada, então, a Lei nº 5.692/71, dando continuidade à Lei anterior, porém trazendo em seu texto um caráter meramente tecnicista.

Assim, pela Lei nº 5.692/71, Art. 7º, a Educação Artística passa a fazer parte dos currículos escolares como atividade educativa. Na legislação anterior, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a Arte era apenas mencionada como atividade complementar de iniciação artística.

Art. 7º – Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus, observando-se quanto à primeira o disposto no Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. (Lei nº 5.692/71)

Na ocasião, os professores que ministravam as aulas de Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Canto e Artes Aplicadas, sentiram-se ameaçados e despreparados ao perceberem que sua formação e saberes específicos foram transformados em “atividades artísticas”.

Desde a sua implantação, observa-se que a Educação Artística é tratada de modo indefinido, o que fica patente na redação de um dos documentos explicativos da lei, ou seja, o Parecer nº 540/77: “não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses”. (FUSARI, 2001, p. 40)

A citação acima deixa claro o caráter flexível e indefinido do ensino da Educação Artística nas escolas, fazendo com que fossem abordados assuntos e metodologias a critério dos professores, de acordo com os interesses sócio-político-culturais da época. Despreparados e inseguros, os professores passaram a copiar os modelos dos livros didáticos para o ensino de Educação Artística, aplicando técnicas que julgavam novas, mas que repetiam a metodologia das épocas anteriores. Retomaram as práticas de ensinar Arte por meio da reprodução e pintura de desenhos padronizados, da confecção de caixinhas, quadros ou outros objetos predeterminados pelo modelo do professor e da introdução de conceitos prontos, muitas vezes oriundos da cultura estrangeira, sem a prévia consideração dos valores e das origens sócio-econômico-culturais dos alunos. Tal prática fez com que as crianças não desenvolvessem seu potencial criador, mas que aceitassem os conceitos e os modelos apresentados pelos professores como verdades absolutas, incontestáveis, proporcionando indiretamente uma “educação bancária”, voltada exclusivamente para a transmissão de conhecimentos.

Algumas escolas, principalmente as particulares, investiram em recursos audiovisuais, como projetores de slides, de filmes e gravadores para serem utilizados nas aulas de Educação Artística, mas por vezes, eram utilizados apenas como uma forma de lazer para os alunos.

Tentando minimizar o despreparo dos professores e objetivando uma qualificação em Educação Artística num curto espaço de tempo, o governo institucionaliza, em 1973, o curso de Licenciatura Curta em Educação Artística, com duração de dois anos para professores que desejavam lecionar no ensino de 1º Grau. Aos que almejavam lecionar no ensino de 2º Grau, foi oferecida a graduação com Licenciatura Plena em Educação Artística, com duração de quatro anos. Contudo, ainda eram poucos os currículos de 2º Grau que ofereciam o ensino de Educação Artística nas escolas públicas e nas escolas particulares os diretores davam prioridade aos que tinham a Licenciatura Curta, preocupados com a exigência de melhor remuneração dos que tinham a Licenciatura Plena. Diante dessas constatações, os professores pouco se interessavam em se matricular nos cursos de Licenciatura Plena, contribuindo assim, para uma formação que lhes propiciava pouca fundamentação para inovarem em suas aulas.

Em virtude do grande descompasso entre a teoria e a prática e da grande dificuldade dos professores de Educação Artística ministrarem suas aulas, surgiram muitos movimentos e organizações com o objetivo de discussão das necessidades e implantação de teorias que fundamentassem as suas práticas. Foram fundadas, em 1982 a AESP – Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo e, em 1987 a FAEB – Federação Nacional dos Arte-Educadores do Brasil, que tiveram participações significativas em Congressos e Seminários estaduais, nacionais e internacionais, abordando as questões sobre o ensino da arte nas escolas.

Desde 1971, com a promulgação da Lei nº 5.692, o ensino da Arte nas escolas vem usando a nomenclatura Educação Artística, como previsto no Art. 7º. No final do século XX até os dias atuais, encontramos Educação pela Arte e Arte-educação como nomenclaturas usadas no meio educacional. A princípio pode parecer que, apesar da nomenclatura ser diferente, sua prática pode também ser igual. Contudo, ao buscar os fundamentos epistemológicos e teóricos verifica-se que apenas têm em comum a finalidade de inserir a Arte no sistema educacional.

A Educação pela Arte teve suas idéias difundidas no Brasil por Augusto Rodrigues, seguidor do filósofo inglês Herbert Read na década de 1940. Herbert Read entendia a arte como um processo criador que deveria estar inserido no sistema educacional e não ser apenas uma meta desse mesmo sistema.

A Educação Através da Arte é, na verdade, um movimento educativo e cultural que busca a constituição de um ser humano completo, total, dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático. Valorizando no ser humano os aspectos intelectuais, morais e estéticos, procura despertar sua consciência individual, harmonizada ao grupo social ao qual pertence. (FUSARI, *id.*, p.19)

Ao ser difundida no Brasil, a Educação através da Arte, resgatou a livre expressão artística produzida pela criança e pelos jovens, que passaram a ter liberdade de criar e produzir sem a intervenção dos professores.

O termo Educação Artística passou a ser utilizado com a promulgação da Lei nº 5.692/71 e tinha como finalidade incentivar as atividades artísticas nas instituições de ensino, favorecendo os aspectos criativo e de livre expressão do aluno. Contudo, não foi assim que os responsáveis pelo seu ensino entenderam e passaram a desenvolver atividades vinculadas a um saber técnico e não voltadas para a criação artística.

Foi no final dos anos 70 que se deu início ao movimento da Arte-Educação, que tinha como finalidade o desenvolvimento do potencial criador, de forma ativa e voltado para o aluno.

O principal propósito da Arte-Educação pode ser percebido nas palavras da professora Noêmia Varela (1988, p.2): “o espaço da arte-educação é essencial à educação numa dimensão muito mais ampla, em todos os seus níveis e formas de ensino. Não é um campo de atividade, conteúdos e pesquisas de pouco significado. Muito menos está voltado apenas para as atividades artísticas. É território que pede presença de muitos, tem sentido profundo, desempenha papel integrador plural e interdisciplinar no processo formal e não-formal da educação. Sob esse ponto de vista, a arte-educação poderia exercer um papel de agente transformador na escola e na sociedade.” (FUSARI, *op. cit.*, pp. 20 - 21)

Por essa perspectiva, pode-se notar a Arte-Educação como um movimento que busca inovar nas metodologias aplicada ao ensino da Arte, assim como valorizar a formação do profissional que ensina Arte no sentido de conscientizá-lo da importância desses ensinamentos no contexto escolar.

1.5.3 – A Lei nº 9.394/96

Após 25 anos de vigência da Lei nº 5.692/71 e de uma prática educativa de Educação Artística voltada apenas para o aspecto tecnicista e com conteúdos meramente padronizados e

prontos, foi promulgada a Lei nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que em seu Art. 26, § 2º torna obrigatório o ensino da Arte na Educação Básica.

Paralelo à promulgação da Lei nº 9.394/96, foram produzidos os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, com a finalidade de sistematizar o ensino em todo o país, independente das diferenças regionais. Dentre os PCN elaborados, encontram-se os destinados a fornecer orientações didáticas, objetivos e critérios para seleção e avaliação dos conteúdos para o ensino da Arte.

No texto dos Parâmetros Curriculares observa-se que as orientações didáticas para o ensino da Arte

referem-se ao modo de realizar as atividades e às intervenções educativas junto dos estudantes nos domínios do conhecimento artístico e estético. São idéias e práticas sobre os métodos e procedimentos para viabilizar o aperfeiçoamento dos saberes dos alunos em Arte. Mas não quaisquer métodos e procedimentos e sim aqueles que possam levar em consideração o valor educativo da ação cultural da Arte na escola. As orientações referem-se às escolhas do professor quanto aos conteúdos selecionados para o trabalho artístico em sala de aula. Referem-se aos direcionamentos para que os alunos possam produzir, compreender e analisar os próprios trabalhos e apreender noções e habilidades para apreciação estética e análise crítica do patrimônio cultural artístico. (PCN – Arte, 1997, p. 105)

Percebe-se mais uma vez a evolução quanto ao tratamento do ensino da Arte nas escolas, tornando-o obrigatório e oferecendo diretrizes que garantam as inovações e as novas concepções metodológicas. Contudo, recaímos no mesmo problema das décadas anteriores: o enorme descompasso entre a teoria e a prática. Ainda não contamos com professores especializados que possam dar conta de um ensino voltado para as Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro como propõe a legislação. Torna-se inviável um profissional atuar no ensino de áreas distintas. Para tal, as escolas deveriam constituir uma equipe de profissionais que pudessem trabalhar conjuntamente as áreas que compõem o ensino da Arte. Contudo, isso seria economicamente impossível para as instituições privadas e públicas. E no caso do 1º Segmento do Ensino Fundamental, grande parte das escolas conta apenas com um professor responsável pelo ensino de todas as áreas, inclusive Arte.

E devido a esta falta de preparo para o ensino da Arte em toda a Educação Básica, vislumbramos novamente a prática de desenhos mimeografados para serem coloridos (em alguns casos com cores impostas pelos professores) e depois pendurados em série em um varal da sala de aula, apresentação de pequenas peças teatrais e danças nas datas

comemorativas, que na maioria das vezes imitam uma cultura não pertencente ao mundo real do aluno e ainda a decoração dos murais e da própria escola para festividades.

Por conta disso, o ensino da Arte, nos moldes em que vem sendo ministrado, acaba por tolher a capacidade criadora dos estudantes, impedindo-os de, a partir de suas vivências, de seus sentimentos em relação ao ambiente em que vive, construir a cultura do país.

Atualmente contamos com currículos que oferecem apenas uma aula semanal da disciplina Arte.

Hoje, já tramita no Senado o Projeto de Lei do Senado nº 339, de 20/12/2006, que altera a Lei nº 9.394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na Educação Básica (ver Anexo F). Em seu texto dispõe que a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, e que seu ensino será ministrado por professores com formação específica na área.

2 – A RELAÇÃO EDUCAÇÃO X CULTURA

2.1 – Os conceitos de cultura e educação

Percebe-se nos dias atuais a cultura sendo cada vez mais valorizada entre as pessoas, que muitas vezes, empregam o termo para caracterizar diferentes situações.

O estudioso brasileiro Alfredo Bosi define cultura com base na lingüística e na etimologia:

*Cultura, assim como *culto e colonização*, viria do verbo latino *colo*, que significa *eu ocupo a terra*. Cultura, dessa forma, seria o futuro de tal verbo, significando *o que se vai trabalhar, o que se quer cultivar*, e não apenas em termos de agricultura, mas também de transmissão de valores e conhecimentos para as próximas gerações. (SILVA, 2005, p. 86)*

Com esse conceito de cultura, Bosi afirma que a cultura é passível de transmissão, de geração para geração e que essa transmissão assegura a boa convivência social, a partir do momento em que as práticas e os valores locais são resguardados. Bosi acredita que é por meio da herança cultural que os povos podem se comunicar entre si, não somente por meio da linguagem, mas também por seu comportamento, seus hábitos e suas atitudes.

De acordo com o Dicionário Brasileiro Globo, de Francisco Fernandes, Celso Luft e F. Marques Guimarães, podemos encontrar o seguinte significado para cultura:

Cultura – Ato, efeito, arte ou modo de cultivar; conjunto das operações necessárias para que a terra produza; lavoura; categoria de vegetais cultivados; terreno cultivado; meio de conservar, aumentar e utilizar certos produtos naturais; aplicação às coisas do espírito; estudo: cultura das letras; estado de quem tem desenvolvimento intelectual; conjunto de conhecimentos; instrução; saber: homem de grande cultura; apuro; esmero; elegância; adiantamento; civilização.

O Dicionário de Conceitos Históricos traz o seguinte significado para cultura:

Cultura é tudo aquilo produzido pela humanidade, seja no plano concreto ou no plano imaterial, desde artefatos e objetos até idéias e crenças. Cultura é todo complexo de conhecimentos e toda habilidade humana empregada socialmente. Além disso, é também todo comportamento aprendido, de modo independente da questão biológica. (SILVA, 2005, p. 85)

A noção do conceito de cultura é inerente ao campo das Ciências Sociais, especificamente ao da Antropologia, onde cultura significa tudo que o homem produz ao construir sua existência: as práticas, as teorias, as instituições, os valores materiais e espirituais. Em suma, toda ação humana que confere um novo significado ao que originalmente as coisas e os processos tinham no seu estado natural.

A cultura é entendida como tudo aquilo que é produzido pelo homem de forma plural e dinâmica como cita Candau:

Cultura pode então ser entendida como tudo aquilo que é produzido pelo ser humano. Assim sendo, toda pessoa humana é produtora de cultura. Não é apenas um privilégio de certos grupos sociais nem pode ser apenas atribuída à escolarização formal. A cultura é um fenômeno plural, multiforme, heterogêneo, dinâmico. Envolve criação e recriação, é atividade, ação. É considerada também como um sistema de símbolos que fornece as indicações e contornos de grupos sociais e sociedades específicas. (2002, p. 72)

Sob este ponto de vista, a cultura não é considerada apenas privilégio dos indivíduos que freqüentam a escola ou grupos sociais compostos de pessoas consideradas cultas, que detêm um nível elevado de conhecimento acerca da história, da humanidade, da literatura e das artes. A cultura está presente nas atividades humanas e é produzida de forma dinâmica, considerando a pluralidade e heterogeneidade dos indivíduos que compõem determinada sociedade. Desta forma, a cultura pode ser considerada um fenômeno dinâmico, que se modifica e sofre influência de outras culturas.

Cultura também pode ser entendida como produções artísticas, como no caso da cultura erudita, cultura de massa, cultura popular, manifestada por meio da música, da pintura, da dança, da literatura específicos de grupos sociais distintos.

Segundo Werneck (2003, p. 30), o fenômeno da cultura é um produto da ação humana, que provém de fontes que se entrelaçam e interagem: a cultura como produto do imaginário e a cultura proveniente do conhecimento obtido pela razão e pela sensibilidade mediatizado pela ação da vontade.

Por meio do imaginário, o ser humano faz interpretações de fatos que, por serem analisados e interpretados sob um ponto de vista pessoal, podem deturpar a ordem natural de um fato considerado histórico e modificar a sua significação de acordo com o valor (ético ou moral) que lhe é atribuído.

Contudo, o imaginário não agirá apenas no sentido de interpretação do real, mas também como um processo que poderá interferir no modo de vida do ser humano, construindo novas formas de cultura.

[...] o imaginário [...] entendido não apenas como um mecanismo de interpretação do real, mas ainda como força mobilizadora que interfere no processo da tendência para atingir o valor, da razão para apreender a idéia, e **da vontade para agir e fazer cultura.** (WERNECK, *id.*, p. 32) grifo meu

Assim, por meio das variadas interpretações do imaginário, sejam elas individuais ou coletivas, o ser humano interage com a razão e a sensibilidade, influenciando no modo de viver da sociedade onde está inserido. Desta forma está contribuindo para a produção de uma nova cultura, voltada para valores que atendam às exigências de seu tempo.

O ser humano produz a cultura para a vida em sociedade. Ao nascer, é considerado um ser aculturado, por ter nascido num mundo social e cultural, e aos poucos lhe vão sendo apresentados os costumes e a cultura do meio onde vive. Ao serem introduzidos os primeiros princípios de instrução e educação formal, o ser humano inicia a construção de uma mentalidade crítica, podendo assim fazer as suas próprias interpretações da cultura e dos costumes que lhe foram apresentados, desmistificando alguns preconceitos. Neste sentido, estará contribuindo para a produção de um novo e dinâmico imaginário social.

O ser humano busca estar sempre integrado ao mundo, no sentido de se ajustar à realidade, contudo, por meio da reflexão crítica, do juízo de valor, busca também transformar esta realidade, dinamizando o processo cultural e social. Esta relação do homem com o mundo resulta no desafio de lidar com uma pluralidade de idéias, culturas e valores, levando-

o a desenvolver a habilidade de discernir entre o que é bom ou ruim para a sociedade. Esta relação do ser humano com o mundo, resultado de estar nele e com ele, leva-o a se tornar um homem Sujeito. Sujeito pela capacidade de desenvolver cada vez mais a sua reflexão crítica e seu juízo de valor.

O homem existe – *existere* – no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo, reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se. (FREIRE, 2005, p. 49)

Herdando, incorporando, interpretando e modificando as experiências adquiridas, o ser humano pode enfrentar os desafios da pluralidade, criar e recriar o imaginário social, contribuindo para o desenvolvimento da criticidade humana, a dinamização e produção de novas culturas.

A cultura constitui-se pela interferência da vontade humana no sentido de provocar mudanças, instaurando um novo valor na sociedade na qual está inserido. A concretização de uma determinada cultura se dá pela aquisição de novos valores ou ainda pela transmissão de hábitos, costumes e comportamentos de geração para geração.

À cultura estão também agregados o valor e o contravalor, levando a grandes discussões e reflexões nos campos educacional, ético e legal. Neste sentido podemos considerar como cultura os avanços tecnológicos, porém neles inseridos as armas nucleares, as armas químicas; as festas juninas na Região Nordeste do Brasil, juntamente com a tradição de soltar balões; o cultivo de grandes plantações e o uso dos agrotóxicos e a produção de produtos transgênicos; os avanços da medicina e a clonagem (por enquanto) de animais.

Sob este ponto de vista, qualquer manifestação, criação do ser humano é considerada como produção cultural, independente de estar ferindo princípios educacionais, éticos, religiosos e legais.

Do ponto de vista antropológico, o conceito de cultura foi inicialmente definido por Edward Tylor como um conjunto de conhecimentos no qual estão incluídos as crenças, a arte, a moral, as leis, os hábitos e os costumes adquiridos pelo homem ao longo de sua existência. Numa visão antropológica, a cultura não era transmitida pelas características genéticas, muito menos era hereditária. Segundo Felix Keesing, qualquer criança pode ser educada em qualquer cultura sem que suas características genéticas interfiram. Assim, uma criança brasileira ao nascer e ser adotada por uma família japonesa, sendo criada dentro dos hábitos, costumes e cultura japonesa, adquirirá toda a cultura que lhe foi ensinada. Suas

características genéticas, herdadas de pais brasileiros jamais interferirão na cultura que lhe foi ensinada ao conviver com pais japoneses.

Desta forma, em 1870, Tylor passa a definir a cultura como todo comportamento que é aprendido pelo indivíduo.

Franz Boas defende que cada sociedade tem suas particularidades culturais e que não podem ser consideradas inferiores ou superiores umas em relação as outras, do ponto de vista cultural. Ao defender a diversidade cultural nas sociedades, propunha o respeito aos diferentes hábitos e costumes.

Kroeber defende o processo evolutivo como forma de aquisição de cultura, afirmando que o homem difere dos animais em função de sua capacidade intelectual de produzir cultura.

Diante das diversas concepções apresentadas, pode-se entender que cultura vai além do que somente transmitir conhecimentos, crenças, valores e hábitos de uma geração para outra. Cultura é incorporar novos significados, influenciar e modificar saberes e conceitos, instituir novos valores, é toda criação diária dos seres humanos.

Ao longo deste capítulo, percebe-se que muito se fala em cultura num sentido amplo, como cultivo da terra, como manifestações artísticas ou folclóricas de determinada região ou ainda como aquisição de conhecimentos. Mas qual seria o significado para cultura? Segundo Werneck (1996, p. 82), “cultura é, pela interferência da vontade, o resultado do agir e do fazer do homem, é a instauração de valores no concreto por meio do trabalho”. Ainda segundo Werneck, a cultura manifesta-se por meio de dois aspectos: cultura como mudança provocada pelo homem e que instaura um novo valor, e como um conjunto de conhecimentos, técnicas, usos, costumes e comportamentos transmitidos de geração para geração.

Fundamentado no conceito acima, pode-se concluir que toda criação humana é considerada uma forma de cultura. Contudo, é preciso ressaltar que cada criação estará atrelada a uma escala de valores atribuída pela sociedade e pelos diferentes grupos sociais que a compõem. Podemos entender que, assim como a música clássica, o funk, estilo musical da atualidade, também é considerado uma forma de cultura; o cultivo de ervas medicinais e as plantações de maconha, são igualmente considerados uma forma de cultura; as propagandas de bebidas alcoólicas e de cigarro também são manifestações culturais. Então, mesmo as criações humanas consideradas prejudiciais à existência humana podem ser intituladas como culturais? Com fundamentação no conceito acima, sim, contudo, paralela a toda criação humana, entrará em cena a relação Cultura x Educação. À Educação caberá a tarefa de apresentar as diversas formas de cultura, contudo, sinalizando as diferenças e mostrando os malefícios e benefícios que essas culturas trazem para a sociedade.

Assim, paralelamente ao processo cultural que encontramos em nossa sociedade e que se renova com o tempo situam-se as instituições escolares, que em seu caminhar pedagógico assumem os ideais modernos pelos quais perpassa a pluralidade cultural, abrindo espaço para a valorização permanente das diferentes culturas e que, fazendo uso de sua função educativa, contribuem na disseminação de processos culturais que enriqueçam beneficentemente a sociedade.

2.2 - O estético e o artístico

Considerando a grande diversidade de manifestações artísticas, que variam de acordo com a cultura regional e de sua presença ao longo da história, torna-se difícil encontrar uma definição para o que realmente seja Arte.

A Arte vem associada à beleza, que em filosofia é estudada pela estética, que analisa racionalmente o belo e o sentimento que desperta no homem diante de uma obra, da figura humana ou de uma paisagem da natureza.

Etimologicamente, a palavra estética vem do grego *aisthesis*, com o significado de “faculdade de sentir”, “compreensão pelos sentidos”, “percepção totalizante”(ARANHA,1993, p. 341). Neste sentido, a estética está interligada com a Arte no sentido de envolver o sentimento, a percepção, ao produzir um objeto artístico.

Várias foram as concepções de estética ao longo da história. Desde a Grécia Antiga até o final do século XIX, a Arte era fundamentada no conceito de naturalismo, que consistia em fazer da obra, não uma representação, mas uma realidade diante de seu original. Dentro dessa concepção, há duas vertentes: o realismo, que mostra o mundo realmente como é e o idealismo, que retrata o mundo da forma como o artista deseja.

Na Grécia, especialmente no período arcaico, a estética na construção de prédios era caracterizada pelas formas geométricas. Predominava uma planta regular geralmente sustentada por colunas. Para as obras artísticas, utilizavam o bronze, o marfim e a terracota na confecção de estátuas. Neste período foram inúmeras as esculturas de divindades, atletas e moças, demonstrando a realidade anatômica e a beleza do corpo humano. As estátuas possuíam pouca expressividade em suas faces, apenas um leve sorriso nos lábios.

Mais tarde, no período clássico, os escultores começaram a harmonizar o belo e o verdadeiro, criando nas esculturas o tipo de beleza ideal.

No período helenístico, a Arte tinha como função a criação de imagens de objetos reais, como vasos, copos, templos etc., fazendo com que fossem cópias fiéis da realidade. Os

escultores passaram a valorizar em suas obras a expressão do caráter humano, acentuando o gosto pelo exótico, o sensual, o erótico e o trágico. Começaram a aparecer a imagem de paisagens nas esculturas, o que era restrito à pintura.

O que mais se acentuou nas obras de arte entre a fase arcaica e o final da fase helenística foi a valorização da pintura com o uso de cavaletes. Passaram, então, a não mais valorizar as obras pintadas em murais. Os quadros pintados reproduziam a realidade sob a visão de seu autor que passou a preocupar-se com as perspectivas, linhas, contornos e volume.

Platão considerava a Arte como um caminho para o mundo das idéias. Para Aristóteles, a Arte imitava a natureza. Pela imaginação, o artista retratava a natureza, colocando em sua obra todas as formas de beleza.

Durante a Idade Média, a concepção naturalística foi abandonada. A Arte, sob grande influência da Escolástica, assumiu um conceito ligado à Igreja, que utilizava a pintura e a escultura com a finalidade de ensinar religião. Segundo Aranha (1993), “as obras de arte assumem a condição de símbolos que manifestam a natureza divina e canalizam a devoção do homem para o deus supremo”.

Na Europa Medieval, a Igreja Católica era a instituição mais rica, mais centralizada e universal. Enquanto os reis medievais tinham apenas poder sobre seus feudos, a Igreja era respeitada em toda a Europa. Manteve o monopólio da cultura, fundou escolas e universidades. No século XIII, o poder do Papa não conhecia limites. O Santo Império, a Inglaterra de João sem Terra e a França de Felipe Augusto estavam todos submetidos ao poder do Papa. Diante de tudo isso, podemos perceber que a arte estava submetida aos desígnios de Deus e da Igreja.(BATTISTONI FILHO, 1989, p. 44)

Torna-se importante ressaltar que a cultura no período medieval não se restringiu somente à Europa, mas também às civilizações bizantinas e árabes.

A Arte bizantina caracterizou-se pelo desinteresse do artista em considerar o volume, o espaço e a perspectiva nas obras produzidas. Os artistas não mais se preocupavam em reproduzir o corpo humano, o nu, o sensual, mas sim o que era divino sob a influência do cristianismo. Nas grandes construções, a arquitetura era simbolizada pelas grandes cúpulas, que para os povos antigos significava o poder. Muitas foram as Igrejas edificadas nos moldes da Arte bizantina, entre elas, a Igreja de Santa Sofia em Istambul e a Igreja de São Marcos em Veneza. A pintura tornou-se o grande atrativo da época. Foi representada através dos seus belos mosaicos que eram expostos nas partes mais altas da cidade e recebiam iluminação especial, acentuando a beleza e os efeitos da decoração.

A Arte árabe destacou-se pelos seus motivos decorativos, em especial quando utilizam a técnica do mosaico em preto e branco para ornamentar os ambientes religiosos. A cerâmica também foi o grande marco desse período. Os artistas recortavam ladrilhos feitos de cerâmica e, utilizando a técnica do mosaico, produziam belos quadros emoldurados com madeira.

Até o século XV, por influência da Arte árabe, a Arte gótica predominou, principalmente na arquitetura das igrejas católicas, sendo substituída pelas formas da Renascença.

Na Europa, entre os séculos XIV e XV, a Arte passou a ser considerada como um trabalho intelectual, buscando uma relação estreita com a ciência.

As mudanças de ordem econômica e política ocorridas na Europa no final da Idade Média provocaram grandes alterações no modo de vida da burguesia, proporcionando a essa classe social uma nova visão de mundo e principalmente dos aspectos culturais. Deu-se então início ao renascimento cultural e artístico.

Foi na Itália que se originou todo o movimento renascentista por ser considerada um país rico e que ainda conservava toda cultura romana em seus monumentos artísticos e literários.

A visão humanística que caracterizou o renascimento apoiava-se no otimismo, individualismo, naturalismo, interesse pela Antigüidade greco-romana e pelo ser humano, e desprezo pela cultura medieval. O humanismo era a glorificação do humano e natural, em oposição ao divino e extra-terreno, típico da Idade Média. (BATTISTONI FILHO, *id.*, p. 62)

Dessa forma, o homem passou a valorizar a si mesmo e analisar a natureza de maneira crítica, passando a pesquisá-la sob uma visão científica. As ciências humanas e políticas passaram a fazer parte do cotidiano da sociedade, principalmente através do estudo da história das civilizações e das relações de poder.

Os princípios estéticos do Renascimento, conforme cita Battistoni Filho (1989, p. 64), foram: a) Arte como estudo da natureza (corpo humano e paisagens devem ser desenhados sem disfarce); b) Arte como propósito moral de melhoria social, aspirando ao ideal; c) Pintura e escultura são coisas do espírito, da inteligência e não são vistos como artes mecânicas; d) Descobrimto da perspectiva científica e elaboração das teorias matemáticas da proporção.

Uma intensa produção artística sucedeu a essa grande revolução estética que foi o Renascimento. O artista foi ganhando autonomia e importância dentro

da sociedade e seu trabalho deixou de se confundir com o do artesão, cuja produção obedecia aos modelos tradicionais de uma cultura ou de uma região. Ao contrário, o artista era estimulado à criação inovadora, à expressão individual e à produção de obras originais, capazes não só de distingui-lo como de notabilizar seu mecenas. (COSTA, 2004, p. 45)

Do final do século XVI à metade do século XVIII, a arte barroca, caracterizada pelas cores, pelo pictórico e capaz de provocar emoção, foi considerada inferior às artes renascentistas produzidas até o século XVI.

O estilo artístico barroco teve sua beleza estética voltada para os acontecimentos religiosos e históricos da época.

Nos séculos XVII e XVIII, vigorou a concepção do racionalismo estético, pelo qual a Arte era considerada imitação da natureza. Ao utilizar qualquer técnica para reproduzir a natureza, o artista deveria considerar o universal, o normativo, o essencial, o característico e o ideal, como valor fundamental. Mais tarde, por meio da estética normativa, originou-se a arte acadêmica, por meio da qual eram ditadas regras para as produções artísticas.

Em 1790, Kant criticou os fundamentos da estética cartesiana e racionalista e dividiu a beleza em duas categorias: a beleza livre e a beleza dependente.

A partir do século XVIII, a apreciação estética passou a ser o único valor das obras de arte. A concepção naturalística foi totalmente abolida, passando a arte a ser expressão total da realidade.

Em oposição ao Impressionismo, surge no final do século XIX, o Expressionismo, expressando os sentimentos humanos por meio da pintura, fazendo-se presente no mundo das artes. A Arte expressionista foi caracterizada pela pintura dramática, subjetiva, expressando os sentimentos humanos. Utilizava cores irrealistas para dar forma ao amor, ao ciúme, ao medo, à solidão e à miséria. Seu caráter estético centralizava-se na deformação da figura para ressaltar o sentimento. Seu marco ocorreu na Alemanha, atingindo vários artistas num momento em que o país atravessava um período de guerra. Teve como principal precursor o pintor holandês Vincent Van Gogh. No Brasil, os traços expressionistas foram divulgados por Cândido Portinari, expressando em suas telas o sentimento do povo nordestino quando migravam para as cidades grandes.

No início do século XX, grande revolução estética ocorreu na Europa com o aparecimento do Cubismo, caracterizado pela representação da pintura valorizando as formas geométricas, especialmente os cubos e cilindros. A Arte cubista rompeu com os padrões estéticos que valorizavam a perfeição de imagens reais da natureza. Assim, a beleza e a cópia

fiel da natureza, tão apreciada pelos europeus desde o Renascimento, deu lugar a uma nova forma de expressão em que um objeto pode ser visto e interpretado de diferentes ângulos ao mesmo tempo.

Também no início do século XX, surgiu o Abstracionismo, tendência artística que abandonou o compromisso de representar a realidade aparente ou qualquer figura retratando algum tema. Valorizavam apenas as formas e as cores da composição. A beleza estética centralizava-se na mistura de cores, linhas e formas para representar a emoção, o sentimento do artista.

Após algumas considerações a respeito da arte e o estético ao longo da história, podemos considerar que o “estético em arte diz respeito, dentre outros aspectos, à compreensão sensível-cognitiva do objeto artístico inserido em um determinado tempo/espaço sociocultural”.(FUSARI, 2001, p. 56)

Atualmente o ensino da Arte vem demonstrando apenas uma preocupação com o aprimoramento das habilidades artísticas, esquecendo que a estética também está inserida nesse desenvolvimento. Entende-se por fazer artístico, a mobilização de ações que resultam em construções de formas novas a partir da natureza e da cultura; é ainda o resultado de expressões imaginativas, provenientes de sínteses emocionais e cognitivas. (FUSARI, 2001, p. 58).

Assim, ao associar o fazer artístico com as emoções do artista no momento que antecede ou durante a criação da obra, a concepção estética também se faz presente e não somente as técnicas de produção. Considerando que o estético é pensar, refletir, sensibilizar-se, ao produzir uma obra de arte, o artista não está levando em conta apenas suas habilidades artísticas, mas também as estéticas. Ressalta-se que a habilidade estética se faz por meio da sensibilidade e não essencialmente pela intelectualidade.

Ao trabalhar com os conceitos de estético e artístico, torna-se relevante destacar alguns aspectos referentes à arte e ao artesanato. Contrário à produção de um artista, que se apropria da habilidade criadora, o artesão confecciona suas peças utilizando o conhecimento técnico do material utilizado, sua forma e tamanho. Assim, se pensarmos na produção artesanal, como por exemplo as rendeiras da região Nordeste, veremos que utilizam sua habilidade motora e o conhecimento mecânico na passagem dos fios. Não necessitam necessariamente da sensibilidade da expressão artística. Já o artista necessita ter desenvolvido a sua competência criadora, seu potencial de intuir as formas que a natureza lhe oferece e sensibilizar-se para poder expressá-las. Sintetizando, ao artista cabe a criação e ao artesão a confecção.

2.3 – Educação e Cultura

O termo educação torna-se complexo quando pode ser entendido em sentido amplo e específico. Tomando a amplitude de sua dimensão, pode significar aperfeiçoamento do ser por meio de mudanças em seu aspecto físico ou psicológico. O aprimoramento dos aspectos físicos do ser se dá por meio de uma educação voltada para o treinamento de hábitos e atitudes que levem ao aperfeiçoamento ideal. No caso de uma pessoa que idealiza um físico esculpido, dentro dos padrões de beleza estabelecidos pela sociedade, poderá educar seus hábitos alimentares e trabalhar seus músculos com a finalidade de alcançar o belo predeterminado. Quanto ao aspecto psicológico, “tem-se a educação da inteligência, do sentimento, da vontade pelos processos de aculturação, instrução, aquisição de hábitos ou formação intelectual ou moral” (WERNECK, 1996, p. 8).

A educação pode também ser considerada, em seu sentido específico, como um instrumento para a hierarquização de valores, levando-se em conta a necessidade e exigência da época em que vive o indivíduo. Entende-se por valor aquilo que agrada, que atende a uma necessidade, que é de interesse.

Considera-se então educado o indivíduo que adquiriu conhecimentos ou os herdou das gerações passadas e ainda os que assimilou cultura e valores instaurados na sociedade em que vive. Contudo, a aquisição de tudo isso não garante a plena educação do homem. Há controvérsias no que diz respeito à cultura e aos valores considerados adequados. Se analisarmos o aprimoramento científico e tecnológico na fabricação das armas nucleares é considerado cultura, porém as conseqüências de sua utilização serão bastante nocivas para a humanidade. Sob esse ponto de vista, satisfaz a necessidade dos tecnólogos e profissionais que aprimoram seus conhecimentos científicos e de produção contribuindo para o progresso de uma nação. Em contrapartida, o mesmo não ocorre com a população, que poderá sofrer graves prejuízos se essa tecnologia for usada.

Educar não é somente aprimoramento intelectual por meio da transmissão de conhecimentos e desenvolvimento da razão. Educar implica também o desenvolvimento da sensibilidade e da criticidade em discernir entre o que é prejudicial e o que não é, entre o que satisfaz uma necessidade que beneficiará a toda uma coletividade e o que apenas satisfaz a uma minoria.

Nesse caso, torna-se necessário ressaltar que, embora tenham significados semelhantes, educar e instruir são termos diferentes. Instruir implica “situar o conhecimento, a ter sobre ele um julgamento e saber aplicá-lo corretamente” (WERNECK, 1996, p. 11),

enquanto que educar se constitui num processo pelo qual os seres humanos, por meio da aprendizagem, adquirem conhecimentos e experiências que atuam sobre sua mente.

O termo cultura, muitas vezes é confundido com educação ou com instrução. É comum dizer que um indivíduo que possui muitos títulos acadêmicos ou que apresenta uma formação adequada aos padrões morais e éticos da sociedade é culto, possui cultura.

Contudo, educação, instrução e cultura interagem entre si no sentido da educação e instrução contribuírem para a produção da cultura e esta proporcionar meios para instruir e educar.

[...] a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificativa última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas, reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação, através do trabalho paciente e continuamente recommençado de uma “tradição docente”. [...] educação e cultura aparecem como as duas faces, rigorosamente recíprocas e complementares, de uma mesma realidade: uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra. (FORQUIM, 1993, p. 14)

Assim como afirma Forquim (1993), educação e cultura devem ter uma relação de reciprocidade no sentido de contribuir para o aperfeiçoamento do homem enquanto pessoa. Acrescento ainda, a instrução no sentido de aprimoramento do conhecimento, levando o indivíduo a desenvolver a capacidade de julgamento e empregar esse conhecimento de forma adequada.

À escola, como entidade que desempenha o papel de transmissora do saber institucionalizado, caberá a tarefa de promover o conhecimento, relacionando-o a uma hierarquia de valores que não comprometa o crescimento do indivíduo enquanto pessoa. Para tal, torna-se importante ressaltar a importância da escola como instituição que viabiliza e valoriza o aprimoramento da sensibilidade e do sentimento e não somente a preocupação com a transmissão de informações e o desenvolvimento da racionalidade.

Considerando o conceito antropológico de cultura como qualquer coisa produzida pelo homem, percebe-se que muitas culturas produzidas não correspondem a uma necessidade social ou mesmo provocam danos à integridade moral. E é inevitável que esse tipo de cultura chegue aos ambientes escolares. Assim, a escola na sua ação educativa, deverá valorizar o justo, o verdadeiro e o que é bom para a humanidade, não compartilhando sua missão com culturas consideradas nocivas e injustas.

3- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 – A influência das idéias de John Dewey

Nascido em Burlington, no Estado de Vermont, Dewey teve sua vida escolar inicial pouco estimulante em comparação aos hábitos de vida que tinha junto a sua família. Seus pais, proprietários de um armazém na região, tinham como filosofia a atribuição de pequenas tarefas aos seus filhos com a finalidade de despertar-lhes o senso democrático e de responsabilidade. Sua convivência num ambiente responsável, democrático e igualitário levou-o a solidificar tais valores em sua trajetória profissional.

Bacharelou-se em Artes e mais tarde, sob a influência de seu ex-professor H. Torrey, inclinou seus estudos para a área filosófica. Iniciou sua vida acadêmica na Universidade de Michigan, onde conheceu G.H. Mead e William James. Apesar de Mead e James apresentarem algumas divergências de idéias, concordavam juntamente com Dewey que o pensamento não é algo isolado, mas que está em constante interação com o meio social. Ao defenderem a idéia de que todo acontecimento histórico não é um fatalismo, mas uma combinação da ação e da inteligência humana, passaram a ser considerados os fundadores da filosofia pragmática. Segundo os princípios da filosofia pragmática, a ação e a inteligência humana caminham juntas, provocando as mudanças que ocorrem no meio social. Perceberam que a realidade não é algo imutável, mas que está em constante transformação de acordo com os valores predominantes de cada época.

Em 1894, começou a desenvolver suas idéias filosóficas e psicológicas no campo da educação na Universidade de Chicago, onde montou um laboratório experimental de ensino. Nesse laboratório, juntamente com os professores, foram desenvolvidas novas práticas pedagógicas que iam ao desencontro da educação tradicional, voltada exclusivamente para as regras, a ordem e a passividade dos alunos.

Ao fazer um estudo sobre a educação tradicional, pôde verificar que os educadores concebiam essa modalidade de educação como a única forma de se adquirir conhecimento e que a experiência humana não poderia ser considerada uma forma de conhecimento, por ser vista como defeituosa, casual e ainda como um obstáculo a qualquer tipo de aprendizagem. Para ilustrar a idéia de experiência como obstáculo à aquisição de conhecimento, Cunha (2002), cita:

pode-se ocorrer à lembrança do significado do “mito da caverna”, em *A República*, onde Platão situa a verdade num plano acima do imediatamente perceptível pelos homens que vivem no reino das sombras; na Idade Média, a Igreja, por sua vez, inculcava nos fiéis a crença de que toda a experiência humana só teria validade se autorizada pelo disposto nas Escrituras. (p. 26)

Contrário ao que defendia a filosofia empirista, que a experiência era assimilada pelo cérebro através dos sentidos, Dewey procurou entender a experiência por meio de uma psicologia baseada na biologia. Acreditava que para haver vida é preciso haver movimento, ação que requer constante adaptação dos seres humanos ao seu meio social. Dessa forma, passou a defender que o cérebro não é o único órgão responsável pelo conhecimento, mas sim todas as funções que possibilitam a interação do indivíduo com o meio ambiente.

Dewey faz também uma análise da influência que as idéias evolucionistas provocaram no campo do conhecimento. Fundamentado nas idéias de que, se na interação com o meio, as mais simples formas orgânicas desenvolveram e deram origem ao homem, esse homem, no seu avançado processo de desenvolvimento também pode transformar o ambiente e ser sujeito dessa transformação. Assim, nessa interação do homem com o meio, no sentido de provocar transformações e ser sujeito partícipe dessas transformações, assume a existência da correlação entre sujeito biológico e cultural.

Dewey defendeu uma filosofia democrática capaz de aceitar as mudanças que acontecem no mundo e de uma sociedade que é capaz de estar sempre em constante reconstrução de seus valores para maior igualdade entre seus membros. Segundo seu pensamento, somente a democracia e a igualdade podem favorecer o desenvolvimento de potencialidades e o espírito criador nos homens.

Em seus estudos, Dewey afirmou que todo ser vivo é mortal e, para assegurar a continuidade da espécie, foi preciso que se reproduzisse. Contudo, somente a reprodução biológica não garantiu essa continuidade. Foi preciso que os seres procurassem uma forma de enfrentar os obstáculos que eventualmente apareciam e se adaptassem àquele ambiente. Diante dessa situação, somente os mais fortes e capazes de enfrentar as dificuldades de seu tempo sobreviveram e garantiram a existência de sua espécie. Assim aconteceu com os seres humanos: foram capazes de reproduzir e adaptar-se ao seu hábitat. Mas para os humanos não bastava apenas isso. Foi preciso que fossem reproduzidas as suas crenças, suas culturas, seus comportamentos de geração para geração e renová-los de acordo com os valores e as necessidades de cada época. Para tal, a educação passou a ser o instrumento que assegurava essa continuidade e criava possibilidades de sua adaptação e renovação.

Sob esse ponto de vista, Dewey defende a educação não somente como instrumento de transmissão de conhecimentos e culturas, mas também como meio para preparar as novas gerações para o discernimento diante de situações que exijam mudanças.

Diante da complexidade de nossa sociedade, surgiram as escolas na função de sistematizar o conhecimento a ser ensinado. Nesse sentido, Dewey atribuiu à linguagem oral e escrita grande importância como instrumento de transmissão desses ensinamentos. Porém ressaltou que, para que realmente houvesse uma aprendizagem significativa, seria necessário o contato com as experiências vivenciadas socialmente e as transmitidas pelas gerações anteriores. Advertiu, ainda, que o uso exclusivamente da palavra não garante totalmente a aprendizagem. A escola deve proporcionar atividades coletivas e fora do ambiente escolar, proporcionando a interação da criança com outros meios culturais.

Como dito anteriormente, Dewey considerava o meio social como algo em constante transformação, impossibilitando a construção de diretrizes definitivas para o comportamento individual. Dessa forma, a escola deveria valorizar as experiências trazidas pelos alunos, assim como proporcionar atividades que exigissem o desenvolvimento da criatividade, iniciativa e raciocínio lógico diante das mais adversas situações. Contudo, o que Dewey percebeu foi que a escola tradicional vinha desenvolvendo justamente o contrário: uma educação apenas no sentido de transmissão de conhecimentos.

Do ponto de vista deweyano, os educadores deveriam proporcionar uma educação que favorecesse o interesse da criança pela escola por meio de atividades extra-escolares como teatro, jogos, oficinas de arte associadas à matéria proposta no planejamento curricular e, ainda, a consideração das experiências vivenciadas, contribuindo para o enriquecimento cultural do indivíduo. Considera que nas experiências vivenciadas pelas crianças encontra-se grande potencial artístico, sendo desenvolvido o valor estético.

Sua filosofia valorizava os interesses e as necessidades vitais das crianças no desenvolvimento das atividades cotidianas, sugerindo que a escola proporcionasse condições sociais e físicas adequadas para tê-las como centro de sua atenção.

[...] na escola, elas deverão encontrar um espaço adequado aos quatro interesses fundamentais: “para a conversação ou comunicação”, “para a pesquisa ou descoberta das coisas”, “para a fabricação ou construção das coisas”, “para a expressão artística”; e todo o trabalho escolar deverá ser renovado à luz dessa “revolução copernicana”, introduzindo, ao lado dos laboratórios, espaços para a criação artística e para o jogo. (CAMBI, 1999, p. 550)

Percebe-se assim, nos ideais de Dewey, a sua preocupação com o desenvolvimento das habilidades artísticas como um dos fatores para a reorganização da sociedade, sendo respeitados os princípios da igualdade, convivência em grupo, liberdade para a pesquisa e construção de idéias que acompanham e colaboram para as mudanças sociais.

3.2 – Anísio Teixeira e os ideais de John Dewey

Anísio Teixeira, aluno de Dewey, teve seus conceitos educacionais, assim como a sua práxis pedagógica e política muito influenciados pelas idéias deweyanas.

Ainda impregnado pelos ideais aristocráticos, aceitava parcialmente o sistema dual de ensino que predominava no Brasil: educação para a elite e educação para a classe trabalhadora. Após um período de estudos nos Estados Unidos, passou a substituir seus ideais tradicionais por um ideal de educação fundamentado na democracia e igualdade de atendimento a todos.

Ao voltar ao Brasil, Anísio Teixeira propôs, em 1929, a reorganização do Sistema Educacional na Bahia, na qual ficaram claras as idéias de Dewey. Propôs um sistema de ensino democrático, unificação das escolas e oportunidade de educação para todos, independentemente da classe social que ocupavam. Foi contra o preconceito quanto ao ensino de atividades manuais que estavam voltadas apenas para a preparação para o trabalho. Assim como Dewey, defendeu o ensino dessas atividades como forma de desenvolvimento das habilidades cognitivas e artísticas.

Desde 1924, os ideais de renovação do ensino já vinham sendo estudados por alguns educadores que, reunidos no Rio de Janeiro, criaram a Associação Brasileira de Educação – ABE. Por meio da ABE foram realizadas várias Conferências Nacionais com a finalidade de discussão dos assuntos relacionados ao movimento escolanovista.

Sob a influência das idéias de Dewey e dos ideais das mudanças ocorridas nos Estados Unidos e na Europa em relação à educação, Anísio Teixeira, juntamente com outros educadores, impulsionaram o movimento em prol da renovação escolar por meio da publicação do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932.

Tal documento iniciava o seu texto estabelecendo a relação entre a educação e o desenvolvimento da nação. Assim como pensava Dewey, os educadores que elaboraram o Manifesto dos Pioneiros, acreditavam que se o mundo está em constante transformação, a educação deveria acompanhar tais mudanças, proporcionando o aprimoramento cultural dos indivíduos, que seria revertido em forma de avanços científicos.

[...] se a evolução organica do systema cultural de um paiz depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturaes e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os factores fundamentaes do accrescimo de riqueza de uma sociedade. (TEIXEIRA, 1984, p. 407)⁶

Percebe-se, portanto, a intenção da educação estar sempre caminhando no mesmo processo de desenvolvimento da nação em prol do progresso.

Em uma conferência no Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife, Anísio Teixeira fez uma exposição sobre “As Bases da Teoria Lógica de Dewey” em que sinalizou sobre o constante processo de transformação pelo qual passa o mundo e conseqüentemente os que nele vivem. Sendo assim, os sistemas escolares como parte desse mundo, não podem ser estáticos, mas devem estar sempre em busca de novas metodologias e práticas.

Ainda segundo a filosofia de Dewey sobre o mundo estar em constante mudança e de ser o homem um dos agentes dessas transformações, Anísio Teixeira faz a seguinte consideração:

O homem constitui um dos agentes, entre os muitos outros agentes – cósmicos, físicos e biológicos – da transformação do universo. O instrumento dessa contínua transformação é a experiência concebida como uma ocorrência cósmica. O inorgânico, o orgânico e o humano agem e reagem, pela experiência, num amplo, múltiplo e indefinido processo de repetições e renovações, de ires e vires, de uniformidades e variedades, de fatalidades e imprevistos, graças a cujo processo se tornam possíveis, de um lado, a predição e controle e, de outro, a oportunidade de aventura. (TEIXEIRA, 1969, pp. 62-63)

O movimento renovador opôs-se à fragmentação da educação através das reformas educacionais em alguns Estados. Acreditavam que somente por meio das reformas educacionais isoladas nunca se chegaria a um sistema de organização escolar e, conseqüentemente, não se construiria uma cultura própria e geral sobre os objetivos e finalidades da educação.

A base do movimento escolanovista fundamentava-se na escola pública democrática e gratuita e a implantação de experiências práticas no cotidiano escolar. Tais idéias foram incorporadas ao Manifesto dos Pioneiros sob a influência de Dewey, que já defendia esses fundamentos nos Estados Unidos.

⁶ Texto copiado em sua íntegra do documento original, conservando a ortografia então em uso.

Por ocasião do convite do governo baiano para reformular os programas curriculares das escolas primárias, Anísio Teixeira, influenciado pelas idéias de Dewey, incluiu as atividades corporais e manuais, preocupando-se em promover a interação de tais atividades com as de caráter intelectual. Defendeu a idéia de que a educação não deveria ser dada apenas por meios livrescos, mas também pela experiência e ensinamentos proporcionados pela expressão corporal e atividades manuais como dança, dramatização, produção artesanal.

Entre as décadas de 1940 e 1960, criou na Bahia e em Brasília as Escolas Parque e o Instituto de Pesquisas Pedagógicas com Escolas-Laboratório em várias regiões do país. No currículo dessas escolas foi introduzido o ensino das artes aplicadas, industriais e plásticas; jogos, recreação e ginástica; teatro, música e dança; leitura, estudo e pesquisa; grêmio, jornal, rádio-escola, banco e loja.

Dewey tinha como visão uma sociedade em constante transformação nos aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos e que a escola deveria estar em sintonia com todas essas mudanças no sentido de contribuir, através das atividades desenvolvidas, para o progresso social. Assim, sugeria que a escola deveria estar equipada com laboratórios onde fossem desenvolvidas atividades relacionadas aos trabalhos manuais como tecelagem, carpintaria e culinária. Tais atividades deveriam ser trabalhadas com as demais disciplinas no sentido de apresentar de forma concreta o conteúdo trabalhado e ainda demonstrar a funcionalidade e utilidade para a vida em sociedade.

Assim como Dewey, Anísio Teixeira (1969, p. 21), procurou “formular uma filosofia de educação destinada a conciliar os velhos dualismos e a dirigir o processo educativo com espírito de continuidade, num permanente movimento de revisão e reconstrução”.

Procurou manter a educação em consonância com os avanços científicos, proporcionando a integração dos que nela estão envolvidos com a sociedade, por meio do diálogo com a Arte, de um currículo rico, interessante e com previsão de constante reflexão.

A educação de um povo somente em parte se faz pelas suas escolas. Compreendida como o processo de transmissão da cultura, ela se opera pela vida mesma das populações e, mais especificamente, pela família, pela classe social e pela religião. A escola, como instituição voluntária e intencional, acrescenta-se a essas outras instituições fundamentais de transmissão de cultura, como um reforço, para completar, harmonizar e tornar mais consciente a cultura, em processo natural de transmissão, e, nas sociedades modernas de hoje, para habilitar o jovem à vida cívica e de trabalho, em uma comunidade altamente complexa e de meios de vida crescentemente especializados. (TEIXEIRA, 1999, p. 161)

Desta forma, ressaltou a necessidade de se respeitar os interesses e experiências locais, acreditando ser a escola mais um complemento na formação cultural e intelectual das crianças.

Anísio Teixeira foi grande incentivador de Augusto Rodrigues pela iniciativa de abertura da Escolinha de Arte no Rio de Janeiro, em 1948, que tinha como objetivo unir a Educação à Arte, de forma a oportunizar às crianças o contato com atividades educativas que as levassem a desenvolver a livre expressão.

4 – CONSIDERAÇÕES SOBRE A ARTE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

4.1 – O ensino da Arte nas escolas da rede municipal de Petrópolis

Poucos foram os documentos encontrados que fazem alusão às manifestações artísticas e ao ensino da Arte nas escolas da rede municipal de Petrópolis.

Até 1977, a rede pública municipal contava apenas com escolas que atendiam ao 1º segmento do Ensino Fundamental (ensino de 1ª à 4ª série). Havia somente o Liceu Municipal Prefeito Cordolino Ambrósio que atendia de 5ª à 8ª série e o 2º Grau. Somente nesse ano, foram criados cinco Mini-Liceus: Escola Municipal Clemente Fernandes, Escola Municipal André Rebouças, Escola Santa Maria Goretti, Escola Municipal General Heitor Borges e Escola Rotary, para atender a clientela de 5ª à 8ª série.

Em 1979, pelo Decreto nº 162, de 18 de abril, o então prefeito, Jamil Miguel Sabrá, oficializa a Semana da Cultura.

O prefeito Municipal de Petrópolis, usando de suas atribuições legais, decreta:

Art. 1º - Fica oficializada, no período de 5 a 12 de novembro de cada ano, a Semana da Cultura, cabendo à Secretaria de Educação e Cultura proceder às instruções necessárias às comemorações.

Art. 2º - Caberá ao Departamento de Cultura congregar entidades culturais e promover, em todo o Município, um programa de palestras, recitais, concertos, concursos, exposições e demais eventos educativos necessários à incrementação e divulgação da cultura nacional. (Boletim Informativo - Documento I-85 da Secretaria de Educação)

Até o ano de 1989, eram expedidos, pela Secretaria de Educação, Boletins Pedagógicos, informando sobre a legislação vigente, sugerindo atividades pedagógicas e projetos de cunho artístico. Em 1986, foi proposto o projeto intitulado “Mostra de Artes Estudantis”, destinado a todos os diretores, professores e alunos da Rede Municipal de

Educação. O projeto foi realizado nas escolas que aderiram no período de março a novembro. Teve como justificativa

estimular o gosto pela Arte, promover as diferentes formas de expressões artísticas, possibilitando a todos a oportunidade de apresentar, divulgar, tornar público o seu trabalho, são, essencialmente, os pontos básicos norteadores do projeto em pauta. Considerando que a escola, a família, enfim a sociedade tem deixado à margem do processo desenvolvimentista estes jovens, que por sua vocação artística nem sempre são entendidos, acolhidos e respeitados por aqueles que os cercam, merecem de nós, educadores, uma atenção, um incentivo todo especial para que corretamente orientadas possam realizar-se como pessoas ajustadas, produtivas e felizes, através da expressão criadora. Tendo em vista o exposto acima, a Secretaria de Educação, através de seus Departamentos, convida a todos a participarem deste evento que é arte em favor da Arte, motivo pelo qual se justifica, plenamente, a realização deste projeto. O Projeto “Mostra de Artes Estudantis” se desenvolve na área de Comunicação e Expressão e conta com o apoio das demais Áreas de Estudos. Através dele se busca identificar valores no campo das Artes, sejam estas no âmbito do desenho e pintura, da escultura, música e dança, dramaturgia, literatura e demais formas de expressão. (Boletim Informativo - Documento I-86 da Secretaria de Educação)

Por citação nos Boletins Informativos dos anos subseqüentes, percebe-se que o projeto acima mencionado foi realizado até o ano de 1989.

Quanto ao desenvolvimento da disciplina Educação Artística nas escolas, constata-se, pela Grade Curricular do ano de 1985 (ver Anexo 1), que nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a referida disciplina deveria estar sempre presente, sendo trabalhada interdisciplinarmente. Nas séries subseqüentes, era trabalhada com a nomenclatura de Educação Artística na 5ª e 6ª séries, sendo ministradas duas aulas semanais e na 7ª e 8ª séries, na forma de Desenho Aplicado, oferecendo 1 aula semanal. Assim, de 5ª à 8ª série perfazia-se um total de 216 horas anuais. Em 1987, a disciplina Desenho Aplicado deixou de fazer parte da Grade Curricular, sendo substituída pela Educação Artística.

O conteúdo ministrado (ver Anexo 4) constava do estudo da cor, luz, forma, observação do espaço natural para a 5ª e 6ª séries e geometria para a 7ª e 8ª séries.

Em 1995, nova Grade Curricular, com a denominação de Plano Curricular foi apresentado pela Secretaria de Educação e Esportes (ver Anexo 2), em que constavam duas aulas semanais de Educação Artística de 5ª à 8ª série, perfazendo um total anual de 288 horas.

Em 1998, para atender às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, novo Plano Curricular (ver Anexo 2) foi apresentado pela

Secretaria de Educação, desta vez oferecendo uma aula semanal de Educação Artística, totalizando 160 horas anuais. Apesar do Plano Curricular ter sofrido alterações, o conteúdo sugerido continuou sendo o mesmo desde 1985.

Somente em 2003, a Secretaria de Educação, de acordo com o que sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da Arte, reformulou todo o conteúdo da disciplina (ver Anexo 5). A partir dessa reorientação curricular, o conteúdo da disciplina passou a privilegiar diferentes formas de expressão artística: artes cênicas, música e dança, artes visuais, desenho geométrico e história da arte.

A Matriz Curricular, apresentada pela Secretaria de Educação até o presente ano (ver Anexo 3), oferece uma aula semanal de Educação Artística do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e está sempre presente no ensino das séries iniciais.

Nos últimos anos, a Secretaria de Educação vem investindo na implantação de diversos projetos com a finalidade de levar a arte e a cultura aos alunos da rede municipal de ensino. São oferecidos os seguintes projetos:

- **Samba Criança na Cidade Imperial** – objetiva proporcionar aos alunos uma verdadeira viagem pelo mundo encantado do samba, através de toda sua arte e abrangência cultural. Apresenta como objetivos fundamentais oferecer conhecimentos básicos a respeito de instrumentos musicais de percussão; proporcionar contato direto com diversos tipos de danças; transmitir conhecimentos básicos sobre a estrutura de uma Escola de Samba e levar o aluno a conhecer como é construído o instrumento musical utilizado. Esse projeto atende atualmente a 2.090 alunos matriculados nas diversas escolas da rede municipal de ensino.
- **FAEP – Festival de Arte-Estudantil de Petrópolis** – criado pela Resolução nº 27, de 15 de setembro de 2001, consiste em promover as diversas expressões artísticas que são desenvolvidas na rede municipal de ensino, valorizando a utilização das diferentes linguagens – verbal, gráfica, plástica e corporal – como meio de produzir, expressar e comunicar idéias, para que os alunos ampliem e desenvolvam potencialidades relacionadas com a sensibilidade, a percepção, a reflexão, a imaginação, a curiosidade e a flexibilidade, valorizando qualquer processo criativo. Nos últimos seis anos contou com a participação de cerca de 17.000 alunos.

- **Semeando Poesia nos Jardins da Educação** – envolve com suas ações cerca de 2.000 alunos do Ensino Fundamental de 30 Unidades Escolares, incentivando a prática da escrita e da leitura dos diversos gêneros literários, além de aproximar seu público das obras de grandes autores. Entre suas ações constam a divulgação dos trabalhos dos jovens poetas, a formação de caravanas poéticas que declamam em vários eventos da cidade, realização de concursos e recitais. Em 2006 foi editado um livro com a coletânea de poesias de autoria dos alunos envolvidos no projeto. Os 1.000 exemplares foram distribuídos para as salas de leitura das unidades escolares e centros de educação infantil.
- **Projeto Cantando nas Escolas** – tem como finalidade o incentivo a criação de corais nas Unidades Escolares.
- **Projeto Orquestra-Escola** – consiste em aulas de violino para alunos da rede municipal de ensino.

Em 2004, foi oferecido aos professores da rede municipal, um curso de extensão: Arte na Educação e atualmente são oferecidos no CCEFMM – Centro de Capacitação em Educação Frei Memória, alguns cursos para a formação continuada.

Considerando que o PNLDM/MEC – Programa Nacional do Livro Didático/Ministério da Educação, não oferece livro didático para uso nas unidades escolares nas séries do Ensino Fundamental, a Secretaria de Educação viabilizou, ao longo do ano de 2004, a produção de cadernos pedagógicos que atendessem ao conteúdo proposto na Proposta Curricular do Município. Os cadernos foram fundamentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte, elaborados por professores que lecionam Arte e distribuídos para os alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Quanto ao ensino nas séries iniciais, o conteúdo trabalhado fica a critério da equipe pedagógica de cada escola, que poderá desenvolver, ou não, projetos referentes à Arte.

Por meio de informação do Departamento de Apoio Técnico da Secretaria de Educação de Petrópolis, atualmente o Sistema de Ensino Municipal conta com 134 professores lecionando Educação Artística na Educação Básica, sendo que apenas 11 têm formação específica em Educação Artística ou Arte. Os outros 123 professores possuem habilitação em Língua Portuguesa ou Matemática, direcionando seus ensinamentos para trabalhos de pintura, recorte ou colagem, ou ainda geometria.

4.2 – A presença da cultura no cotidiano escolar – relato de uma experiência

Acreditando que a educação e a cultura devem caminhar juntas para promover o bem-estar intelectual e criador dos sujeitos que frequentam a escola e que o trabalho com artes proporciona às crianças uma nova maneira de ver e interpretar a vida, a direção, o corpo docente e voluntários da Escola São Judas Tadeu – escola conveniada da rede municipal de ensino de Petrópolis – investiram na arte e na cultura como aspectos privilegiados em seu currículo escolar e extra-escolar. Dessa forma, já fazem parte do cotidiano das aulas projetos que envolvem aspectos culturais e artísticos, levando os alunos a familiarizarem-se com as produções artísticas a que talvez não tivessem oportunidade de acesso junto a seus familiares.

As artes fornecem um dos mais potentes sistemas simbólicos das culturas e auxiliam os alunos a criar formas únicas de pensamento. Em contato com as artes e ao realizarem atividades artísticas, os alunos aprendem muito mais do que pretendemos, extrapolam o que poderiam aprender no campo específico das artes. E, como o ser humano é um ser cultural, essa é a razão primeira para a presença das artes na educação escolar. (ALMEIDA *in* FERREIRA, 2003, p. 32)

Durante todo o ano letivo são trabalhados, de forma interdisciplinar, projetos que abordam a arte e a cultura na pintura, na literatura, na música e na dança. Por meio desses projetos, os alunos podem vivenciar situações de visita a museus, exposições de arte, assim como produzir sua própria arte.

O planejamento dos projetos conta com a flexibilidade de estudo e pesquisa de obras, autores, compositores e pintores de diferentes épocas, atendendo ao interesse da turma. A flexibilidade de escolha permite que haja comparações dos contextos antigos e contemporâneos, assim como respeita as diversas expressões e manifestações culturais e artísticas.

Ao desenvolverem as atividades com as turmas, as professoras procuram respeitar a expressão criadora de cada aluno, não impondo modelos ou direcionando a atividade para aspectos de interesses particulares. Tal atitude faz com que as crianças desenvolvam a confiança e autonomia na realização das atividades, conduzindo a uma prática prazerosa e que estimula a criatividade.

No mês de outubro é realizado o Festival de Cultura e Lazer – espaço destinado para culminância de todo o trabalho desenvolvido no decorrer do ano. Percebemos que os alunos

sentem prazer em ter seus trabalhos expostos nas “galerias de arte” e de poderem demonstrar para a comunidade os talentos desenvolvidos. Ao expor os trabalhos, não nos preocupamos apenas com o estético, mas com a afetividade e a construção dos valores humanos, desenvolvidos pelo aluno ao oferecer à comunidade o que construiu e produziu. (RAYWEN FORD, 1999 *apud* FERREIRA, 2003, p. 24) “defende a idéia de que relações de afeto podem ser construídas ou sedimentadas por ações como fazer algo que possa ser oferecido a alguém”.

O mesmo pode ocorrer quando trabalhos confeccionados são expostos ou a apresentação de uma dança ou peça teatral ocorre. O público sente-se agraciado, e os que apresentam têm a sua auto-estima elevada.

Desde o ano de 2000, a Escola São Judas Tadeu vem recebendo voluntários com propostas de atividades nas áreas artísticas e culturais, que foram se incorporando às demais ações desenvolvidas pelos educadores da escola.

Atualmente, a escola apresenta o seguinte demonstrativo de atividades integradas para alunos e ex-alunos, constituindo o CACI – Centro de Atividades Corporais e de Inteligência:

- **Coral Dó, Ré, Mi** (trabalho voluntário)

Ensaia três vezes por semana, incluindo aulas de teoria musical e solfejo. Sua principal atividade é cantar nas missas de sábado na Igreja São Judas Tadeu e na Catedral São Pedro de Alcântara. Participa também de apresentações culturais e solenidades específicas.

- **Grupo de Dança Folclórica Alemã em parceria com o Clube 29 de Junho** (trabalho voluntário)

O grupo é subdividido em infantil e juvenil. Ensaia duas vezes por semana. Periodicamente são ministradas aulas com noções de alemão. Tem como atividades principais a participação na Bauernfest, realizada na cidade e apresentações em solenidades específicas. Caracterizando a cultura alemã do bairro onde se localiza a escola, todo dia cinco de dezembro é realizada a Festa de Natal, que tem como característica principal a Procissão das Lanternas. Os integrantes da dança alemã confeccionam lanternas dos mais variados tipos (em forma de casas e outras mais simples) e ao anoitecer desfilam pelas ruas do bairro Mosela.

- **Grupo de Teatro Chulé do Santo** (trabalho voluntário)

Ensaia duas vezes por semana. As peças são criadas ou adaptadas pelo próprio diretor do teatro. As peças expressam peculiaridades do folclore brasileiro e outras de cunho religioso.

- **Banda Marcial Frei Aniceto** (desenvolvida por funcionária da rede municipal de ensino de Petrópolis)

Ensaia de segunda a sábado. Sua principal atividade é o Desfile Cívico da Cidade, além de participar de eventos culturais e concursos de bandas. Já ganhou o prêmio de melhor banda de fanfarra em um concurso de bandas em Carapebus. Seus componentes recebem aulas semanais de teoria musical.

- **Projeto Jovens Instrumentistas**

Com aulas semanais, os alunos recebem orientação de teoria musical, leitura de partituras para as aulas de flauta e teclado. Faz apresentações mensais para os alunos da escola e participa de eventos culturais na cidade.

- **Aulas de Artesanato** (trabalho voluntário)

Ministradas em sala própria para atividades artesanais, proporcionam ao aluno a confecção de peças artesanais.

Diferentemente do que acontece em algumas escolas que ainda adotam uma prática artística modular ou voltada para atividades livres do apenas deixar fazer, a Escola São Judas Tadeu vem desenvolvendo um trabalho voltado para o incentivo a práticas artísticas e culturais que levam o aluno a desenvolver o seu potencial criativo e transformador.

5 – PESQUISA DE CAMPO

5.1 – Metodologia adotada

De acordo com Silva (2005), ciência pode ser entendida

tanto como o processo de investigação para se chegar ao conhecimento quanto como o conjunto de conhecimentos construído com base na observação empírica do meio natural e social, que tem como finalidade fornecer fundamentos que permitam à humanidade viver mais e melhor no mundo que a cerca. (p. 55)

Assim, diante deste conceito, pode-se entender que a ciência ocupa um lugar de privilégio na construção de patamares sociais e simbólicos, implicando numa visão futura centrada nas habilidades humanas de explorar, analisar e conhecer o mundo em que se vive.

Sob esse ponto de vista, ressaltam-se as constantes mudanças de paradigmas do mundo contemporâneo que, levam cada vez mais o homem a procurar novos conhecimentos por meio do paralelo que se faz entre a teoria e a experiência, levando-o à pesquisa.

Assim, a pesquisa constitui uma atividade da ciência e tem como finalidade a construção de novos conhecimentos. Tem a capacidade de instigar o homem a estar sempre em busca de soluções para as questões que surgem a cada momento, estabelecendo um diálogo entre a teoria e a prática.

Pesquisa é a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. (MINAYO, 1994, p. 17)

A partir do apresentado, optei como método de investigação para efetivar este estudo a análise de conteúdo, que está inserida no campo da pesquisa qualitativa. Tal pesquisa será consolidada após levantamento bibliográfico inerente aos estudos sobre o ensino da Arte ao longo da História da Educação no Brasil – desde a chegada dos jesuítas até os dias atuais – e teóricos que influenciaram a valorização desta disciplina nos sistemas escolares.

A análise qualitativa de conteúdo pode ser compreendida como um método que procura analisar material coletado por meio de entrevistas, observação e aplicação de questionários, de maneira sistemática, separando as informações em categorias e fundamentando-se em uma teoria previamente pesquisada.

A análise de conteúdo é uma dentre as diferentes formas de interpretar o conteúdo de um texto que se desenvolveu, adotando normas sistemáticas de extrair os significados temáticos ou os significantes lexicais, por meio dos elementos mais simples de um texto. Consiste em relacionar a frequência da citação de alguns temas, palavras ou idéias em um texto para medir o peso relativo atribuído a um determinado assunto pelo seu autor. (CHIZZOTTI, 2006, p. 114)

Ainda segundo Chizzotti (p. 28), o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível.

Desta forma, por meio dessa metodologia busquei analisar as informações coletadas de maneira sistemática, por um sistema de categorização desenvolvido a partir do questionário aplicado e de entrevistas realizadas. Entende-se por categorização:

É uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. (BARDIN, 1977, p. 117)

Foram selecionadas como *lócus* de pesquisa, cinco escolas da rede municipal de Petrópolis, localizadas em diferentes bairros da cidade, sendo três escolas que atendem somente do 1º ao 5º ano e duas que atendem do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Em função de uma diretora solicitar o sigilo com relação à divulgação do nome da escola por ela dirigida, optei por utilizar as letras A, B, C, D, E para referir-me às escolas.

Inicialmente procurei a direção das escolas solicitando autorização para a realização da referida pesquisa. Dando prosseguimento, apliquei os questionários com perguntas abertas e fechadas. Procurei, ao elaborar as perguntas, levantar dados pertinentes aos objetivos da pesquisa.

A opção pela aplicação do questionário se deu por ser um método de pesquisa adequado para se obter o conhecimento de uma população da qual se deseja colher informações para fins de pesquisa. Segundo Quivy e Campenhoudt (1992, p. 191), apresenta como vantagem a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder a numerosas análises de correlação.

Como sugerem Quivy e Campenhoudt (1992, p. 205), esse método de pesquisa seguiu as seguintes etapas:

- a) Concepção do instrumento de coleta de dados com base nas perguntas de pesquisa a serem respondidas, tendo o cuidado na organização das mesmas para que as primeiras não influenciem as respostas seguintes.
- b) O instrumento foi testado antes de sua aplicação efetiva com o objetivo de avaliar a sua adequação. Desta forma, foi aplicado um questionário-piloto em 10 professores de uma escola pública. Ao final, foi solicitada aos professores a avaliação do questionário quanto à clareza, precisão e disposição das perguntas. Ao ter em mãos a avaliação feita pelos professores, foram alteradas duas perguntas do questionário para melhor adequação.
- c) Tendo sido definida a versão final do questionário, este foi aplicado em 80 professores da rede municipal de ensino de Petrópolis, sendo 50 que trabalham do 1º ao 5º ano e 30, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Os questionários aplicados do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental foram respondidos pelos seguintes profissionais: 04 professores de Português, 03 professores de Matemática, 05 professores de História, 03 professores de Ciências, 04 professores de Geografia, 06 professores de Arte, 02 professores de Educação Física e 03 professores de Inglês. Ao aplicar os questionários, foi garantido o sigilo das informações assim como dos nomes das instituições.

Para sistematização das informações coletadas por meio do questionário, separei as questões em categorias, ficando assim divididas:

Categoria 1 – Identidade dos profissionais: modalidade de ensino na qual o professor leciona, tempo de exercício na profissão e grau de formação.

Categoria 2 – A Arte na escola: frequência em que os professores utilizam aspectos artísticos e culturais nas aulas, em que momentos os alunos têm contato com a Arte na escola.

Categoria 3 – A importância da Arte e seu conteúdo: importância do ensino da Arte, como os professores do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental abordam o ensino da Arte durante as aulas.

Categoria 4 – Atividades artísticas e seus profissionais: quais atividades artístico-culturais a escola oferece, quem são os profissionais responsáveis.

Para complementar o material a ser analisado, além dos questionários, optei por entrevistar professoras pertencentes a quatro gerações diferentes, resgatando, por meio do relato oral, o caminho que percorreram para chegar a lecionar Arte, a formação, as angústias, as esperanças, a metodologia que utilizam, e o que sentem ao ensinar a referida disciplina.

Entrevistar esses profissionais significou a possibilidade de refletir sobre o que o ensino da Arte representou e ainda representa para cada geração, a constituição do *habitus* que se formou por influência e vivência do sistema de ensino de cada época e ainda como agem, pensam, convivem e percebem a importância que é dada à disciplina no *locus* educacional.

Para a coleta de dados, optei pela utilização da entrevista que, segundo Quivy e Campenhoudt (1992, p. 195), é um método adequado para a reconstituição de um processo de ação, de experiências ou de acontecimentos do passado. Ainda, segundo os autores citados, a entrevista propõe a flexibilidade de recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os seus próprios quadros de referência – a linguagem e as suas categorias mentais.

Foram realizadas entrevistas com quatro professoras de escolas públicas do município de Petrópolis, com idades diferentes: 69, 52, 42 e 31 anos. Três delas atuam no Ensino Fundamental e Médio e a quarta é professora aposentada. As entrevistas foram gravadas e transcritas, buscando-se a possibilidade de resgatar fragmentos da memória docente destas professoras. Foi utilizado um roteiro previamente estabelecido, porém não fechado, possibilitando ao longo das entrevistas o surgimento de outras perguntas.

Para sistematização dos dados, as perguntas foram divididas em categorias:

Categoria 1 - Identidade dos profissionais: levantamento de dados sobre as entrevistadas – nome, idade, naturalidade, estado civil, número de filhos, escolaridade.

Categoria 2 – A escolha pelo magistério: razões que as levaram a escolher o magistério – influência da família ou de pessoa próxima, trajetória docente, significado de ser professora.

Categoria 3 – A Arte na escola: prática docente enquanto professora de Arte – o que ensinam, como ensinam.

Categoria 4 – A importância do ensino da Arte: valorização da disciplina Arte – pelos demais professores e Poder Público.

5.2 – Procedimentos adotados para análise e interpretação dos resultados

Na análise e interpretação dos resultados obtidos foram considerados o percentual dos cálculos e a frequência simples e ponderada, levando a uma análise qualitativa dos conteúdos analisados.

Nas questões número 4 e 8 do questionário, foram solicitados que os envolvidos numerassem os itens, utilizando a numeração de 1 a 7, de acordo com o grau de relevância por ele atribuído. Para tal, utilizou-se a seguinte tabulação de acordo com o grau de relevância atribuído:

Valor	Frequência da numeração	Pontuação
Grande importância	1 – 2	4 pontos
Importante	3 – 4	3 pontos
Importância moderada	5 – 6	2 pontos
Pouca importância	7	1 ponto

O objetivo será comparar os itens apresentados pela frequência ponderada encontrada. Para encontrar esta categoria de frequência foi atribuído um multiplicador, que variou de 1 a 4 pontos. Para atingir os 100% da frequência, o máximo de pontos a ser atingido será de 80 na questão número 4 e de 50 na questão número 8.

A questão número 7 foi respondida apenas pelos professores que lecionam Arte do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, com a finalidade de verificar quais conteúdos abordam em suas aulas, mesmo tendo sido oferecido pela Secretaria de Educação a Proposta Curricular para o ensino da Arte, conforme Anexo 5. Responderam à questão 7, seis professores, sendo que somente um tem formação com especialização em Educação Artística. Os demais são professores com licenciatura em Matemática e Língua Portuguesa.

A questão número 8 foi respondida apenas pelos professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, totalizando 50 profissionais. Tal pergunta objetivou esclarecer como os professores trabalham a disciplina Arte, visto que a Secretaria de Educação do Município ainda não apresentou uma Proposta Curricular específica para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para análise dos dados referentes às questões número 9 e 10, separei os questionários por escola para apurar a quantidade de professores que responderam às questões e chegar a uma frequência exata. O número de professores por escolas ficou assim estabelecido:

Escolas	1º ao 5º ano	6º ao 9º ano	Total
Escola A	05		05
Escola B	06	13	19
Escola C	08		08
Escola D	08	17	25
Escola E	23		23

A apresentação dos dados foi feita por meio de gráficos seguidos de análise dos resultados.

O conteúdo das entrevistas foi analisado a partir das categorias estabelecidas anteriormente e por meio da interpretação das respostas, estabelecendo-se uma relação com o processo histórico no qual foram formadas e vivenciaram enquanto alunas, podendo-se compreender questões atuais relacionadas à profissão docente, ao fazer pedagógico e no caso específico, à visão que têm sobre o ensino da disciplina Arte.

5.3 – Apresentação dos dados da pesquisa por meio dos questionários

1 – Modalidade de Ensino

1.1 – Modalidade de ensino na qual os professores lecionam.

- 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental
- 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental – Disciplina que leciona:

1.2 – Tabela de resultados

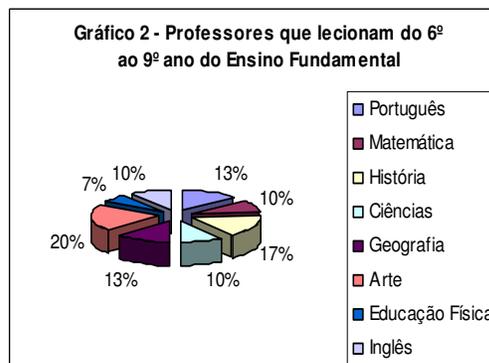
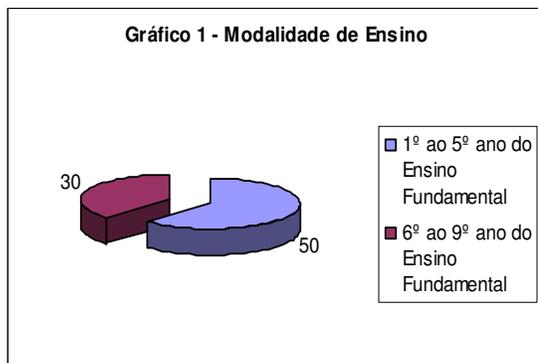
Tabela 1 – Distribuição da frequência simples e porcentagem dos resultados da questão 1 do questionário

Modalidade de Ensino	Frequência	% Frequência
1º ao 5º ano do EF	50	38
6º ao 9º ano do EF	30	62
Total	80	100

Tabela 1.1 – Distribuição da frequência simples e porcentagem dos resultados da questão 1 do questionário

Disciplinas	Frequência	% Frequência
Português	04	13
Matemática	03	10
História	05	17
Ciências	03	10
Geografia	04	13
Arte	06	20
Educação Física	02	07
Inglês	03	10
Total	30	100

1.3 – Representação



1.4– Análise dos resultados

Dos 80 professores que participaram da pesquisa, respondendo ao questionário, 38% lecionam nas séries iniciais do Ensino Fundamental – 1º ao 5º Ano de Escolaridade e 62% lecionam do 6º ao 9º ano de Escolaridade do Ensino Fundamental.

Do 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental, a pesquisa foi direcionada para professores pertencentes às diferentes áreas da Matriz Curricular em vigência nas escolas oficiais da rede municipal de ensino (Anexo 3), tendo-se o cuidado de atingir um número considerável de professores de cada disciplina, com o objetivo de verificar o que pensam do ensino da Arte e como trabalham essa disciplina de maneira interdisciplinar.

Assim, foram pesquisados 13% dos professores de Português, 10% dos professores de Matemática, 17% dos professores de História, 10% dos professores de Ciências, 13% dos professores de Geografia, 20% dos professores de Arte, 7% dos professores de Educação Física e 10% dos professores de Inglês, dos 30 profissionais que trabalham nas duas escolas com Ensino Fundamental completo.

2 – Tempo de exercício na profissão

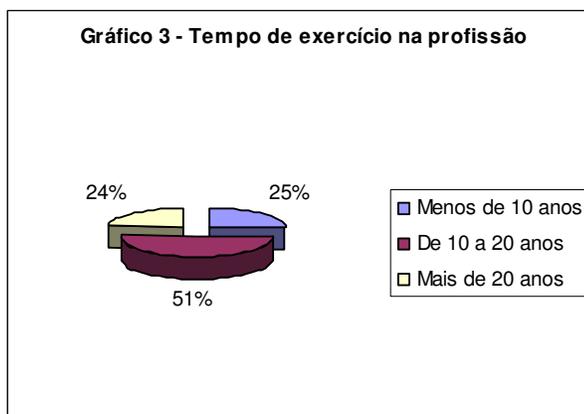
2.1 – Tempo de exercício na profissão

- Menos de 10 anos
- De 10 a 20 anos
- Mais de 20 anos

2.2 – Tabela de resultados

Tabela 2 – Distribuição da frequência simples e porcentagem dos resultados da questão 2 do questionário		
Tempo de exercício	Frequência	% Frequência
Menos de 10 anos	20	25
De 10 a 20 anos	41	51
Mais de 20 anos	19	24
Total	80	100

2.3 – Representação



2.4 – Análise dos resultados

Somando-se os percentuais dos profissionais que possuem mais de 10 anos de exercício no Magistério, verifica-se que 75%, ou seja, dois terços dos envolvidos na pesquisa possui grande experiência e vivência de atividade docente do 1º ao 9º Ano do Ensino Fundamental.

3 – Grau de Formação

3.1 – Grau de formação:

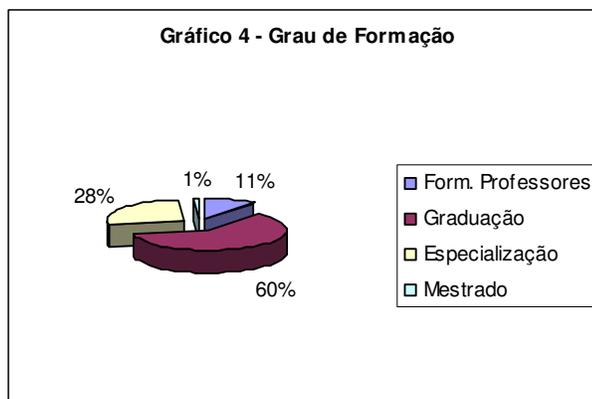
- 2º Grau – Formação de Professores
- Graduação em
- Pós-Graduação – Especialização em
- Pós-Graduação – Mestrado
- Pós-Graduação – Doutorado

3.2 – Tabela de resultados

Tabela 3 – Distribuição da frequência simples e porcentagem dos resultados da questão 3 do questionário

Grau de Formação	Frequência	% Frequência
2º Grau – Form. Professor	09	11
Graduação	48	60
Especialização	22	28
Mestrado	01	01
Doutorado	--	--
Total	80	100

3.3 – Representação:



3.4 – Análise dos resultados

Percebe-se que a maioria dos professores pesquisados – 89% – possui a formação acadêmica exigida para o exercício do magistério nas escolas da rede municipal de ensino de Petrópolis, visto que para ingresso no magistério dessa rede pública faz-se necessário a comprovação de conclusão do Ensino Superior para qualquer série da Educação Básica.

Dos 6 professores que lecionam Arte, somente 1 possui pós-graduação com especialização em Educação Artística. Os demais são professores com formação superior em Matemática e Letras.

Apenas 11% ainda possui somente o Curso de Formação de Professores.

4 – Grau de importância em relação ao contato que os alunos têm com a Arte – item I da questão 4

4.1 – Grau de importância atribuído:

- Grande importância
- Importante
- Importância moderada
- Pouca importância

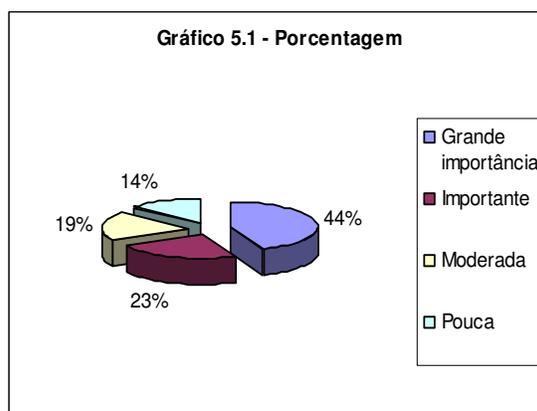
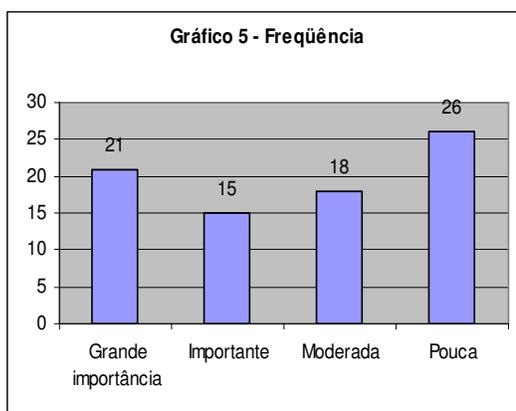
Item I – Nas aulas de Arte

4.2 – Tabela de resultados

Tabela 4 – Distribuição da frequência simples e ponderada dos resultados da questão 4 do questionário – item I

Valor	Frequência	Freq. ponderada	Fp%
Grande importância	21	84	44
Importante	15	45	23
Moderada	18	36	19
Pouca	26	26	14
Total	80	191	100

4.3 – Representação



4.4 – Análise dos resultados

Somando o percentual da escala de valores “grande importância e importante”, verifica-se que 67% dos professores têm grande consideração pelo trabalho envolvendo os aspectos artísticos nas aulas de Arte.

Compreende-se que há preocupação dos professores em apresentar para os alunos atividades voltadas para Arte, seja por meio da teoria, ou ainda de forma prática, nos momentos destinados exclusivamente para tal.

Pode-se entender também que a maioria considera ser de responsabilidade exclusiva dos professores de Arte abordar os aspectos artísticos em suas aulas.

5 – Grau de importância em relação ao contato que os alunos têm com a Arte – item II da questão 4

5.1 – Grau de importância atribuído:

- Grande importância
- Importante
- Importância moderada
- Pouca importância

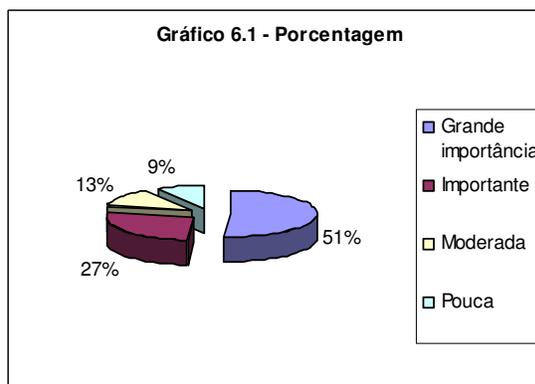
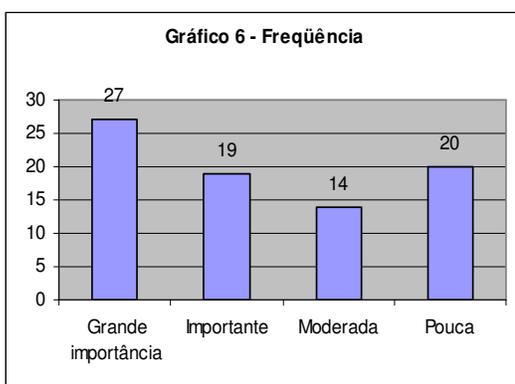
Item II – No cotidiano das aulas das demais disciplinas

5.2 – Tabela de resultados

Tabela 5 – Distribuição da frequência simples e ponderada dos resultados da questão 4 do questionário – item II

Valor	Frequência	Freq. ponderada	Fp%
Grande importância	27	108	51
Importante	19	57	27
Moderada	14	28	13
Pouca	20	20	09
Total	80	213	100

5.3 – Representação



5.4 – Análise dos resultados

Contraopondo-se à interpretação da questão anterior, percebe-se que 51% dos professores considera de grande importância a abordagem dos aspectos artísticos no cotidiano das demais disciplinas. O que deixa claro que, se considerarmos a escala de valor nos itens apontados como de grande relevância, 76% dos professores, ou seja, a grande maioria, não se limita apenas a abordar o conteúdo de sua disciplina. Trabalham a Arte de forma interdisciplinar.

É importante ressaltar que a proposta dos PCN é que o ensino da Arte estabeleça vínculos estreitos com o cotidiano das aulas dos professores de outras disciplinas em toda a Educação Básica.

Um aluno que conhece Arte pode apresentar um melhor desempenho quando se depara com as abordagens culturais, históricas e geográficas em História e Geografia. Terá maior facilidade em construir um texto em Português, usando a sua imaginação e criatividade ou ainda apresentar maior habilidade no desenvolvimento de cálculos, linhas e figuras geométricas em Matemática.

6 – Grau de importância em relação ao contato que os alunos têm com a Arte – item III da questão 4

6.1 – Grau de importância atribuído:

- Grande importância
- Importante
- Importância moderada
- Pouca importância

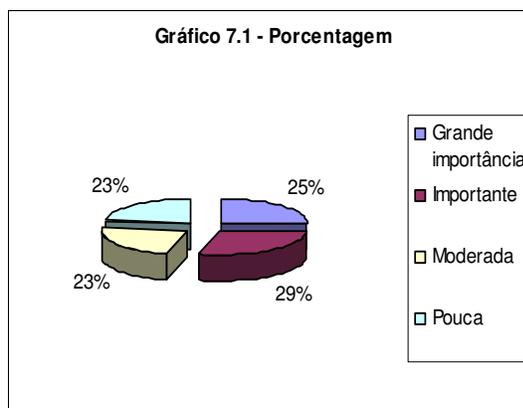
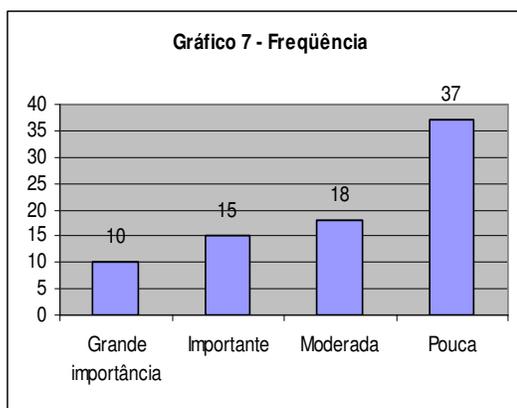
Item III – Por meio de passeios culturais (visitas a Museus, Bibliotecas, Exposições)

6.2 – Tabela de resultados

Tabela 6 – Distribuição da frequência simples e ponderada dos resultados da questão 4 do questionário – item III

Valor	Frequência	Freq. ponderada	Fp%
Grande importância	10	40	25
Importante	15	45	29
Moderada	18	36	23
Pouca	37	37	23
Total	80	158	100

6.3 – Representação



6.4 – Análise dos resultados

A opinião dos professores quanto a abordar os aspectos artísticos, levando os alunos a passeios culturais, ficou bastante dividida: 25% consideram ter grande importância, 29% consideram importantes, para 23 % tem importância moderada e para 23 % tem pouca importância.

Considerando que Petrópolis é uma cidade com enorme patrimônio artístico-cultural, podia-se esperar que a maioria dos professores considerasse de grande importância os passeios culturais, visto a facilidade de locomoção e a diversidade de museus, construções, ruas pertencentes ao patrimônio histórico a algumas exposições oferecidas gratuitamente para a população.

7 – Grau de importância em relação ao contato que os alunos têm com a Arte – item IV da questão 4

7.1 – Grau de importância atribuído:

- Grande importância
- Importante
- Importância moderada
- Pouca importância

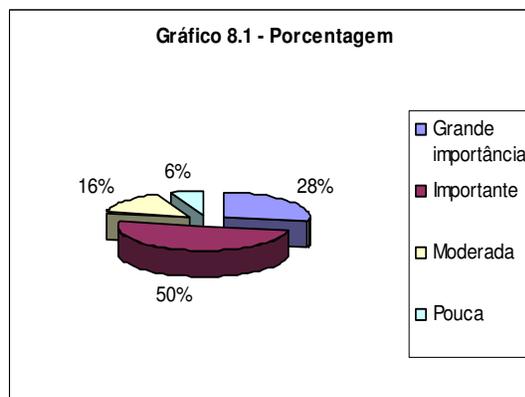
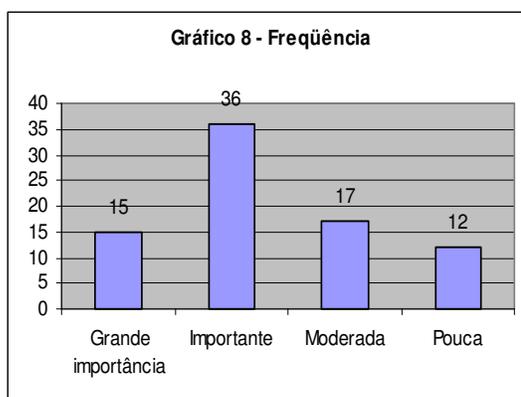
Item IV – Por meio de atividades desenvolvidas na escola: teatro, dança, música (com o objetivo de comemorar alguma festividade)

7.2 – Tabela de resultados

Tabela 7 – Distribuição da frequência simples e ponderada dos resultados da questão 4 do questionário – item IV

Valor	Frequência	Freq. ponderada	Fp %
Grande importância	15	60	28
Importante	36	108	50
Moderada	17	34	16
Pouca	12	12	06
Total	80	214	100

7.3 – Representação



7.4 – Análise dos resultados

Observa-se que a maioria dos professores considera bastante importante trabalhar o teatro, dança e música tendo como objetivo principal a culminância nas festividades da escola (soma dos valores grande importância e importante – 78%).

Tal fato acontece em decorrência dos participantes já exercerem o magistério há mais de 10 anos (75%) e ainda possuírem a visão que o ensino da Arte tinha anteriormente à Lei nº 9.394/96: produção artística para comemorar uma data festiva e culminância somente no dia previamente marcado. Na maioria das ocasiões, os professores ensaiavam com os alunos danças, pequenas peças teatrais ou jograis característicos das festas propostas pela direção da escola. Os alunos “treinavam” as falas, os passos sem muitas vezes saber o significado do que estavam apresentando.

Hoje, sugere-se que a Arte seja diariamente desenvolvida paralela aos conteúdos abordados nas diferentes disciplinas, podendo ocorrer de forma espontânea ou previamente planejada pelo professor.

8 – Grau de importância em relação ao contato que os alunos têm com a Arte – item V da questão 4

8.1 – Grau de importância atribuído:

- Grande importância
- Importante
- Importância moderada
- Pouca importância

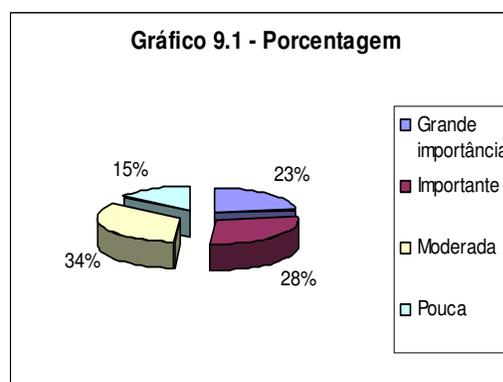
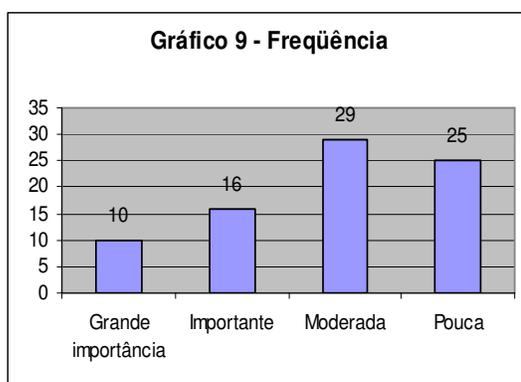
Item V – Por meio de atividades desenvolvidas na escola: teatro, dança, música (com o objetivo de desenvolvimento da criatividade e habilidades artísticas)

8.2 – Tabela de resultados

Tabela 8 – Distribuição da frequência simples e ponderada dos resultados da questão 4 do questionário – item V

Valor	Frequência	Freq. ponderada	Fp%
Grande importância	10	40	23
Importante	16	48	28
Moderada	29	58	34
Pouca	25	25	15
Total	80	171	100

8.3 – Representação



8.4 – Análise dos resultados

Observa-se importância moderada (34%) e pouca importância (15%), considerada pelos professores, quanto à prática do teatro, dança e música com o objetivo de desenvolvimento da criatividade e habilidades artísticas.

Novamente as tendências anteriores à Lei nº 9.394/96, voltam a ter peso maior na prática docente dos professores pesquisados. As escolas ainda contam com professores que resistem às mudanças e às exigências da nova legislação, mantendo uma visão para o que aprenderam ou vivenciaram em seus tempos enquanto alunos.

Contudo, ainda contamos com professores (51%) que já adotam maneiras diferenciadas de explorar os aspectos artísticos durante suas aulas. Procuram técnicas que levam os alunos a desenvolverem habilidades criativas e imaginativas, tornando-os assim, mais desinibidos e capazes de valorizar a beleza daquilo que produzem.

9 – Grau de importância em relação ao contato que os alunos têm com a Arte – item VI da questão 4

9.1 – Grau de importância atribuído:

- Grande importância
- Importante
- Importância moderada
- Pouca importância

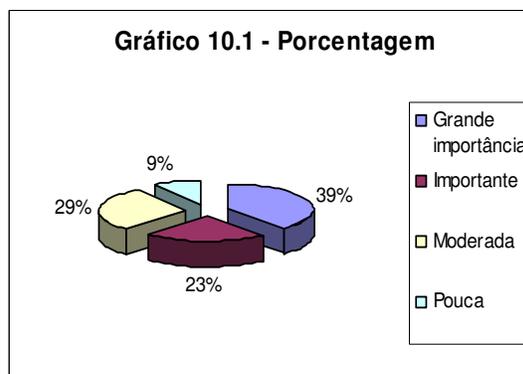
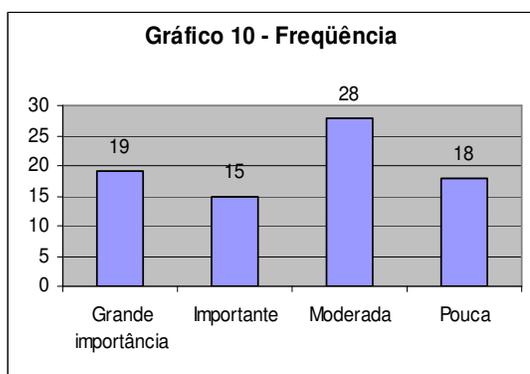
Item VI – Por meio de exposição de trabalhos confeccionados por alunos nos murais da escola.

9.2 – Tabela de resultados

Tabela 9 – Distribuição da frequência simples e ponderada dos resultados da questão 4 do questionário – item VI

Valor	Frequência	Freq. ponderada	Fp%
Grande importância	19	76	39
Importante	15	45	23
Moderada	28	56	29
Pouca	18	18	09
Total	80	195	100

9.3 – Representação



9.4 – Análise dos resultados

Mais uma vez defrontamo-nos com uma prática adotada pelos professores que hoje, de acordo com o que propõem os PCN e a Proposta Curricular do Município, já não deveria ser prioridade nas escolas. Constata-se que 39% consideram de grande importância e 23% importante o contato com os aspectos artísticos somente por meio da exposição dos trabalhos confeccionados pelos alunos nos murais da escola. É comum encontrar nas salas de aula murais decorados com desenhos mimeografados e pintados pelos alunos. Geralmente com figuras comemorativas de alguma data festiva. Observa-se o mesmo desenho exposto em série. Compreende-se então, que esta prática é considerada pelos professores como o contato direto mais importante que os alunos têm com a Arte – desenho, pintura e exposição.

Observa-se que apenas 9% consideram essa prática pouco importante.

10 – Grau de importância em relação ao contato que os alunos têm com a Arte – item VII da questão 4

10.1 – Grau de importância atribuído:

- Grande importância
- Importante
- Importância moderada
- Pouca importância

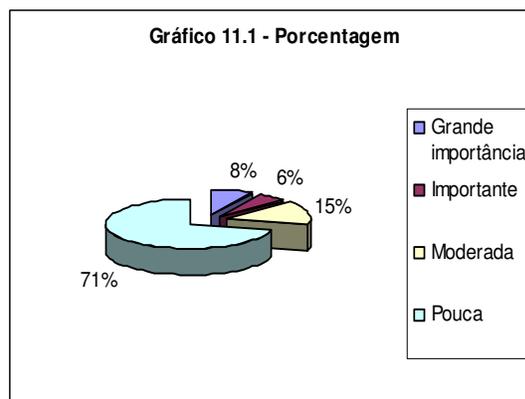
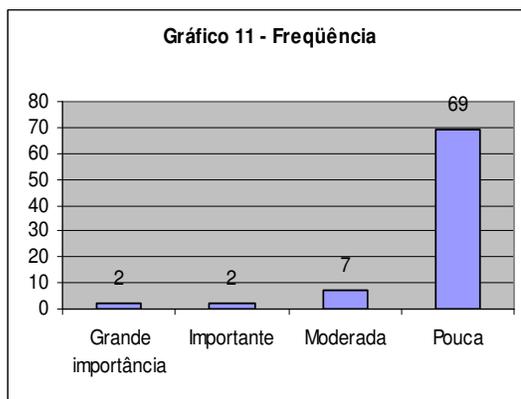
Item VII – Raramente acontece o contato dos alunos com a Arte.

10.2 – Tabela de resultados

Tabela 10 – Distribuição da frequência simples e ponderada dos resultados da questão 4 do questionário – item VII

Valor	Frequência	Freq. ponderada	Fp%
Grande importância	02	08	08
Importante	02	06	06
Moderada	07	14	15
Pouca	69	69	71
Total	80	97	100

10.3 – Representação



10.4 – Análise dos resultados

A maioria dos professores considera que na escola os alunos têm grande contato com os aspectos artísticos, considerando de pouca importância (71%) não trabalhar Arte em suas aulas.

Mesmo observando nas questões anteriores que muitos professores ainda adotam práticas pouco inovadoras, consideram que o que desenvolvem com seus alunos leva-os a ter contato direto com a Arte.

11 – Grau de frequência em relação à utilização dos aspectos artísticos no cotidiano das aulas referente à questão 5

11.1 – Frequência que utiliza aspectos artísticos culturais nas aulas:

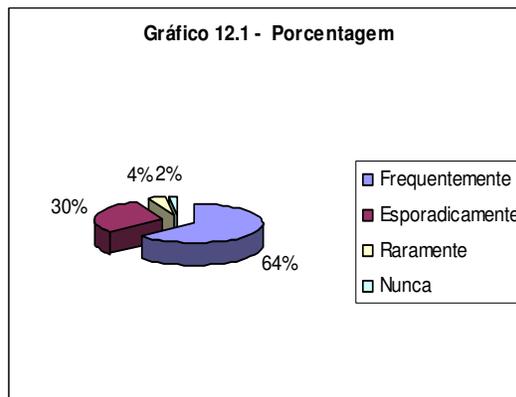
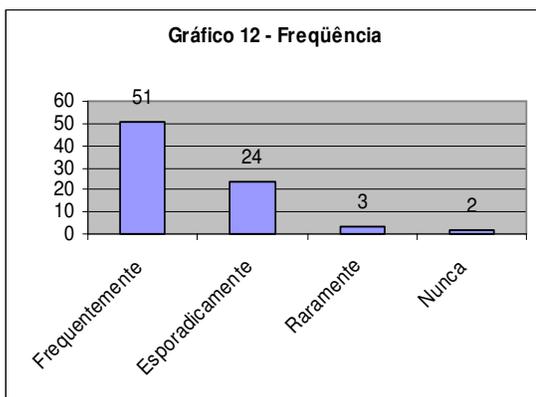
- Frequentemente
- Esporadicamente
- Raramente
- Nunca

11.2 – Tabela de resultados

Tabela 11 – Distribuição da frequência simples e porcentagem dos resultados da questão 5 do questionário

Abordagem	Frequência	F%
Frequentemente	51	64
Esporadicamente	24	30
Raramente	03	04
Nunca	02	02
Total	80	100

11.3 – Representação



11.4 – Análise dos resultados

Quanto a abordagem dos aspectos artísticos nas aulas, 64% dos professores garantem a sua utilização freqüentemente e 30% esporadicamente. Considera-se um número significativo, visto que somente 6% abordam esses aspectos raramente ou nunca.

Os professores que freqüentemente utilizam a Arte em suas aulas apontaram como justificativa o fato de ser um dos melhores meios para a fixação da aprendizagem. Acreditam que levando para a sala de aula questões artísticas que estão constantemente na mídia, também contribuem para o desenvolvimento do senso crítico e da expressão artística do aluno. Sinalizaram que, de acordo com o conteúdo abordado, utilizam a música, a dança, a pintura e o teatro para ilustrar e tornar as aulas mais atrativas para os alunos.

Alguns professores apontaram que somente utilizam aspectos artísticos em suas aulas quando solicitados pela direção ou serviço de orientação da escola para serem demonstrados nas festividades da escola, exposição em murais ou para algum projeto que venha a ser desenvolvido durante o bimestre. Justificaram que, em algumas situações, esses eventos atrapalham o andamento do conteúdo a ser abordado durante o bimestre.

Os professores que raramente ou nunca trabalham os aspectos artísticos em sala justificaram que não consideram a Arte tão importante que tenha que fazer parte de seu cotidiano e, ainda, que não levam jeito para esse tipo de abordagem.

12 – Grau de importância em relação ao ensino da Arte referente a questão 6

12.1 – Grau de importância do ensino da Arte:

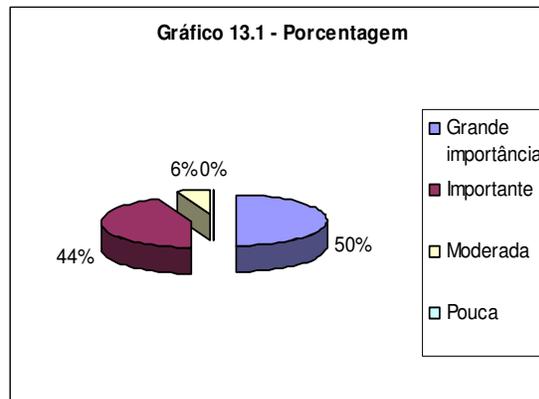
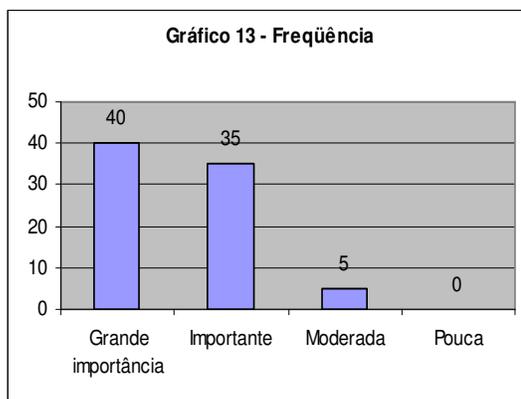
- Grande importância
- Importante
- Importância moderada
- Pouca importância

12.2 – Tabela de resultados

Tabela 12 – Distribuição da frequência simples e porcentagem dos resultados da questão 6 do questionário

Valor	Frequência	F%
Grande importância	40	50
Importante	35	44
Moderada	05	06
Pouca	--	--
Total	80	100

12.3 – Representação



12.4 – Análise dos resultados

Compreende-se que a maioria dos professores (94%) atribua grande importância ao ensino da Arte. Apenas 6% apontam importância moderada.

Apontaram como justificativa os seguintes itens, seguidos da frequência em que aparecem:

- Muda o olhar (01);
- É uma necessidade vital – sem Arte corremos o risco de termos “desnutridos culturais” (01);
- Desenvolve talentos, enriquece culturalmente (22);
- Desenvolve a expressão criativa, habilidades, aptidões, múltiplas inteligências, valores estéticos, respeito, motricidade (17);
- Permite o conhecimento do mundo (02);
- Auxilia o desenvolvimento intelectual e social (10);
- Arte é mais do que só pintura, recorte, colagem. É tudo que acontece em nossas vidas (01);
- Demonstra o aspecto emocional (03);
- Lapidada o homem (01);
- Amplia a sensibilidade, a percepção e a imaginação. Só cria quem pensa e se sensibiliza (02);
- Arte é cultura (07);
- Aproxima os homens – é linguagem universal (01);
- Auxilia as demais disciplinas (03);
- Estimula a concentração (05);
- Nos remete ao belo, ao harmônico (02);
- É primordial no processo de crescimento do educando (01);
- É expressão da subjetividade, do ser “eu” (01).

13 – Conteúdos abordados nas aulas de Arte do 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental – questão 7

13.1 – Conteúdos indicados:

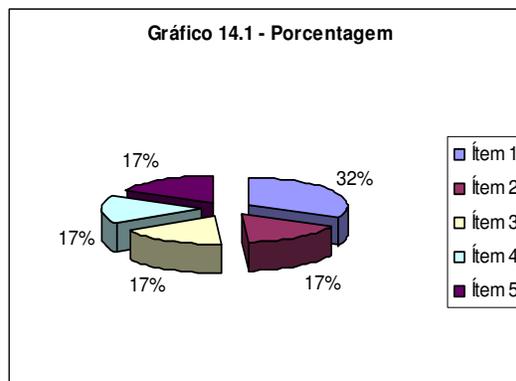
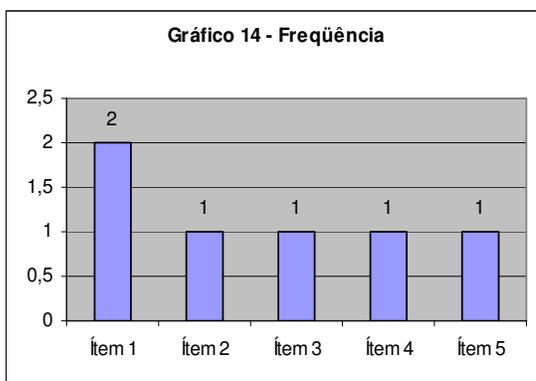
- Item 1 – Ponto, linha, cores, traços, desenho livre e geométrico
- Item 2 – História da Arte: arte primitiva até os dias de hoje
- Item 3 – Apostila fornecida pela Secretaria de Educação
- Item 4 – História em quadrinhos, redação/história ilustrada
- Item 5 – Técnicas de pintura em tecido, mosaicos

13.2 – Tabela de resultados

Tabela 13 – Distribuição da frequência simples e porcentagem dos resultados da questão 7 do questionário

Conteúdos	Frequência	F%
Item 1	02	32
Item 2	01	17
Item 3	01	17
Item 4	01	17
Item 5	01	17
Total	06	100

13.3 – Representação



13.4 – Análise dos resultados

Esta questão foi respondida apenas pelos professores que lecionam Arte do 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental e buscou verificar qual conteúdo abordam no cotidiano de suas aulas. Ressalto que dos 6 professores que responderam ao questionário, somente 1 possui especialização em Educação Artística. Os demais são graduados em Matemática e Letras.

Percebe-se que a maioria dos professores aborda conteúdos relativos à sua formação acadêmica: Matemática e Letras. Assim, quando apontam linhas, traços, desenhos geométricos, priorizam a matemática; história em quadrinhos e redação priorizam o Português. Alguns ainda seguem o conteúdo da apostila de Arte produzida pela Secretaria de Educação, que aborda de maneira superficial o que propõe a Proposta Curricular do Município. O conteúdo dessa apostila deve ser aprofundado por profissionais da dança, teatro e música.

14 – Prioridade de abordagem do ensino da Arte do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental – item I da questão 8

14.1 – Grau de importância atribuído:

- Grande importância
- Importante
- Importância moderada
- Pouca importância

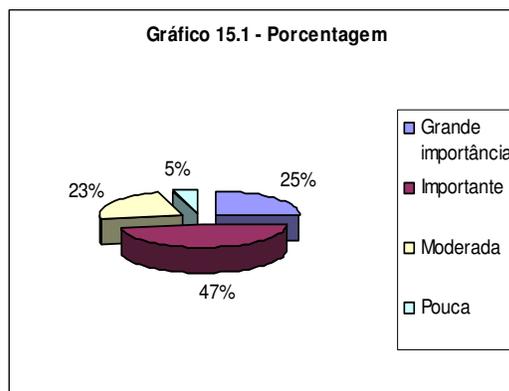
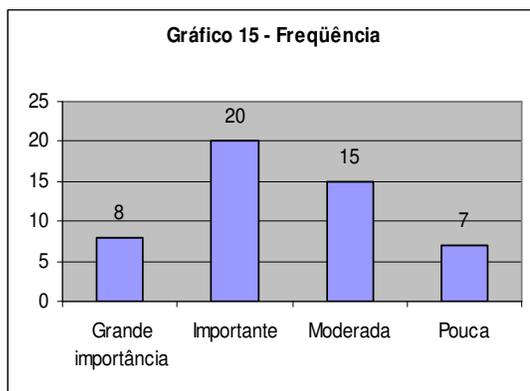
Item I – Usando desenhos mimeografados.

14.2 – Tabela de resultados

Tabela 14 – Distribuição da frequência simples e ponderada dos resultados da questão 8 do questionário – item I

Valor	Frequência	Freq. ponderada	Fp%
Grande importância	08	32	25
Importante	20	60	47
Moderada	15	30	23
Pouca	07	07	05
Total	50	129	100

14.3 – Representação



14.4 – Análise dos resultados

As questões que se seguem foram respondidas somente por professores que lecionam do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental.

Ainda sob uma visão tecnicista de ensino, grande parte dos professores (72%) atribui grande importância ao uso de desenhos mimeografados como prioridade nas aulas de Arte. Buscam com esses desenhos trabalhar a combinação de cores, o traçado do colorido (sem permitir que os alunos ultrapassem as linhas do desenho), a ornamentação para capa de avaliações e ainda a exposição nos murais da escola.

Utilizando essa técnica, acabam por tolher a capacidade criadora e a expressão artística dos educandos.

15 – Prioridade de abordagem do ensino da Arte do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental – item II da questão 8

15.1 – Grau de importância atribuído:

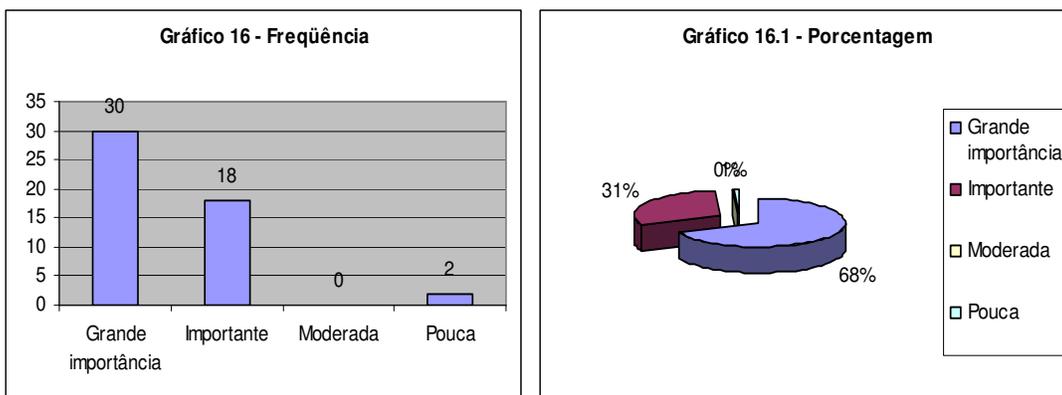
- Grande importância
- Importante
- Importância moderada
- Pouca importância

Item II – Solicitando que os alunos façam desenhos de acordo com um tema.

15.2 – Tabela de resultados

Tabela 15 – Distribuição da frequência simples e ponderada dos resultados da questão 8 do questionário – item II			
Valor	Frequência	Freq. ponderada	Fp%
Grande importância	30	120	68
Importante	18	54	31
Moderada	--	--	--
Pouca	02	02	01
Total	50	176	100

15.3 – Representação



15.4 – Análise dos resultados

A prática de solicitar que alunos construam desenhos a partir de um tema é bastante utilizada pelos professores (99%). Geralmente contam uma história, realizam um passeio, visitam uma exposição ou assistem a um filme e solicitam, como forma de avaliação, que os alunos façam o desenho do que chamou mais atenção ou constituiu um fato significativo.

16 – Prioridade de abordagem do ensino da Arte do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental – item III da questão 8

16.1 – Grau de importância atribuído:

- Grande importância
- Importante
- Importância moderada
- Pouca importância

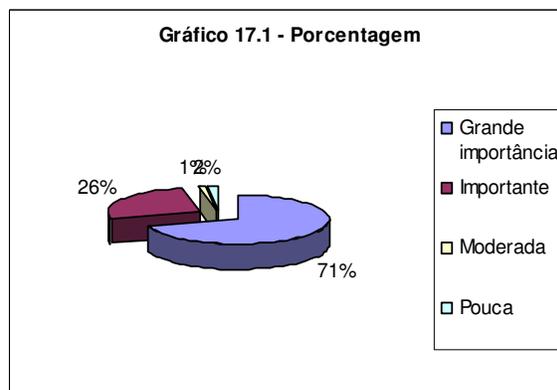
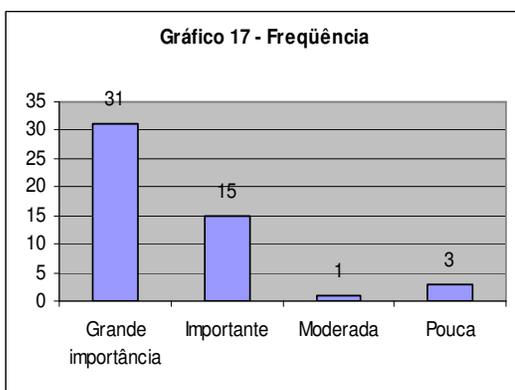
Item III – Por meio de projetos desenvolvidos na escola que envolvam a arte na pintura, na música, na literatura, entre outros.

16.2 – Tabela de resultados

Tabela 16 – Distribuição da frequência simples e ponderada dos resultados da questão 8 do questionário – item III

Valor	Frequência	Freq. ponderada	Fp %
Grande importância	31	124	71
Importante	15	45	26
Moderada	01	02	01
Pouca	03	03	02
Total	50	174	100

16.3 – Representação



16.4 – Análise dos resultados

O desenvolvimento de projetos que envolvem o trabalho artístico relacionando-o com a pintura, a música e a literatura representam atividades de grande significado para a maioria dos professores (97%).

Essa prática significa um procedimento pedagógico com novas perspectivas para o desenvolvimento da Arte de forma interdisciplinar, pois o trabalho por projetos proporciona maior flexibilidade para a contextualização dos conteúdos.

17 – Prioridade de abordagem do ensino da Arte do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental – item IV da questão 8

17.1 – Grau de importância atribuído:

- Grande importância
- Importante
- Importância moderada
- Pouca importância

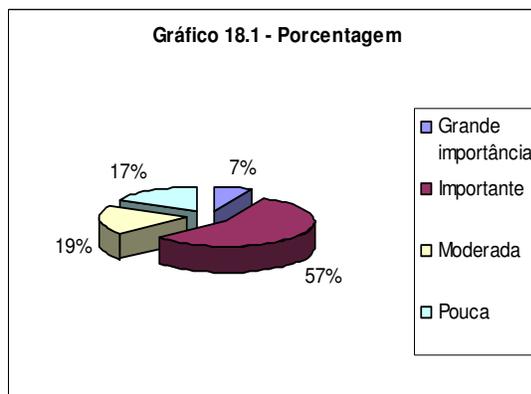
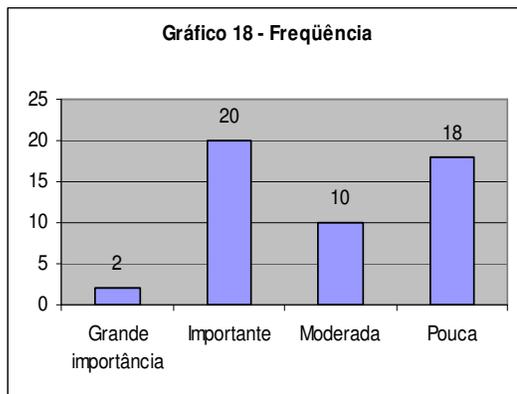
Item IV – Confeccionando objetos a partir de um modelo.

17.2 – Tabela de resultados

Tabela 17 – Distribuição da frequência simples e ponderada dos resultados da questão 8 do questionário – item IV

Valor	Frequência	Freq. ponderada	Fp %
Grande importância	02	08	07
Importante	20	60	57
Moderada	10	20	19
Pouca	18	18	17
Total	50	106	100

17.3 – Representação



17.4 – Análise dos resultados

A confecção de objetos a partir de um modelo configurou uma prática comum no século passado em que professores estabeleciam o que seria desenvolvido em sala, assim como também costumavam direcionar as cores e texturas que deveriam ser usadas.

Ainda encontramos professores (57%) que consideram essa prática importante para a abordagem dos aspectos artísticos.

Contudo, apesar de um baixo percentual (17%), há professores que desconsideram essa prática, apontando-a como sendo de pouca importância.

18 – Prioridade de abordagem do ensino da Arte do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental – item V da questão 8

18.1 – Grau de importância atribuído:

- Grande importância
- Importante
- Importância moderada
- Pouca importância

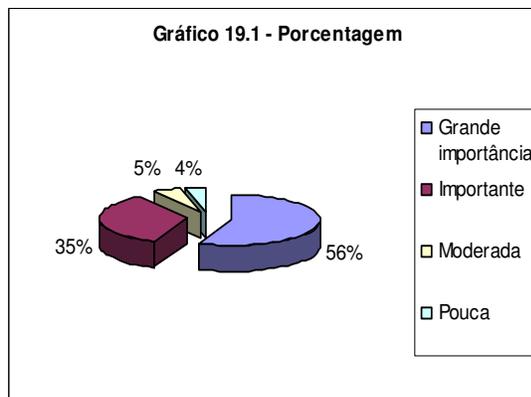
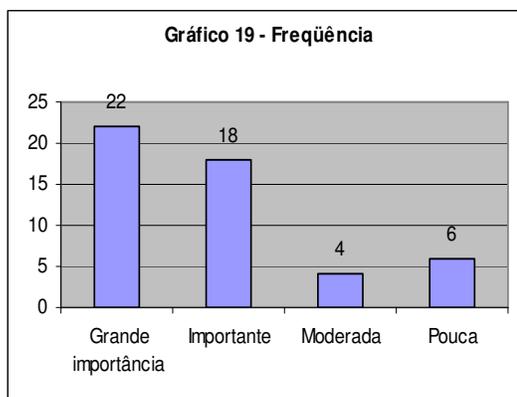
Item V – Utilizando tinta, massa de modelar, cola colorida, pincéis e outros recursos para desenho livre ou direcionado.

18.2 – Tabela de resultados

Tabela 18 – Distribuição da frequência simples e ponderada dos resultados da questão 8 do questionário – item V

Valor	Frequência	Freq. ponderada	Fp%
Grande importância	22	88	56
Importante	18	54	35
Moderada	04	08	05
Pouca	06	06	04
Total	50	156	100

18.3 – Representação



18.4 – Análise dos resultados

A utilização de materiais próprios para o desenvolvimento de produções artísticas como tinta, massa de modelar, pincéis, cola colorida, entre outros, é considerado de alta relevância para a maioria dos professores (91%).

Quando a escola oferece condições materiais e o professor, disponibilidade e criatividade, trabalhos artísticos podem ser desenvolvidos junto aos alunos, estimulando a imaginação e a livre expressão.

19 – Prioridade de abordagem do ensino da Arte do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental – item VI da questão 8

19.1 – Grau de importância atribuído:

- Grande importância
- Importante
- Importância moderada
- Pouca importância

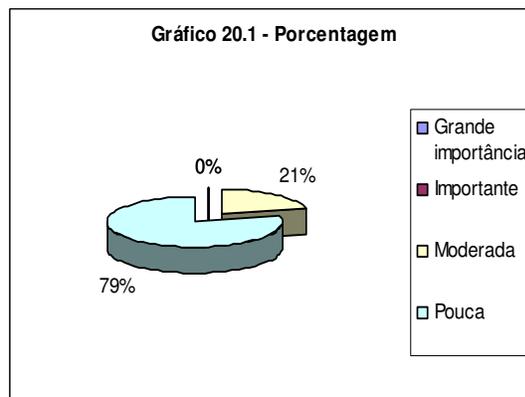
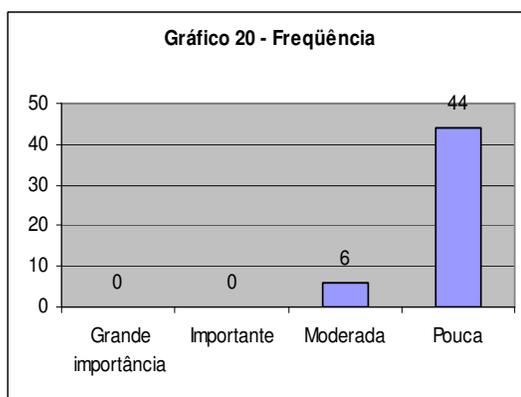
Item VI – Somente trabalha Arte para preencher um tempo que sobra.

19.2 – Tabela de resultados

Tabela 19 – Distribuição da frequência simples e ponderada dos resultados da questão 8 do questionário – item VI

Valor	Frequência	Freq. ponderada	Fp%
Grande importância	--	--	--
Importante	--	--	--
Moderada	06	12	21
Pouca	44	44	79
Total	50	56	100

19.3 – Representação



19.4 – Análise dos resultados

Apenas 21% dos professores atribuí importância moderada quanto a desenvolver atividades relacionadas à Arte somente para preencher um tempo que sobra ao final das aulas.

A maioria, 79%, atribuí pouca importância a essa prática.

20 – Prioridade de abordagem do ensino da Arte do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental – item VII da questão 8

20.1 – Grau de importância atribuído:

- Grande importância
- Importante
- Importância moderada
- Pouca importância

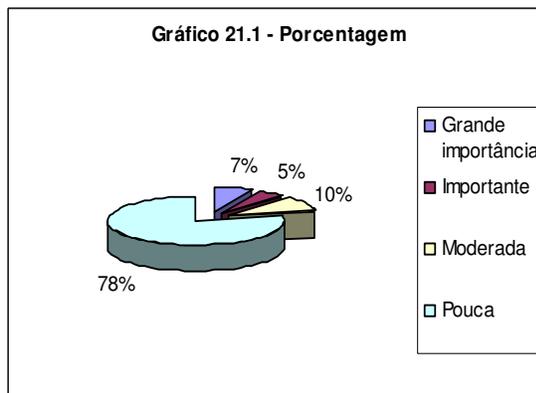
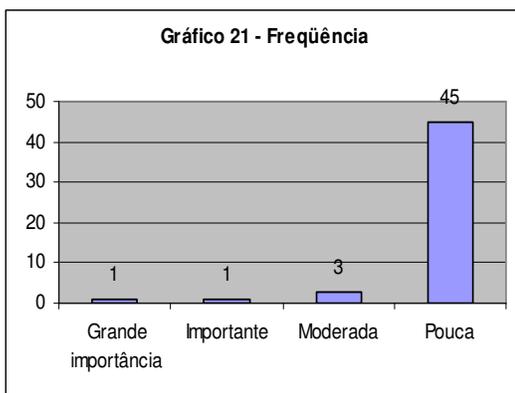
Item VII – Raramente trabalha Arte nas aulas.

20.2 – Tabela de resultados

Tabela 20 – Distribuição da frequência simples e ponderada dos resultados da questão 8 do questionário – item VII

Valor	Frequência	Freq. ponderada	Fp %
Grande importância	01	04	07
Importante	01	03	05
Moderada	03	06	10
Pouca	45	45	78
Total	50	58	100

20.3 – Representação



20.4 – Análise dos resultados

Grande parte dos professores (78%) considera a Arte um fator importante no desenvolvimento das atividades escolares, pois atribuíram pouco valor ao trabalho sem os aspectos artísticos.

A maioria não deixa de trabalhar a Arte no cotidiano de suas aulas, seja de forma espontânea ou por solicitação da equipe da escola.

21 – Atividades artístico-culturais oferecidas nas escolas pesquisadas

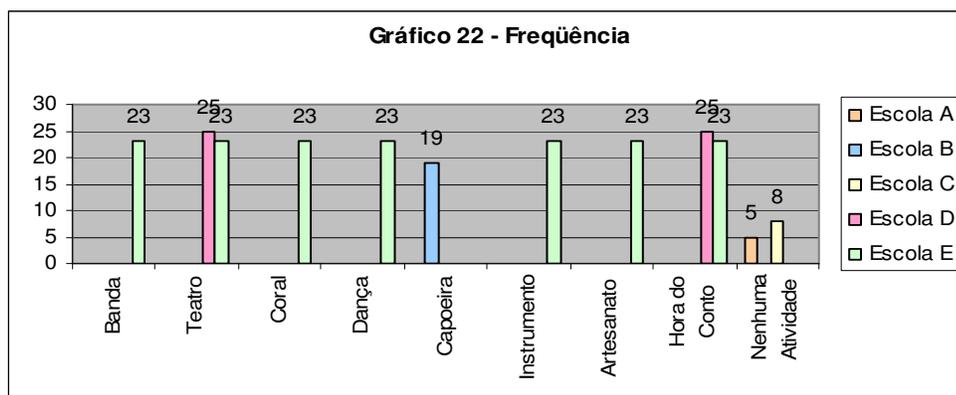
21.1 – Atividades oferecidas por cada escola:

- Banda
- Teatro
- Coral
- Dança
- Capoeira
- Instrumentos Musicais
- Artesanato
- Hora do conto

21.2– Tabela dos resultados

Tabela 21 – Distribuição da frequência simples dos resultados da questão 9 do questionário					
Atividades	Esc.A	Esc.B	Esc.C	Esc.D	Esc.E
	Freq.	Freq.	Freq.	Freq.	Freq.
Banda	--	--	--	--	23
Teatro	--	--	--	25	23
Coral	--	--	--	--	23
Dança	--	--	--	--	23
Capoeira	--	19	--	--	--
Instrumentos Musicais	--	--	--	--	23
Artesanato	--	--	--	--	23
Hora do Conto	--	--	--	25	23
Não oferece atividades	05	--	08	--	--

21.3 – Representação



21.4 – Análise dos resultados

Verifica-se que apenas as Escolas A e C não contam com atividades artístico-culturais extras como coral, banda, teatro, oficinas de artesanato, capoeira, dança, aula de instrumentos musicais e hora do conto.

A Escola E conta com a maioria das atividades, que são desenvolvidas fora do horário das aulas.

As Escolas B e D contam com atividades desenvolvidas na área do teatro, capoeira e hora do conto.

22 – Profissionais que desenvolvem as atividades artístico-culturais nas escolas

22.1 – Profissionais:

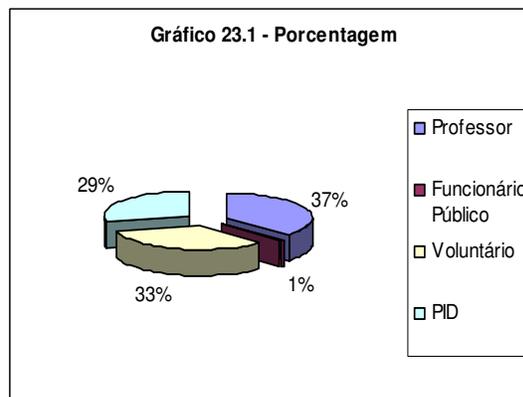
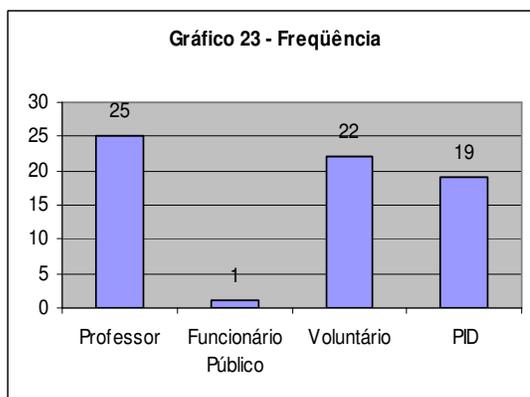
- Professor
- Funcionário Público
- Voluntário
- Contratado através do PID – Programa de Iniciação Desportiva

22.2 – Tabela de resultados

Tabela 22 – Distribuição da frequência simples e porcentagem dos resultados da questão 10 do questionário

Profissionais	Frequência	F%
Professor	25	37
Funcionário público	01	01
Voluntário	22	33
Contratado - PID	19	29
Total	67	100

22.3 – Representação



22.4 – Análise dos resultados

Verifica-se que a maioria dos profissionais que desenvolvem as atividades artístico-culturais nas escolas (62%) são voluntários ou profissionais contratados pela Secretaria de Educação por meio do Programa de Iniciação Desportiva – PID, sem vínculo empregatício com o serviço público.

Os professores (37%) desenvolvem as atividades que envolvem a Arte por iniciativa própria, quando desejam ou estão envolvidos em projetos sugeridos pelas escolas.

As escolas da rede municipal de ensino que apresentam um grande diferencial de atividades artístico-culturais contam com voluntários que doam seu tempo desenvolvendo trabalho de dança, coral, artesanato, teatro ou ainda com profissionais contratados pela Secretaria de Educação por meio do Programa de Iniciação Desportiva – PID, para o trabalho de capoeira. Não desqualificando esses profissionais, que certamente apresentam um trabalho de qualidade e levam a arte e a cultura a um grupo de crianças e jovens que talvez não tenham esse acesso por outros meios, deve-se considerar que, mais uma vez, não somente a Arte, mas a Educação em seu contexto geral é desvalorizada pelo Poder Público, que aceita profissionais não especializados e que não fazem parte da rede pública de ensino para ministrar aulas. Quando que, na falta de um cardiologista, de um oncologista ou de qualquer outra especialidade médica, um hospital aceitaria um voluntário para substituí-lo?

Segundo afirma Frigotto (2002), a Educação está cada vez mais entregue ao serviço da filantropia, tornando-se ainda mais desvalorizada.

As apelativas e seqüenciais campanhas de “adote uma escola”, “amigo da escola”, “padrinho da escola” e, agora, do “voluntariado”, explicitam a substituição de políticas efetivas por campanhas filantrópicas. Passa-se a imagem e instaura-se uma efetiva materialidade de que a educação fundamental e média não necessitam de profissionais qualificados, mas de professores substitutos e voluntários. (p. 59)

Onde estão as políticas públicas de investimento no âmbito Municipal? Investe-se na formação do professor do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, na formação dos Orientadores Pedagógicos e Administradores de Escolas, na formação do professor da Educação Especial e Ambiental, mas, e no professor que leciona Arte? Não que estes investimentos não tenham trazido avanços para a rede municipal, mas torna-se relevante, em virtude das exigências legais, qualificar também o profissional que ensina Arte e, assim, proporcionar um ensino voltado para conteúdos sistematizados e contextualizados com a Proposta Pedagógica do

Município. Certamente, o investimento nos Cadernos Pedagógicos para o ensino da Arte pode ser considerado de grande relevância, garantindo que todos os alunos das Escolas Municipais tenham material didático no que se refere ao ensino da disciplina. Mas somente fornecer o material não é o bastante. É preciso que os professores tenham a formação para transformar estes conteúdos em aulas dinâmicas e significativas para as turmas.

5.4 – Apresentação dos dados da pesquisa por meio das entrevistas

Analisando o relato das professoras entrevistadas e estabelecendo uma relação com o processo histórico no qual foram formadas e se vivenciaram como alunas, pode-se compreender questões atuais relacionadas à profissão docente, ao fazer pedagógico e, no caso específico, à visão que têm sobre o ensino da disciplina Arte.

Todas as professoras entrevistadas são casadas e, com exceção de uma, têm mais de dois filhos. Antes de investirem na própria formação, dedicaram parte de seu tempo à família, e uma das professoras somente resolveu voltar aos estudos após seus filhos terem ingressado na Faculdade.

Ao relatarem sobre a escolha pelo magistério, ficou clara a influência da família na decisão, seja por imposição ou continuidade da profissão da mãe. Pais e até mesmo maridos, decidindo a trajetória profissional de suas filhas e esposas, sem oportunizar a escolha da profissão desejada.

O magistério ainda tem sido uma profissão associada ao ideário de *status* social especialmente direcionado para o gênero feminino. Na fala das professoras, nota-se que a profissão não apresenta grande prestígio para o gênero masculino, que procura áreas como Direito e Engenharia por lhes oferecer maior *status*. O magistério é visto como uma profissão adequada à mulher, por apresentar maior flexibilidade de horários, permitindo assim que possa também cuidar da casa e da família. E ainda, por sua adequação à possibilidade que a mulher tem de colocar em prática tudo o que aprendeu na família, como cuidados com as crianças, orientação e organização de tarefas e por apresentar maior sensibilidade na percepção da singularidade de cada aluno. Uma das entrevistadas ressalta que alguns alunos vêem a professora como mãe e que muitas vezes foi chamada como tal.

Analisando a fala de uma professora entrevistada, que ao reportar-se à sua experiência enquanto professora de Arte relatou que sempre direcionou suas aulas para trabalhos voltados para as habilidades manuais como costura e bordados. Ressalte-se a importância que a mesma direcionava em suas aulas para afazeres domésticos, característicos do gênero feminino. Tais “conteúdos” abordados retratam o que vivenciou na escola Normal, quando tinha aulas de ponto cruz e crochê e ainda a educação que recebera no lar de sua mãe, que apontava que toda mulher deve aprender um trabalho manual. Em sua fala recrimina o que os professores de Arte ensinam hoje, relatando que abordam a História da Arte porque não dominam a técnica dos trabalhos manuais.

Como afirma TARDIF (2002), os professores não ensinam somente saberes produzidos por outros, mas também incorporam à sua prática aquilo que acreditam ser significativo para o aluno. Assim:

Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta. (p. 230)

Torna-se importante observar que, esta professora cursou a escola Normal ainda sob as diretrizes da Lei n° 4.024/61, que somente faz menção à Iniciação Artística no Art. 38, inciso IV do Capítulo I, Título VII, mas não direciona quais aspectos deveriam ser abordados. Mais tarde, por volta de 1976, quando finaliza a graduação em Educação Artística e começa a lecionar, volta seus ensinamentos para o aspecto técnico, profissionalizante, previsto na Lei n° 5.692/71, que reformula o Ensino de 1° e 2° Graus. Na época em que ingressou no Magistério Público, além de Educação Artística, lecionava também Educação para o Lar, disciplina que voltava seus conteúdos para a técnica dos trabalhos artesanais e tarefas domésticas como: cozinhar e noções de boas maneiras. Ressalte-se que, no período em que a Lei n° 5.692/71 esteve em vigor, não foram definidos os conteúdos que deveriam ser abordados nas aulas de Educação Artística, ficando claro o caráter flexível quanto à abordagem dos conteúdos dessa disciplina. Pode-se evidenciar tal fato por meio da fala de uma professora entrevistada, que lecionava Educação Artística em uma escola pública, na década de 1980.

“Eu ensinava muitos trabalhos manuais como bordado, artesanato, tricô, crochê, costura. Eu levava uma máquina velha de costura para a sala para ensinar as meninas e os meninos que quisessem costurar. Nessa época o uniforme ... a blusa da escola tinha um bolso que era estampado com o emblema do colégio. Eu ensinava a pregar o bolso, a fazer bainha. No colégio tinha uma máquina e a gente subia a rampa empurrando a máquina. Todo mundo aprendia pelo menos alguma coisa. Cada sala que eu chegava a máquina ia comigo. Era máquina de pé, não tinha motor.”

Observa-se que a falta de uma diretriz, o despreparo dos professores e também dos responsáveis pelas Secretarias de Educação faziam com que a disciplina fosse pouco valorizada no currículo e nas escolas, pois passava a ser caracterizada como “aquela que não reprova” e que “não tem a responsabilidade de ensinar algo importante”, como relatado por uma professora entrevistada.

Partindo do que prevê a atual legislação quanto ao ensino da Arte, as demais entrevistadas demonstram preocupar-se em adequar o seu fazer pedagógico às novas concepções sobre o ensino da disciplina. Relataram que procuram introduzir a História da Arte em suas aulas e, sempre que possível, visitar exposições de arte, museus e proporcionar aos alunos idas ao cinema.

Ao serem interrogadas sobre a questão da valorização do ensino da Arte nas escolas, todas relataram que sentem muito pouco interesse por parte dos colegas de profissão e também por parte do Poder Público. Relataram que nos últimos anos a carga horária da disciplina diminuiu e que poucos foram os investimentos na formação do professor de Arte.

“Eu percebo claramente que as Secretarias de Educação, tanto Estadual quanto Municipal, não se importam muito. Lançam alguns projetos, que são desenvolvidos pela escola, por empenho das diretoras e dos professores e depois entram como dados estatísticos no âmbito dos feitos dessas Secretarias”, relatou uma professora.

Todas relatam que o governo deveria proporcionar cursos que habilitassem os professores para lecionar Arte e não somente encontros para o desenvolvimento de técnicas para trabalhos manuais, como vem sendo oferecidos.

“Veja bem, o pouco valor que o Município dá ao ensino da Arte. Eu, por exemplo, passei em sexto lugar no último concurso público para o Município e não fui chamada porque só havia uma vaga oferecida. Isso mostra mais uma vez que a Educação Artística tem muito pouco valor para os nossos chefes de governo”, relatou uma segunda professora.

Vale lembrar que, segundo dados do Departamento de Apoio Técnico da Secretaria de Educação do Município, existem 134 professores lecionando Arte, mas somente 11 possuem curso superior ou especialização na área. Então, por que não abrir mais vagas e chamar os concursados, que para cumprir um dos pré-requisitos do edital, necessitaram apresentar habilitação em Arte? Ressaltam que, somente quando tal disciplina for ministrada por professores realmente habilitados, será mais valorizada e respeitada.

Para as professoras, o ensino da Arte é considerado de grande importância. Consideram a Arte como uma atividade vital, como cultura, como algo que não pode ser separado da Educação.

Torna-se nítido na fala dos professores que lecionam Arte, o quanto a disciplina é importante para eles.

“Ensinar Arte é um diferencial. A Arte pode ser a base de tudo para o ensino. Ela pode ser a forma lúdica do ensino, a forma de fazer com que o aluno veja o ensino por outro prisma. Eu gosto de trazer à tona aquilo que meus alunos têm dentro deles. Pra mim, dar aulas de Arte é despertar para a criatividade”.

“A Arte é essencial. Pra mim, Arte é “oxigênio”, é uma necessidade. É uma necessidade de criar, de se expressar através de outras linguagens que não seja somente através da palavra, da fala. [...] Arte é um momento que me traz felicidade e eu tento a todo instante mostrar isso para os meus alunos”.

“Hoje, ensino música. Sou professora de instrumentos. Acredito que desenvolvo em minhas aulas a inteligência sensível da criança. A sensibilidade para perceber a beleza dos sons escondidos atrás de cada nota musical, e isso me deixa muito feliz. As aulas de música são muito importantes para mim e para o desenvolvimento de meus alunos”.

As entrevistadas consideram que a Arte não é responsabilidade somente do professor de Arte, mas que todos os demais deveriam inseri-la no cotidiano de suas aulas e, portanto, valorizá-la. Segundo elas,

“Dar aulas envolve a arte. A arte de criar uma nova maneira de solucionar uma equação em Matemática, de declamar um fato novo da História e da Geografia, de desenhar a Geometria, de cantar a Literatura, de misturar as cores e observar sua pigmentação na Química, de cuidar para manter o belo na Educação Ambiental”.

“Todo professor tem que ter um pouco de arte em seu planejamento, assim consegue fazer com que os alunos se prendam mais e aprendam mais. Imagine um professor de Geometria que trabalha nas suas aulas a arte cubista, um professor de literatura que traz o teatro para as suas aulas. Como seria mais interessante. Ou o professor de História que trabalha seu conteúdo através da Arte. Acho que ainda é um sonho, mas é preciso sonhar para torná-lo realidade.”

“A arte deve estar presente em todas as disciplinas. Os professores devem ter a Arte em suas aulas, desde a Educação Infantil até a Faculdade. Deve estar presente na Matemática, através da medição, da geometria, do desenho. Na História, através da História da Arte. Na Química, quando mexe com a tinta, a mistura da tinta e tudo o mais”.

Duas professoras relataram que, ao ingressarem no curso de Arte, foram menosprezadas por parentes que cursavam Direito e Administração de Empresas. Segundo seus relatos, diziam que o curso de Arte era direcionado para “sonhadores” ou para pessoas que não querem ter muito compromisso com o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, as professoras entrevistadas acreditam que contribuem muito para a descoberta de talentos e para aflorar no aluno a sensibilidade de estar sempre aprendendo a ser, a conhecer o que é

belo e a perceber o seu entorno com mais criatividade, ajustando mais facilmente as soluções aos problemas.

Atualmente percebe-se que a trajetória profissional e o fazer pedagógico dos professores, especialmente os que lecionam Arte, passa muitas vezes despercebido aos olhos de seus pares ou mesmo pelo Poder Público, mas que certamente não ficará oculto na formação dos milhares de alunos que passam por suas vidas.

Segundo TARDIF (2002),

[...] os professores só serão reconhecidos como sujeitos do conhecimento quando lhes concedermos, dentro dos sistemas escolares e dos estabelecimentos, o *status* de verdadeiros atores, e não o de simples técnicos ou de executores de reformas da educação concebidas com base numa lógica burocrática “top and down”.(p. 243)

Este reconhecimento também inclui os professores que lecionam Arte, que muitas vezes são discriminados por serem considerados profissionais de pouco prestígio diante da disciplina que ensinam. A visão que se tem do professor de Arte na maioria dos estabelecimentos de ensino é do profissional que apenas direciona suas aulas para simples desenhos mimeografados e que não tem a grande responsabilidade dos professores das disciplinas consideradas de elite como Língua Portuguesa e Matemática.

Os relatos possibilitaram a identificação das peculiaridades pedagógicas de cada professora, que foram sendo construídas a partir das concepções e experiências que tinham sobre o ensino da Arte e se aperfeiçoaram a partir da formação que adquiriram.

Por meio da história oral, foi possível resgatar um pouco dos fazeres e experiências profissionais de docentes que caminham na busca da construção de uma nova identidade para os que lecionam Arte, institucionalizando a disciplina com grau de importância como as demais e com a possibilidade de ser trabalhada interdisciplinarmente, possibilitando o desenvolvimento de habilidades motoras e sensitivas e favorecendo melhor desempenho cognitivo.

6 – CONCLUSÃO

Considerando a questão do ensino da Arte que vem se processando ao longo da história no contexto do pensamento pedagógico brasileiro, identifica-se que desde a implantação do sistema de educação jesuítico no Brasil, embora não explícito, a Arte vem sofrendo um certo preconceito e pouca valorização. Assim, para entender as questões que hoje aparecem com relação ao ensino da Arte, torna-se importante a retrospectiva de fatos que justificam comportamentos ainda existentes em nossa sociedade.

No que concerne ao ensino da Arte, os professores de um modo geral, percebem as exigências da legislação atual e entendem que para o desenvolvimento da disciplina, a mudança dos métodos e sua valorização são essenciais, embora tal fato não apareça totalmente presente na prática. Muitas são as influências das tendências pedagógicas do passado que encontram-se incorporadas nas atitudes e no pensamento educacional até hoje.

Por duzentos anos o sistema educacional brasileiro esteve sob os moldes da educação católica jesuítica, que apesar de considerar na *Ratio Studiorum* a complementação pedagógica das aulas com a arte do teatro, priorizava as atividades de cunho literário, pois somente assim poderia garantir a consolidação da cultura católica e preparar a elite para ocupar cargos de liderança na sociedade.

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil e conseqüentemente a desarticulação de todo sistema educacional proposto, o Marquês de Pombal, responsável por sua expulsão, executou uma reforma educacional que pouca ênfase deu ao ensino da Arte. A reforma previa as “aulas régias” e em seu currículo constavam as aulas de Desenho, disciplina considerada como forma de expressão artística.

Sob a influência dos períodos citados, a Arte passou despercebida nos currículos escolares atuais como forma de expressão artística, capaz de despertar nos alunos a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.

Com a instalação da Corte Portuguesa no Rio de Janeiro e a criação em 1816 da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, que posteriormente passou a chamar-se Academia Imperial de Belas Artes, o ensino da Arte passou a ser mais difundido no país, embora atendesse somente às elites. Para o ensino da Arte, D. João VI mandou vir da Europa artistas franceses, todos pertencentes à Academia de Belas Artes do Instituto Francês. A Missão Francesa, como ficou conhecida, sofreu grandes preconceitos políticos e estéticos: políticos, por seus membros serem adeptos da política de Napoleão Bonaparte, que no Brasil encontrava

alto índice de rejeição; e estético, por introduzirem a arte neoclássica em um país onde ainda predominava o barroco-rococó.

A quase imposição da arte neoclássica só teve como adeptos, parte da população pertencente a pequena burguesia, que via no neoclassicismo uma forma de ascensão social. A classe popular, que encontrava no barroco formas próprias de expressão, acabou sendo afastada dos ensinamentos artísticos.

Percebe-se que o distanciamento da arte das classes populares alimentou o seu preconceito, passando a ser considerada atividade supérflua, de acesso somente aos intelectuais. Fato que até nos dias de hoje tem caráter relevante. A arte clássica, o acesso a museus, teatro ou exposições é quase restrito à população das classes sociais privilegiadas.

Foi a partir da Constituição de 1824 que a arte foi aparecendo discretamente nos currículos das escolas primárias e secundárias por meio da música, canto solfejo e desenho. A educação ministrada nas casas por preceptores também trazia em seu currículo disciplinas que eram consideradas de cunho artístico, como a música, o canto, a dança e os trabalhos manuais.

Contudo, ainda não seria por meio dessas atividades que a Arte passaria a ser privilegiada nos currículos escolares. Várias foram as reformas durante o período imperial e apenas conseguiram que o desenho e as formas geométricas fossem introduzidos nos currículos como forma de expressão artística ou como meio para o desenvolvimento industrial do país, como acreditava o educador Rui Barbosa.

O incentivo e introdução do desenho nos currículos escolares como meio para o ensino da Arte perdurou por longos anos, deixando incorporado na prática educacional a idéia da expressão artística relacionada ao desenho. Percebe-se nos planos curriculares da segunda metade do século XX, especialmente os elaborados a partir da década de 1970, que o desenho e as formas geométricas são conteúdos privilegiados nos programas de Educação Artística.

Muitos anos passaram até que a disciplina Educação Artística passou a fazer parte da legislação educacional brasileira. Contudo, não bastava apenas fazer parte de uma Lei, fazia-se necessário formar professores especializados, estabelecer diretrizes curriculares e proporcionar espaço físico nas escolas para as aulas. Tornando-se evidente a deficiência no ensino da Arte e a falta de um conteúdo comum, os professores passaram a copiar conceitos prontos dos livros didáticos existentes, utilizar, sem propósito específico, os recursos audiovisuais adquiridos pelas escolas e a estabelecer conteúdos de acordo com interesses próprios. A falta de uma diretriz não estabelecida pela Lei nº 5.692/71, o despreparo dos professores e também dos responsáveis pelas Secretarias de Educação, fizeram com que a disciplina fosse pouco valorizada no currículo e nas escolas, pois passava a ser caracterizada

como “*aquela que possui conteúdos pouco significantes*” e que “*não tem peso para reprovar*”.

E hoje, após a promulgação da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quem são os professores que lecionam Arte? O que ensinam em Arte? Como ensinam Arte?

Encontramos professores que apresentam um perfil semelhante aos dos anos anteriores, que lecionam Arte nos moldes de uma educação tradicional e que ainda privilegiam o desenho como meio para o ensino da disciplina. A influência das tendências pedagógicas passadas ainda encontram-se enraizadas no pensamento educacional brasileiro.

Dez anos já se passaram após a promulgação da Lei nº 9.394/96, e o que ainda vemos são professores despreparados para o ensinamento do que propõem as orientações curriculares e poucos com habilitação específica. Se considerarmos que, segundo os PCN, o ensino da Arte deve estar voltado para as Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro em toda a Educação Básica, as escolas teriam que contar com professores especializados em uma dessas atividades para lecionar Arte.

Não obstante, há que se destacar que timidamente alguns educadores já vêm desenvolvendo uma nova visão acerca do ensino da disciplina, a partir do entendimento da Arte como manifestação cultural e que deve estar presente no cotidiano das aulas.

Com relação às políticas públicas de investimento no Município de Petrópolis, observa-se que houve um avanço considerável nos últimos anos. Foi oferecido aos professores no ano de 2004, um Curso de Extensão - Arte na Educação - e, ao longo do mesmo ano, foram viabilizados cadernos pedagógicos com os conteúdos de Arte sugeridos na Proposta Curricular do Município. Todavia, pelo número de professores de Arte sem habilitação específica, já se poderia pensar em investir em cursos de graduação ou especialização em Arte.

Aos alunos são oferecidos diversos projetos, uns que são desenvolvidos na própria escola e outros fora do espaço escolar, como o Projeto Orquestra-Escola, que atende a alguns alunos da rede municipal, com aulas em local específico.

O que se nota é que para atender a uma exigência legal em oferecer música, dança, teatro ou artes visuais, a Secretaria de Educação acaba desvinculando tais atividades do currículo escolar, proporcionando as atividades, mas sem atender a todos os alunos, somente a uma parte interessada.

A Arte que é trabalhada nas escolas, principalmente do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, restringe-se apenas aos conteúdos dos cadernos pedagógicos, ou conteúdos que

julgam essenciais: ponto, linha, traços, desenho geométrico, história da Arte, história em quadrinhos, técnica de pintura em tecidos e mosaicos. Percebe-se ainda, que mesmo havendo uma Proposta Curricular e cadernos pedagógicos com o objetivo de sistematizar o ensino da Arte, muitos professores ainda utilizam outros conteúdos que julgam importantes. O que se nota é que, por falta de formação específica, os professores sentem-se inseguros e acabam direcionando suas aulas para saberes que dominam, sem considerar o seu grau de relevância para o aluno.

Educar é uma arte, já dizia Anísio Teixeira (1969, p. 44). Segundo ele, “arte consiste em modos de fazer. Modos de fazer implicam no conhecimento da matéria com que se está lidando, em métodos de operar com ela e em um estilo pessoal de exercer a atividade artística”.

Assim como para ensinar os conteúdos da Língua Portuguesa ou de Matemática é preciso ter conhecimentos específicos e dominá-los para ensinar, em Arte deveria ser o mesmo. Os professores deveriam ter a formação adequada para poder explorar os aspectos artísticos e toda a história da Arte sugeridas na Proposta Curricular do Município, e não criar conteúdos que lhes convenham.

Enfim, observa-se que durante anos, até os dias de hoje, percebemos a Arte presente nos currículos escolares por determinação da legislação, contudo, sendo ministrada por professores ainda sem a devida habilitação, por voluntários e contratados e considerada de pouco prestígio por professores das demais disciplinas e Secretarias de Educação.

É uma disciplina nitidamente valorizada pelos professores que a lecionam e sua presença, por eles considerada de grande importância no cotidiano escolar, mas ainda vem timidamente ganhando espaço ou sendo privilegiada nas políticas públicas de investimento.

Hoje vivemos num mundo que transforma-se a cada minuto. Grandes são as influências da alta tecnologia e os desafios da globalização. A humanidade está diante de uma sociedade imediatista a procura de um futuro promissor, buscando na educação a ascensão social e profissional. O mercado de trabalho necessita e exige mão-de-obra qualificada e para atender a demanda, os currículos escolares acabam por privilegiar disciplinas que têm maior peso e que são pré-requisito nos concursos, como matemática, português, história e geografia. E a Arte? Para que serve a Arte nos currículos escolares? Aparentemente, para alguns alunos e professores, pode parecer que essa disciplina não contribua para nada em suas vidas ou que serve apenas para momentos de lazer e descontração. Muitos ainda não percebem que a prática artística na educação, além do prazer estético, estimula a imaginação, a criatividade, a

capacidade de sentir, observar e refletir. Capacidades e habilidades que são essenciais nas situações complexas que exigem soluções rápidas e criativas em qualquer profissão.

Assim, diante de um mundo rico em informações, imagens e manifestações culturais, a educação não pode restringir-se somente a ensinar a ler, escrever e calcular. A educação também está voltada para desenvolver nas crianças e jovens o senso crítico, a sensibilidade, a imaginação, a percepção, a criatividade e o valor humano. Nesse sentido, quando a escola proporciona aos alunos atividades voltadas para a cultura e para a arte, está desenvolvendo essas habilidades e também contribuindo para a formação do pensamento artístico e estético.

Assim, pode-se creditar no professor de Arte a grande responsabilidade de aproximar as crianças e jovens do imenso legado artístico de nosso país, permitindo o conhecimento das diversificadas manifestações culturais.

A partir da consideração e valorização da Arte na escola, acreditando que cultura e educação têm um caminhar paralelo, pode-se pensar na reorientação de um currículo que privilegie os aspectos artísticos, incentive o aluno à crítica e ao questionamento, levando-o à melhor compreensão do processo de construção das manifestações culturais e artísticas que o cercam e que contribuem para a formação de sua identidade.

7 – BIBLIOGRAFIA CITADA

ALMEIDA, C. M. C. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, S. (Org). *O Ensino das Artes – construindo caminhos*. 2 ed. Campinas: Papirus, 2003.

ARANHA, M. L. de A. *Filosofando: introdução à filosofia*. São Paulo: Moderna, 1993.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BARBOSA, A. M. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Arte-Educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

_____. *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 2005.

BATTISTONI FILHO, D. *Pequena História da Arte*. 15 ed. São Paulo: Papirus, 2005.

CAMBI, F. *História da Pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CANDAU, V. M. (Org.). *Sociedade, Educação e Cultura(s) – Questões e propostas*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

COSTA, C. *Questões de Arte: o belo, a percepção estética e o fazer artístico*. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2004.

CUNHA, M. V. *John Dewey – Uma filosofia para educadores em sala de aula*. 4 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

ENCICLOPÉDIA NOSSO SÉCULO – 1900/1910, 1980.

FÁVERO, O. (Org.). *A Educação nas Constituintes Brasileiras: 1823 – 1988*. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

FERNANDES, F; LUFT, C. *Dicionário Brasileiro Globo*. São Paulo: Globo, 1991.

FORQUIN, J. C. *Escola e Cultura – As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCA, L. S. J. *O Método dos Jesuítas*. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, G. Educação e a construção democrática no Brasil. In: FÁVERO, O; SEMERARO, G. *Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

FUSARI, M. F. de R.; FERRAZ, M. H. C. de T. *A arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 2001.

LINS, I. *História do Positivismo no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

PILETTI, C; PILETTI, N. *Filosofia e História da Educação*. São Paulo: Ática, 2004.

QUIVY, R; CAMPENHOUDT, L. V. Quinta etapa: a observação. In: *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações Ltda, 1992.

ROMANELLI, O. de O. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação - Trajetórias, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PETRÓPOLIS. *Boletim Informativo – Documento I – 85*.

SILVA, K. V; SILVA, M. H. *Dicionário de conceitos Históricos*. São Paulo: Contexto, 2005.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

TEIXEIRA, A. *Educação e o Mundo Moderno*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

_____. *Educação não é privilégio*. 3 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

_____. *Educação no Brasil*. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

_____. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 65, n° 150, maio/ago/ 1984. p.407-425.

TOBIAS, J. A. *História da educação brasileira*. São Paulo: IBRASA, 1986.

WERNECK, V. R. *Cultura e Valor*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. *Educação e sensibilidade – Um estudo sobre a teoria dos valores*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1996.

VASCONCELOS, M. C. C. *A casa e seus Mestres – A Educação no Brasil de Oitocentos*. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

ZOTTI, S. A. *Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980*. Campinas: Autores Associados; Brasília: Editora Plano, 2004.

8- BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

AMARAL, M. N. P. *Dewey: Filosofia e Experiência Democrática*. São Paulo: Perspectiva, 1990.

BARBOSA, A. M. (Org) *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2003.

BOSI, A. *Reflexões sobre a arte*. São Paulo: Ática, 2004.

BREJON, M. *Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus – leituras*. São Paulo: Pioneira, 1986.

CAUQUELIN, A. *Teorias da Arte*. São Paulo: Martins, 2005.

CERTEAU, M. de. *A Cultura no Plural*. Campinas: Papyrus, 1995.

COLI, J. *O que é arte?* São Paulo: Brasiliense, 2006.

CUNHA, M. V. da. *A Educação dos Educadores: da Escola Nova à escola de hoje*. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

DEWEY, J. *A escola e a sociedade – a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2002.

DUARTE JR, J. F. *Fundamentos Estéticos da Educação*. São Paulo: Papyrus, 2000.

GHIRALDELLI Jr. P. (Org.). *O que é Filosofia da Educação?* 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HILSDORF, M. L. S. As Reformas Pombalinas. In HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *História da Educação Brasileira: Leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

JACOMELI, M. R; LOMBARDI, J. C; SILVA, T. M. T. (Orgs.). *O Público e o Privado na História da Educação Brasileira – concepções práticas*. Campinas: SP: Autores Associados, 2005.

FÁVERO, M. L. A. (Org). *Dicionário de Educadores no Brasil – da colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

JAPIASSU, H. *Ciência e destino humano*. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

LARAIA, R. B. *Cultura – um conceito antropológico*. 19 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

LEMME, P. *Memórias*- volume 2. São Paulo: Cortez; Brasília: INEP, 1988.

LOPES, E. M. T. (Org). *500 Anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Introdução ao estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*. 14 ed. Rio de Janeiro: Ed. UERJ: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

MACHADO, L. M; FERREIRA, N. S. C. *Política e Gestão da Educação – Dois Olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MACLAREN, P. *Rituais na escola – em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 1991.

MANACORDA, M. A. *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MATHEWS, G. *Cultura global e identidade individual*. São Paulo: EDUSC, 2002.

OSINSKI, D. *A Arte, História e Ensino – uma trajetória*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

READ, H. *A redenção do robô – Meu encontro com a Educação através da Arte*. 3 ed. São Paulo: Summus, 1986.

REIS, R. R. *Educação e Estética: ensaios críticos sobre arte e formação humana no pós-modernismo*. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTAELLA, L. *Arte e Cultura: equívocos do elitismo*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, J. L. *O que é cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SEVERINO, A. J. *A filosofia Contemporânea no Brasil – Conhecimento, política e educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

SILVA, T. T. da. *Documentos de Identidade – Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, M. P. *O Positivismo no Brasil – 200 anos de Augusto Comte*. Porto Alegre: AGE – Editora da Universidade, 1998.

SODRÉ, M. *Reinventando a Cultura – a comunicação e seus produtos*. 4 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil. Vol. II – Século XIX*. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

WERNECK, V. R. *O eu educado: uma teoria da educação fundamentada na fenomenologia*. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora, 1991.

WILLIAMS, R. *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ANEXO A - GRADE CURRICULAR – ZONA URBANA - 1985

Elementos do Plano de Estudo		Matérias	Componentes Curriculares	Carga Horária Semanal										
				Séries										
				1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	CH		
E D U C A Ç Ã O G E R A L	N Ú C L E O C O M U M	Comunicação e Expressão	Comunicação e Expressão	x	x	x	x							
			Língua Portuguesa					6	6	6	6	864		
			Educação Artística	x	x	x	x	2	2	-	-	144		
			Educação Física	x	x	x	x	2	2	2	2	288		
			Língua Estrangeira					2	2	2	2	288		
												1584		
		Estudos Sociais	Integração Social	x	x	x	x							
			Geografia					2	2	2	2	288		
			História					3	3	3	3	432		
			OSPB					-	-	-	2	72		
			EMC					-	-	2	-	72		
												864		
		Ciências	Iniciação às Ciências	x	x	x	x							
			Matemática					6	6	5	5	792		
			Ciênc. Fís. Bio.					2	2	3	3	360		
			Programa de Saúde					2	2	-	-	144		
												1296		
F E O S R P. M.	Educação Religiosa	x	x	x	x	1	1	1	1	144				
	Desenho Aplicado					-	-	1	1	72				
	Técnicas Comerciais					-	-	2	2	144				
	Artes Industriais					-	-	1	1	72				
	Educação para o Lar					2	2	-	-	144	576			
	Total										4320			

X – Sempre presente Observação: As atividades de Orientação Educacional serão desenvolvidas nas turmas em horários conjugados com os componentes curriculares de Formação Especial.

ANEXO B

PLANO CURRICULAR DE 5ª à 8ª Série do 1º Grau - 1995

Componentes Curriculares	5ª	6ª	7ª	8ª	CH
Português	5	5	5	5	720
Matemática	5	5	5	5	720
Ciências Fis. Biol. e Progr. de Saúde	4	4	3	3	504
Língua Estrangeira	2	2	2	2	288
Geografia e Ecologia	4	4	3	3	504
História	3	3	3	3	432
Educação Física	2	2	2	2	288
Educação Artística	2	2	2	2	288
Educação para o Trânsito	1	1	-	-	72
História e Geografia de Petrópolis	-	-	2	2	144
Ensino Religioso e Valores Éticos	1	1	2	2	216
Orientação para o Trabalho	x	x	x	x	
Carga Horária Semanal	29	29	29	29	36
Carga Horária Anual	1044	1044	1044	1044	4176

X – Sempre presente
36 Semanas anuais

PLANO CURRICULAR DE 5ª à 8ª Série do Ensino Fundamental - 1998

Componentes Curriculares	5ª	6ª	7ª	8ª	CH
Português	5	5	5	5	800
Matemática	5	5	5	5	800
Ciências Fis. Biol. e Progr. de Saúde	3	3	3	3	480
Língua Estrangeira	2	2	2	2	320
Geografia e Ecologia	3	3	3	3	480
História	3	3	3	3	480
Educação Física	2	2	2	2	320
Educação Artística	1	1	1	1	160
Educação para o Trânsito	1	-1	-	-	40
História e Geografia de Petrópolis e Turis	-	1	1	1	120
Ensino Religioso e Valores Éticos	1	1	2	2	160
Orientação para o Trabalho	x	x	x	x	
Carga Horária Semanal	26	26	26	26	40
Carga Horária Anual	1040	1040	1040	1040	4160

X – Sempre presente
40 Semanas anuais

ANEXO C

MATRIZ CURRICULAR – 2006

ENSINO FUNDAMENTAL - 1ª à 4ª Série

Área	Disciplina	1ª	2ª	3ª	4ª
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	x	x	x	x
	Educação Artística	x	x	x	x
	Educação Física	x	x	x	x
Ciências da Natureza, Mat. e suas Tecnologias	Ciências	x	x	x	x
	Matemática	x	x	x	x
Ciências Humanas e suas Tecnologias	Estudos Sociais	x	x	x	x
	Educação Religiosa	x	x	x	x
Carga Horária Semanal		20	20	20	20

ENSINO FUNDAMENTAL - 5ª à 8ª Série

Área	Disciplina	5ª	6ª	7ª	8ª	CH
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	5	5	5	5	800
	Educação Artística	1	1	1	1	160
	Educação Física	2	2	2	2	320
Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Ciências Fís. e Biol.	3	3	3	3	480
	Matemática	5	5	5	5	800
Ciências Humanas e suas Tecnologias	Geografia	3	3	3	3	480
	História	3	3	3	3	480
	Educação Religiosa	1	1	1	1	160
Parte Diversificada	Língua Estrangeira	2	2	2	2	320
	História e Geografia de Petrópolis/ Ed.p/ Trânsito	1	1	1	1	160
Carga Horária Semanal		26	26	26	26	
Carga Horária Anual		1040	1040	1040	1040	4160

Legenda:

X – Sempre presente (40 semanas anuais)

ANEXO D

CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA ATÉ 2003

5ª à 8ª série do Ensino Fundamental

OBJETIVOS GERAIS DO ENSINO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

- 1- Despertar na criança necessidade de uma atitude criadora;
- 2- Dar a criança os instrumentos para que ela descubra o seu próprio caminho no fazer artístico;
- 3- Dar a criança a oportunidade de desenvolver a sensibilidade;
- 4- Analisar a importância do desenho nos setores da tecnologia e da arte e sua contribuição para a melhoria da qualidade de vida;
- 5- Reconhecer o desenho no mundo profissional;
- 6- Usar corretamente o instrumental de desenho e aplicá-lo em situações reais;
- 7- Fazer uso da prática do desenho.

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA - 5ª SÉRIE

Objetivo	Conteúdos básicos	Conteúdos sugeridos
<ul style="list-style-type: none"> • Perceber os efeitos da cor obtidos com a utilização de pigmentos industrializados ou de fabricação artesanal: <ul style="list-style-type: none"> -Experimental combinações e misturas de cores; - Utilizar materiais não convencionais (pigmentos, vegetais, terras, materiais orgânicos, papéis, etc) na fabricação de cores; - Pesquisar efeitos obtidos com a utilização de pincéis de formatos e espessuras variados ou com outros instrumentos não convencionais que 	<p style="text-align: center;">1º Bimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudo da cor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cor na natureza; • Pintura indígena; • Pintura com as mãos; • Cores primárias; • Cores secundárias; • Claro e escuro; • Monocromia; • Policromia; • Uso de materiais diferentes para colorir;

<p>possam substituí-los;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perceber a transformação da cor na natureza; - Conhecer a dinâmica de variação de cor e suas tonalidades, a partir de coleções de cores encontradas nos vegetais, terras e pedras; - Identificar a diferença entre claro e escuro; - Identificar as diferentes cores. 		<ul style="list-style-type: none"> • Pintores primitivos.
<ul style="list-style-type: none"> • Vivenciar relações de tempo/espaço/movimento: <ul style="list-style-type: none"> - Explorar o seu próprio ritmo corporal, vivenciando o gesto e movimento; - Procurar registrar, graficamente, ritmos corporais/ritmos encontrados na natureza; - Utilizar o movimento como uma forma primeira de construção, seja em trabalhos expressivos ou conceituais (geometria); - Identificar no ambiente familiar, as mudanças de usos e costumes, através dos tempos. 	<p style="text-align: center;">2º Bimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tempo/movimento; • Organização espacial – relação Arte - Cultura 	<ul style="list-style-type: none"> • Arte na natureza; • Relação arte/cultura • Simetria dos corpos; • A arte do relevo; • Teatro
<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar as relações com o espaço natural ou construído, através de vivências sensorio-corporais: <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar elementos identificados sensorialmente no espaço para ordenação próprias; - Explorar relações de tamanhos, quantidade e posição; - Analisar relações de tamanho, quantidade e posição obtidas dentro do espaço. * Vivenciar relações espaciais, através da imaginação e da fantasia: <ul style="list-style-type: none"> - Explorar espaços imaginários, transformando-os 	<p style="text-align: center;">3º Bimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Espaço percebido; • Espaço representado; • Espaço da natureza; • Espaço construído; • Espaço bidimensional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Arte rupestre; • Arte indígena; • Paisagem natural; • Desenho de observação; • Composição plástica; • Teatro de bonecos; • Folclore brasileiro.

<p>em espaços reais, através da imaginação e da fantasia;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pesquisar diferentes formas de representação plástica, partindo da fantasia, da imaginação, da observação do real; <ul style="list-style-type: none"> • Experimentar as relações dos espaços bidimensionais através da representação plástica do espaço: <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar características próprias dos materiais (convencionais ou não) para criar plasticamente. 		
<ul style="list-style-type: none"> • Exploraras diferentes formas identificadas no corpo humano: <ul style="list-style-type: none"> - Pesquisar linhas do contorno corporal; - Ampliar as experiências como forma corporal utilizando projeção (sombra); -Explorar a forma corporal através do contorno de suas diferentes partes, como meio de expressão plástica; • Explorar diferentes formas identificadas no espaço: <ul style="list-style-type: none"> - Pesquisar linhas de contorno de objetos da natureza ou de objetos construídos; <p>Identificar formas geométricas encontradas na natureza.</p>	<p style="text-align: center;">4º Bimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Forma; • Contorno (linha percebida do limite da forma); • Observação da sombra do ouro; • Pesquisa de contornos em diferentes corpos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Criatividade com linhas; • Criatividade com figuras geométricas; • Arte com figuras geométricas;

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA - 6ª SÉRIE

Objetivos	Conteúdos básicos	Conteúdos sugeridos
<ul style="list-style-type: none"> • Perceber as transformações da cor na natureza, através do fenômeno luz: - Identificar a diferença entre o claro e o escuro; - Utilizar variações de claro/escuro, explorando efeitos visuais de contraste, intensidade, distância, volume (luz), variando a intensidade e a fonte de luz; - Explorar diferentes efeitos a partir da superposição de focos de luzes coloridas; - Pesquisar efeitos de ilusão de ótica conseguidos com diferentes combinações de cor luz; - Compreender o fenômeno físico da cor. 	<p>1º Bimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cor luz (físico); • Cor pigmento (químico). 	<ul style="list-style-type: none"> • Círculo de cores; • Cores terciárias; • Cores quentes e frias; • Cores neutras; • Tons pastel; • Luz e sombra; • Arte em preto e branco; • Pintura e criatividade.
<ul style="list-style-type: none"> • Vivenciar relações de tempo/espaço/movimento: - Trabalhar ludicamente com o passado, presente e futuro em diferentes espaços; - Criar espaços contextuais para representação relativas ao passado, presente e futuro; - Criar contextos utilizando formas retiradas de seu tempo histórico original; - Criar composição plástica utilizando registros gráficos de ritmos decorrentes da variação de tempo e movimento; - Criar contextos utilizando formas retiradas de seu tempo histórico original; - Criar composição plástica utilizando registros gráficos de ritmos decorrentes da variação de tempo e movimento. 	<p>2º Bimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tempo/movimento; • Leitura do tempo histórico; • Arte como objeto de civilização. 	<ul style="list-style-type: none"> • História da arte; • Teatro; • Composição plástica.

<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar as relações de espaço construído: <ul style="list-style-type: none"> - Ampliar relações de tamanho, quantidade e posição como recursos de expressão no trabalho plástico, explorando efeitos de movimento, profundidade e volume; • Experimentar as relações dos espaços tri e bidimensionais através da representação plástica do espaço: <ul style="list-style-type: none"> - Explorar diferentes formas (orgânicas ou geométricas, regulares ou irregulares) e posições (vertical, horizontal, inclinada) dos suportes que serão trabalhados plasticamente; - Combinar diferentes materiais, explorando suas possibilidades de expressão; - Redefinir usos convencionais dos materiais plásticos; - Identificar materiais com diferentes texturas, segundo suas semelhanças ou diferenças; - Explorar as possibilidades plásticas obtidas no trabalho com suportes e materiais de diferentes texturas. 	<p>3º Bimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Forma: <ul style="list-style-type: none"> - Espaço percebido; - Espaço representado; - Espaço natural; - Espaço construído; - Espaço bidimensional; - Espaço tridimensional. 	<ul style="list-style-type: none"> • composição plástica no papel; • Escultura; • Quadro relevo; • Sucata; • Reciclagem de materiais.
<ul style="list-style-type: none"> • Explorar diferentes formas identificadas no espaço: <ul style="list-style-type: none"> - Reelaborar, a partir de formas geométricas, configurações encontradas na natureza; • Perceber a qualidade das superfícies: 	<p>4º Bimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Forma: <ul style="list-style-type: none"> - Contorno de materiais (linhas percebidas); texturas (qualidade da superfície); estrutura (organização da 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação da botânica em seu meio ambiente; • Cópia do natural; • Desenho botânico; • Estudo de texturas; • Composição plástica.

<ul style="list-style-type: none">- Explorar diferentes texturas encontradas na natureza ou em objetos construídos;- Classificar diferentes texturas segundo normas de semelhança ou diferença;- Criar padrões gráficos não convencionais baseados em pesquisas de texturas;- Compor plasticamente, explorando efeitos obtidos com diferentes texturas, através da combinação de materiais diversos.	forma).	
---	---------	--

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA - 7ª SÉRIE

Objetivos	Conteúdo básico	Conteúdo sugerido
<ul style="list-style-type: none"> • Ler diferentes trabalhos plásticos: <ul style="list-style-type: none"> - Identificar, informalmente, elementos da linguagem gráfica (forma, cor, movimento); - Reconhecer os elementos da linguagem plástica e suas diferentes possibilidades de ordenação; - Comparar resultados obtidos através de diferentes combinações dos elementos plásticos através de recursos gráficos; - Conhecer aplicação da triângulos na pintura; - Conceituar, classificar e construir triângulos usando o instrumental de desenho. 	1º Bimestre	<ul style="list-style-type: none"> • Construção de triângulos; • Colagem; • Composição de triângulos; • Desenho e pintura.
<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar com formas bidimensionais: <ul style="list-style-type: none"> - Explorar formas bidimensionais através da observação de suas características; - Identificar espaços internos e externos decorrentes de linhas de contorno; - Conceituar, classificar e construir polígonos com instrumental de desenho. 	2º Bimestre	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer composições com polígonos; • Pintura em azulejos; • Logotipos; • Cartaz; • Anúncios publicitários.
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer figuras planas (orgânica ou geométrica), utilizando-as em trabalhos figurativos ou abstratos: <ul style="list-style-type: none"> - Observar a presença da cor nas manifestações de arte (pintura, escultura, gravura, desenho, arquitetura); - Elaborar formas plásticas. 	3º Bimestre	<ul style="list-style-type: none"> • Pintura; • Desenho; • Colagem; • Medição (sala de aula, pátio, etc).

<ul style="list-style-type: none"> • Analisar as características das formas tridimensionais no espaço bidimensional, através de planificação: - Utilizar planificações para construir sólidos geométricos; - Elaborar formas plásticas tri ou bidimensionais; - Conceituar, classificar e construir sólidos geométricos; - Reconhecer nos sólidos geométricos, as figuras planas que são faces dos sólidos. 	<p>4º Bimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sólidos geométricos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Luz e sombras; • Planificação; • Maquete; • Escultura; • Confeção de embalagens.
--	--	--

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA - 8ª SÉRIE

Objetivos	Conteúdo básico	Conteúdo sugerido
<ul style="list-style-type: none"> • Analisar a abordagem do espaço nas representações gráficas de diferentes estilos e épocas: - Relacionar formas de representação da arte com diferentes períodos históricos; - Observar o uso dos elementos da linguagem plástica em diferentes produções artísticas; - Conceituar e traçar tangências; - Identificar tangências nas obras artísticas. 	<p>1º Bimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tangência; • Retas tangentes; • Circunferências; • Tangentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Composição plástica com tangência; • Construção de painéis com materiais diversos tendo a tangência como tema.
<ul style="list-style-type: none"> • Conceituar, analisar e traçar concordâncias: - Analisar o emprego de concordâncias em desenhos de praças, jardins, trevos rodoviários e em obras arquitetônicas; - Reproduzir traçados de arquitetura urbana; - Traçar as situações de concordância usando o instrumental de desenho. 	<p>2º Bimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concordância: - entre uma semi-reta e um arco; - entre arcos; - entre duas semi-retas e arcos; - entre duas retas e um arco; - entre uma reta e dois arcos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ornamentação; • Desenho de praças; • Arcos em arquitetura.
<ul style="list-style-type: none"> • Observar o uso dos elementos da linguagem plástica em diferentes produções artísticas: - Dividir segmentos em partes de medidas iguais e em partes de medidas proporcionais; - Conceituar e construir a quarta proporcional, a terceira proporcional e a média proporcional ou geométrica entre os segmentos; 	<p>3º Bimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Divisão de segmento: - em partes de medidas iguais; - em partes proporcionais; - quarta proporcional; 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação de divisão de segmentos em composição plástica; • Ampliação e redução.

<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer relações métricas em triângulos retângulos. 	<ul style="list-style-type: none"> - terceira proporcional; - média proporcional; - média geométrica. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Analisar a abordagem do espaço nas representações plásticas de diferentes estilos: - Analisar relações de distância, semelhança e simetria nas formas tridimensionais; - Pesquisar efeitos visuais utilizando recursos técnicos; - Conhecer o emprego da perspectiva cônica no desenho de figuras; - Identificar o emprego da perspectiva cônica na pintura brasileira; - Conceituar e traçar figuras em perspectiva cônica; - Conceituar e traçar figuras na perspectiva isométrica. 	<p style="text-align: center;">4º Bimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perspectiva cônica; • Perspectiva isométrica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Composição com figuras geométricas em perspectiva; • Desenho de observação de paisagens; • Aplicação da perspectiva pintura de paisagem; • Perspectiva isométrica em papel quadriculado.

ANEXO E

CONTEÚDO DO ENSINO DA ARTE PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

“Arte deveria ser a base de toda a educação.”(Platão)

Este planejamento preocupa-se em variar as formas artísticas a serem trabalhadas no segundo segmento do Ensino Fundamental, de modo que cada escola possa flexibilizá-lo de acordo com a disponibilidade de seus recursos materiais sem prejudicar a qualidade do ensino da Arte.

Espera-se, que com este trabalho, o professor possa ter em mãos um instrumento que lhe sirva de precursor para novos estudos experiências com seu alunado e, acima de tudo, que lhe desperte para reflexão da grande relevância no estudo das artes para a formação de cada indivíduo como cidadão consciente.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, o ensino da Arte tem como objetivo levar o aluno a:

- Expressar-se nas várias linguagens artísticas utilizando sua imaginação, sensibilidade, percepção e ampliando sua reflexão e compreensão do mundo em que vive;
- Utilizar diferentes materiais a fim de concretizar sua produção artística;
- Compreender a arte como fato que exerce e sofre influência do período histórico que a retrata;
- Construir conhecimentos acerca dos artistas e suas obras;
- Valorizar e respeitar a pluralidade cultural existente na sua cidade, no seu país e no mundo, preservando e interagindo com o patrimônio nacional e internacional, que se deve conhecer em sua dimensão histórica;
- Formar um pensamento holístico;
- Desenvolver a motivação e a auto-estima através da exposição de trabalhos.

Linguagens:

1- Arte Cênica

“O mundo inteiro é um palco.”(Shakespeare)

Representar é agir de acordo com determinadas regras ou convenções; é desempenhar um papel que comove, alegra ou entristece os espectadores. O ato de dramatizar está potencialmente contido em cada um, como uma necessidade de compreender e representar a realidade. A dramatização acompanha o desenvolvimento da criança exercendo funções diversas e promovendo a interação entre ela e o meio em que vive, desenvolvendo-lhe, acima de tudo, a criação e o senso crítico fundamentais para a formação do indivíduo.

A arte cênica tem como objetivos levar o aluno a:

- Conhecer a origem do teatro na Grécia antiga e o papel que desempenhava naquela sociedade;
- Ler e conhecer a história das sociedades através das dramaturgias;
- Estimular o olhar do aluno sobre a realidade da nossa sociedade, criticando-a de modo construtivo e propondo alternativas para os problemas percebidos;
- Conhecer a si mesmo para melhor interagir com o outro;
- Despertar sua criatividade na expressão e espaço teatrais.

5ª Série	
<p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Técnicas teatrais • Jogos dramáticos • Expressão corporal • Improvisação • Estudo e elaboração de bonecos e máscaras • Estudo e elaboração de cenários, figurinos, maquiagem, adereços, etc. • Seleção e utilização de trilha sonora. 	<p>Sugestões de atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dramatizar fábulas • Imitar os movimentos dos animais e os sons que eles produzem • Fazer um teatro de bonecos
6ª Série	
<p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Técnicas teatrais • Jogos dramáticos • Expressão corporal • História do teatro (sua origem e dramaturgia em diversas sociedades) • A comédia del'arte • O teatro no Brasil Colônia: os autos 	<p>Sugestões de atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Representar uma lenda grega • Representar as histórias que fazem alusão ao período da Idade Média • Estudar o teatro japonês (kabuki) • Representar um auto

7ª Série	
Conteúdos: <ul style="list-style-type: none"> • Técnicas teatrais • Jogos dramáticos • Expressão corporal • Sonoplastia • A história do teatro nacional 	Sugestões de atividades: <ul style="list-style-type: none"> • Criar um teatro sonoplasta • Criar uma rádio novela • Representar uma peça nacional • Pesquisar grupos e espetáculos teatrais na cidade.
8ª Série	
Conteúdos: <ul style="list-style-type: none"> • História do cinema • Cinema mudo • Cinema novo • Cinema Nacional 	Sugestões de atividades: <ul style="list-style-type: none"> • Fazer uma improvisação em vídeos • Estudar e representar uma chanchada

2- Música e Dança

“A dança é irmã da música (...). Na dança, os sons em movimento da música materializam-se nos arabescos que o corpo produz.”

A música nasceu com o homem. Desde os primórdios da humanidade, o homem se expressa musicalmente experimentando e produzindo sons.

Desde a mais tenra idade, somos despertados para o universo sonoro que nos cerca, o que é essencial para o nosso desenvolvimento psicomotor.

No nosso cotidiano, ouvimos música em toda a parte: nas praças, parques, igrejas, etc. Devemos também ouvi-la nas escolas, mas não apenas nas festas e comemorações. A música deve ser considerada como expressão cultural de um povo e é de grande contribuição para a apreciação crítica do aluno. A importância do estudo da música está em descrever a realidade de uma sociedade.

Expressar-se corporalmente, reagindo a um estímulo rítmico, é um ato característico do ser humano, que deve ser explorado e trabalhado de uma maneira muito rica através da troca de experiências entre os alunos e o professor.

A dança é uma manifestação instintiva do homem e a única forma de arte que dispensa materiais e ferramentas. Ela só depende do corpo e da sua vitalidade para a expressão da sensibilidade humana.

Na educação, a dança está voltada para o desenvolvimento global do aluno através da exploração dos movimentos de seu corpo e da qualidade de seus movimentos.

A música e a dança têm como objetivos levar o aluno a:

- Conhecer a história e a evolução do homem através da música em diferentes culturas;
- Expressar-se musicalmente;
- Vivenciar a música brasileira através da abrangência e inclusão das diferentes expressões musicais construídas através dos tempos históricos, geográficos e culturais;
- Proporcionar vivências através da articulação individual e coletiva de movimentos, integrando a razão e o sensível;
- Expressar-se corporalmente através da dança reproduzindo ou criando coreografias.
-

5ª Série	
<p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • História da música (desde a pré-história a te a música grega) • Percussão • Conhecimento dos parâmetros básicos da música: duração, altura, intensidade e timbre • Danças folclóricas 	<p>Sugestões de atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construir instrumentos com sucata • Percussionar músicas folclóricas
6ª Série	
<p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Música no Brasil colônia: indígena • Música e danças de origem africana • A história do carnaval • Chiquinha Gonzaga • Música renascentista • Música barroca: Johan Sebastian Bach, óperas 	<p>Sugestões de atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relacional Chiquinha Gonzaga ao carnaval • Assistir à apresentação do grupo petropolitano Anima Cuore (UCP) com músicas renascentistas • Ouvir e/ou assistir a trechos de óperas famosas
7ª Série	
<p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Strauss e a valsa • O movimento romântico • Samba • Balé clássico 	<p>Sugestões de atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comparar a música romântica da época com a atual • Promover um desfile carnavalesco • Relacionar as letras dos sambas-enredos com a História do Brasil • Compor paródias • Compor jingles para publicidade
8ª Série	
<p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • MPB • Bossa Nova • Jovem Guarda • Tropicalismo 	<p>Sugestões de atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fazer coreografias baseadas nos estilos musicais estudados • Interpretar músicas da MPB • Assistir a vídeos de shows dos

<ul style="list-style-type: none"> • Street Dance 	<p>compositores estudados</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fazer uma análise crítica e interpretativa das letras dos rappers • Conhecer musicais da Broadway
--	--

3- Artes Visuais e Desenho Geométrico

“Durante muitos séculos, a arte procurou imitar a realidade, principalmente as artes visuais como a pintura, o desenho e a escultura. O valor do artista estava então na sua capacidade de imitar a natureza com fidelidade e perfeição.”(Jô de Oliveira e Lúcia Garcez)

Como a arte é uma forma de interpretar o mundo, ao pintar, desenhar, esculpir, construir, o artista tenta demonstrar o que enxerga e entende desse mundo exteriorizando inclusive suas “teorias” para o significado da nossa existência. E ele o faz de maneira bastante peculiar, pois sua percepção é depurada por um filtro de emoção e sensibilidade.

Entrar em contato com experiências plásticas, em particular, é adquirir o conhecimento para perceber que as semelhanças e diferenças existentes entre as artes plásticas e a ciência não podem desprezar o uso da pesquisa, experimentação e imaginação inerentes às duas áreas.

É notável a importância das artes visuais e do desenho geométrico na educação, uma vez que o educando estará, a todo tempo, não só assimilando novos conhecimentos e maneiras de interpretar o mundo, como também se humanizando através do desenvolvimento de sua sensibilidade e do seu senso crítico.

As artes plásticas e o desenho geométrico têm como objetivos levar o aluno a:

- Despertar sua sensibilidade estética através de experiências práticas;
- Explorar novas formas de expressão;
- Desenvolver a percepção visual;
- Conhecer métodos, técnicas e materiais e explorar sua aplicabilidade prática;
- Contextualizar o seu fazer artístico com a sua realidade;
- Desenvolver o raciocínio lógico e espacial.

5ª Série	
<p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Letras e algarismos: tipo bastão • Estudo do desenho do corpo humano (primeiro através de moldes e na seqüência recorte, colagem e decalque) • Tipos de linha: vertical, horizontal, diagonal, pontilhada, tracejada e mista • Tipos de desenhos: memorização, observação, criativo livre e criativo dirigido • Pintura livre com guache (primeiro contato com tintas e pincéis) • Estudo das cores primárias e variação monocromática • Escultura com argila • Confecção de bonecos de meia • Desenho “cego” • Formas geométricas: triângulo, quadrado, retângulo e círculo • Introdução ao folclore • Arte dos cartazes • Pintura com moldes • Confecção de cartões simples com papel vegetal e/ou outros • Kirigami • Mosaico 	<p>Sugestões de atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fazer exercícios de coordenação motora e firmeza de traçado • Fazer cartazes trabalhando as letras e algarismos do tipo bastão • Utilizar materiais diversos como lã barbante para confecção de “carimbos” • Produzir artesanalmente tintas com: legumes, água e cola, terra • Utilizar a argila para esculpir trabalhos sobre folclore, arte rupestre e/ou criação livre • Trabalhar as formas geométricas presentes na obra de Volpi • Fazer traçados de papel e/ou folhas de palmeiras • Trabalhar pintura com moldes vazados nos seguintes materiais: papel sulfite, papel cartão, cartolina e outros de gramatura média • Ilustrar textos de autores conhecidos e/ou redação de alunos • Ilustrar palavras em inglês para estudo de vocabulário • Pintar ovos de Páscoa • Fazer mosaicos com arte sacra • Trabalhar com sucata a partir da observação da obra de Joan Miro, conscientizando sobre o meio ambiente
6ª Série	
<p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Monogramas • Letras e algarismos expressivos • Técnica de sombreamento • Estudos das cores secundárias com variação monocromática • Ilusão cromática • Desenho publicitário: programação visual e produção de logotipos livres • Estilização por decalques • Cores quentes, frias e neutras • Superfície e textura: conhecimento 	<p>Sugestões de atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Traçar letras em rede ou malha • Construir móveis com origami • Trabalhar com tintas para o estudo das cores e variações monocromática • Aprimorar o conhecimento do espaço tridimensional com esculturas de sucatas • Fazer esculturas com vários materiais: argila, biscuit, massa de modelar, etc.

<ul style="list-style-type: none"> • e produção de trabalhos • Vitral • Origami (histórico e atividades de dobradura) • Traçado de linhas com uso de esquadros • Sub-conjuntos de reta: ponto, reta e plano • Estudo de triângulos 	
7^a Série	
<p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Auto-retrato • Croqui delineado e acabamento de desenhos (aprofundamento da geometrização das formas) • Simetria axial e simetria central • Operações com retas: adição, subtração e divisão • Desenho de elementos arquitetônicos com malha • Ilusão de ótica • Polígonos regulares e estrelados • Poliedros • Proporção e função dos objetos: geometria e encaixe (início da técnica de geometrização) • Desenho em profundidade (variação de tamanho e sobreposição das formas) • Perspectiva cônica de um ponto de fuga • Perspectiva paralela: cavaleira e isométrica • Seqüência da técnica de pintura com aquarela • Cores terciárias análogas e complementares • Estudo dos fractais • Ampliação e redução de desenhos simples com quadrícula pronta 	<p>Sugestões de atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenhar logotipos com tipos de simetria • Desenhar azulejos com simetria • Confeccionar cestas e caixas de presentes através da planificação de sólidos • Montar sólidos (estrelas, cubos, tetraedros, etc) • Montar caleidoscópio • Fazer flex-nó (palitos e liga de soro) • Criar painéis coloridos em perspectiva • Criar esculturas de arame galvanizado ou alumínio • Produzir quadrículas para ampliação e redução de desenhos • Confeccionar cestas e caixas de presentes através da planificação de sólidos • Estudar a perspectiva cônica: por que, décadas depois, Galileu descobriu que a Terra era redonda? • Observar trabalho de Escher e criação de “perspectivas impossíveis”(maratona)
8^a Série	
<p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O ponto como meio expressivo (definição operacional e geométrica) • Matiz, nuance e furta-cor • Desenho publicitário: programação 	<p>Sugestões de atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fazer exercícios de perspectiva paralela com sólidos sem malha • Criar esculturas com sabão (primeiro contato com vistas ortográficas)

<p>visual, produção de logotipos livres, estilização por decalques</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cores quentes e frias • História em quadrinhos: diagramação • Superfície e textura: conhecimento e produção de trabalhos • Caricaturas: introdução ao desenho do rosto humano • Técnica do nanquim sobre cores • Arte do papel mache • Cor: luz e cor, pigmentos (opacos e transparentes) • Círculo cromático de Itten • Refração e decomposição da luz • Composição das tintas: pigmento aglutinante e diluente • Estilização: por decalque, por observação • Sombreamento em cores com variação monocromática • Policromia • Ornatos arquitetônicos • Perspectiva paralela II (cavaleira e isométrica) • Perspectiva cônica de dois pontos de fuga • Desenho projetivo: projeções ortogonais e vistas ortográficas 	<ul style="list-style-type: none"> • Construir pequenos objetos como brinquedos recicláveis • Criar narrativas para a história em quadrinho • Fazer a programação visual de um jornalzinho • Produzir paródias • Criar charges, caricaturas, histórias em quadrinhos, placas de trânsito, ícones, etc • Fazer trabalhos sobre a refração e decomposição da luz • Extrair pigmentos e produzir tintas sintetizadas em laboratórios • Observar estilização e a mídia • Estudar o uso dos arcos arquitetônicos nas construções civil • Construir projetos utilizando a técnica das vistas ortográficas para preservar o meio ambiente
---	--

4- A História da Arte

“A arte é sempre produto de uma cultura e de um determinado período histórico. Nela se expressam os sentimentos de um povo com relação às questões humanas, como são interpretadas e vividas em seu ambiente e em sua época.”(João-Francisco Duarte Jr.)

A história da arte se confunde com a história da sociedade. Desde a pré-história até hoje em dia, podemos estudar a história universal através das produções artísticas de cada época. Além disso, diversas vezes, a arte colaborou com muitas áreas do conhecimento (na ciência, na astronomia, na arquitetura, etc.) e sua história ajuda a revelar tais acontecimentos.

Entender e apreciar a arte através dos tempos é, ao mesmo tempo, compreender a evolução do homem, de seus anseios, de suas descobertas e de tudo o que ele pode construir até os nossos dias.

A História da Arte tem como objetivos levar o aluno a:

- Associar seu estudo com a história geral das sociedades;
- Perceber a contribuição da arte para as sociedades através dos tempos;
- Conhecer e reconhecer obras de arte de diversos períodos históricos;
- Analisar criticamente uma obra de arte;
- Reconhecer a arte como um instrumento importante para o desenvolvimento do processo cognitivo;
- Despertar a sensibilidade estética.

5^a Série	
<p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arte rupestre (argila) • Arte egípcia • Arte grega (máscaras) • Arte romana • Arte greco-romana • Arte bizantina 	<p>Sugestões de atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fazer esculturas com argila • Confeccionar máscaras • Estudar a importância da arte nos dias de hoje • Estudar o mistério da arquitetura das pirâmides
6^a Série	
<p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arte indígena brasileira • Arte gótica • Arte renascentista • Arte barroca • Arte rococó 	<p>Sugestões de atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ilustrar a arte indígena do período colonial • Confeccionar máscaras e utensílios indígenas • Visitar a Catedral São Pedro de Alcântara e observar o estilo neogótico • Comparar o estilo gótico e neogótico • Pesquisar o renascimento italiano: a contribuição do movimento para a cultura, artes, ciência e história das sociedades • Conhecer as obras barrocas do escultor Aleijadinho • Visitar o Museu Imperial e observar o estilo rococó

7^a Série	
<p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arte romântica • Arte realista • Arte impressionista • Arte neo-impressionista • Arte cubista 	<p>Sugestões de atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudar a obra de Pablo Picasso na fase cubista • Fazer pinturas baseadas nos conhecimentos em desenho geométrico • Estudar a obra de Van Gogh • Observar a obra de August Rodin e utilizá-la como modelo para reprodução • Criar esculturas com novos materiais: debastador, espátula, etc.
8^a Série	
<p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arte expressionista • Abstracionismo • Surrealismo • Modernismo Europeu • Semana de Arte Moderna no Brasil • Arte contemporânea • Novas tendências 	<p>Atividades sugeridas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observar os trabalhos surrealistas e criar a partir das observações, principalmente das obras de Salvador Dali • Produzir uma obra de art abstrata • Fazer uma releitura dos artistas modernistas • Estudar os trabalhos de modernistas como: Portinari, Di Cavalcanti e Anita Malfati • Comparar o concretismo na poesia e na escultura • Relacionar a diferença entre grafismo e pichação • Observar a cultura hip hop nos artigos de jornais e revistas

ANEXO F

PROJETO DE LEI DO SENADO

39170 Quarta-feira 20

DIÁRIO DO SENADO FEDERAL

Dezembro de 2006

PROJETO DE LEI DO SENADO Nº 339, DE 2006**Altera a Lei nº 9.394, de 1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.**

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º O § 2º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido dos seguintes incisos I e II:

“Art. 26.

§ 2º.....

I – A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º.

II – O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área.

..... (NR)”

Art. 2º Os sistemas de ensino terão três anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas no art. 1º.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Justificação

A música é uma prática social, que constitui instância privilegiada de socialização, onde é possível exercitar as capacidades de ouvir, compreender e respeitar o outro.

Estudos e pesquisas mostram que a aprendizagem musical contribui para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, emocional e afetivo e, principalmente, para a construção de valores pessoais e sociais de crianças e jovens. A educação musical escolar não visa a formação do músico profissional, mas o acesso à compreensão da diversidade de práticas e de manifestações musicais da nossa cultura, bem como de culturas mais distantes.

A música também se constitui em campo específico de atuação profissional. Pelo seu potencial para desenvolver diferentes capacidades mentais, motoras, afetivas, sociais e culturais de crianças, jovens e adultos, a música se configura como veículo privilegiado para se alcançar as finalidades educacionais almejadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Todavia, a LDB, embora indique a obrigatoriedade do ensino de arte, é ambígua em seus termos. A expressão “ensino de arte” permite uma multiplicidade de interpretações, o que tem acarretado a manutenção de práticas polivalentes de educação artística e a ausência do ensino de música nas escolas.

Muitos concursos públicos recentes, realizados para o magistério em diversas regiões do País, persistem em buscar professores de “educação artística”, embora a educação superior já possua formação de professores específica em cada uma das expressões de arte (visuais, música, teatro e dança). Há, portanto, uma incoerência entre as demandas de docentes por parte das instâncias públicas e privadas e o que está acontecendo na prática de formação de professores.

Como forma de solucionar a questão, apresento o projeto de lei em tela, propondo a implantação gradativa da obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, a ser ministrado por professores com formação específica na área.

Diante disso, conclamo os nobres colegas parlamentares a apoiarem essa iniciativa, em prol do aprimoramento da formação cultural do nosso povo.

Sala das Sessões, 14 de dezembro de 2006.

– Senador **Cristovam Buarque**.

LEGISLAÇÃO CITADA

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996

Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O Presidente da República faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

TÍTULO V

Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino

CAPÍTULO II

Da Educação Básica

SEÇÃO I

Das Disposições Gerais

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

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

(À Comissão de Educação – decisão terminativa.)

ANEXO G

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS MESTRADO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO

Sou aluna do curso de Pós-Graduação em Educação, “Strictu Sensu” da Universidade Católica de Petrópolis e estou realizando uma pesquisa sobre questões referentes ao ensino da Arte (educação artística) e conseqüentemente a forma como a cultura vem sendo abordada nas escolas.

Agradeço por dispensar sua atenção e observo que o sigilo de suas respostas será garantido.

Observe as informações:

- a) Nas questões para numerar, observe o código indicado.
- b) Nas questões de múltipla escolha, assinale com um (X) os parênteses de sua preferência e quando solicitado, justifique.
- c) Se a pergunta exigir resposta subjetiva, formule pequenas frases, resumindo sua idéia.
- d) Utilize o selo azul para lacrar o envelope após ter respondido as questões.

1- Modalidade de Ensino em que leciona:

- 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental
- 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental – Disciplina que leciona:
- Ensino Médio - – Disciplina que leciona:

2- Tempo de exercício na profissão:

- menos de 10 anos de 10 a 20 anos mais de 20 anos

3- Grau de Formação:

- 2º Grau – Formação de professores
- Graduação em
- Pós-Graduação – especialização em
- Pós-Graduação – Mestrado
- Pós-Graduação – Doutorado

4- Em que situações os alunos têm contato com a ARTE no ambiente escolar? Ordene, numerando de 1 a 7, de acordo com o que acontece em sua escola. Deixe em branco a alternativa que não estiver de acordo com a prática em sua escola.

- Nas aulas de Arte.
- No cotidiano das aulas das demais disciplinas.
- Por meio de passeios culturais (visitas a Museus, bibliotecas, exposições)
- Por meio de atividades desenvolvidas na escola: teatro, dança, música (com o objetivo de comemorar alguma festividade)
- Por meio de atividades desenvolvidas na escola: teatro, dança, música (com o objetivo de desenvolvimento da criatividade e habilidades artísticas).
- Por meio de exposição de trabalhos confeccionados por alunos nos murais da escola.
- Raramente acontece o contato dos alunos com a Arte.

5- Com que frequência utiliza aspectos artísticos em suas aulas? Justifique a sua resposta.

- Frequentemente
- Esporadicamente
- Raramente
- Nunca

.....

.....

.....

6- Que importância você vê no ensino da Arte? Justifique a sua resposta.

- Muito importante Importante Pouco importante Insignificante

.....

.....

.....

7- Exclusivo para professores que lecionam Arte. Resumidamente, que conteúdos aborda em suas aulas?

.....

.....

.....

8- Se você é professor do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, numere de 1 a 7, de acordo com o grau de prioridade, como você aborda o ensino da Arte em sua turma? Deixe em branco a alternativa que não fizer parte de sua prática.

- Usando desenhos mimeografados.
- Solicitando que os alunos façam desenhos de acordo com um tema.
- Por meio de projetos desenvolvidos na escola que envolvam a arte na pintura, na música, na literatura, entre outros.
- Confeccionando objetos a partir de um modelo.
- Utilizando tinta, massa de modelar, cola colorida, pincéis e outros recursos para desenho livre ou direcionado.
- Somente trabalha Arte para preencher um tempo que sobra.
- Raramente trabalha Arte nas aulas.

9- Que atividades a sua escola oferece contribuindo para o desenvolvimento artístico e cultural dos alunos?

- Banda.
- Coral
- Grupo de teatro.
- Dança. Especifique:
- Aulas de instrumentos musicais. Especifique:
- Aulas de artesanato.
- Hora do conto – atividade de “contação” de histórias.
- Não oferece nenhuma atividade.
- Outras: Especifique:

10- As atividades assinaladas na questão anterior (09), são realizadas por:

- voluntários professores/funcionários da rede municipal de ensino
- professores contratados pelo PID

ANEXO H

ROTEIRO DA ENTREVISTA

1 – O que a levou escolher o magistério?

2 – O que significa ser professora de uma área que envolve a Arte?

3 – Como você vê a relação do Poder Público com o ensino da Arte? Qual a importância, o valor dado? E por parte dos professores das outras disciplinas?

4 – Você tem alguma lembrança de quando era estudante, de suas aulas de Educação Artística que lhe sejam significantes ou que tenham influenciado na sua escolha enquanto professora dessa disciplina?

5 – O que era abordado em suas aulas de arte?

6 – Houve alguma influência da sua mãe para que você escolhesse o magistério?

7 – O que a levou escolher a disciplina Educação Artística para lecionar?

8 – Como você vê o ensino da Arte na escola?

9 – Fale um pouco de sua trajetória profissional.

10 – Como você trabalha ou trabalhava a Educação Artística?

11 – O que prioriza ou priorizava em suas aulas?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)