



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O ENSINO DE ARTES NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE
MANAUS/AM E OS ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS
E EDUCACIONAIS: CONTEXTOS E PERSPECTIVAS EM
TEMPOS DE INCLUSÃO

Kledson Rocha Sousa

MANAUS-AM
2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KLEDSON ROCHA SOUSA

O ENSINO DE ARTES NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE
MANAUS/AM E OS ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS
E EDUCACIONAIS: CONTEXTOS E PERSPECTIVAS EM
TEMPOS DE INCLUSÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Maria Almerinda de Souza Matos.

Ficha Catalográfica
(Catalogação realizada pela Biblioteca Central da UFAM)

Sousa, Kledson Rocha.

S725e

O ensino de Artes nas escolas municipais de Manaus/Am e os aspectos históricos, políticos e educacionais: contextos e perspectivas em tempos de inclusão. Manaus: UFAM, 2014.

108 f.; il. color; 31cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas, 2014.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Maria Almerinda de Souza Matos.

1. Políticas Públicas 2. Ensino de Artes 3. Inclusão
4. Currículo I. Matos, Maria Almerinda II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

KLEDSON ROCHA SOUSA

O ENSINO DE ARTES NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE
MANAUS/AM E OS ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS
E EDUCACIONAIS: CONTEXTOS E PERSPECTIVAS EM
TEMPOS DE INCLUSÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Maria Almerinda de Souza Matos.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Almerinda de Souza Matos – Presidente
Universidade Federal do Amazonas/FACED – UFAM

Profa. Dra. Selma Suely Baçal de Oliveira – Membro
Universidade do Federal do Amazonas/FACED – UFAM

Prof. Dr. Roberto Sanches Mubarac Sobrinho – Membro
Universidade do Estado do Amazonas – UEA

DEDICATÓRIA

À minha mãe, minha fortaleza, meu porto seguro, minha grande incentivadora, desde minha infância, a quem tenho muito amor, respeito, carinho e admiração.

Ao meu irmão, que mesmo longe, se faz vitrine e exemplo de honestidade, hombridade, que luta todos os dias por melhores condições, me apoiado em todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, “Senhor, se hoje percorri este caminho é porque vós os trilhastes para mim... Me formaste no ventre de minha Mãe e me designastes ser um instrumento em vossas mãos... Me destes sabedoria para transmitir aos que estavam ao meu lado, coragem para lutar e perseverança para vencer... Obrigado por ser o que sou e, por chegar, onde cheguei”.

À minha mãe, minha fortaleza, meu porto seguro, minha grande incentivadora, desde minha infância, a quem tenho muito amor, respeito, carinho e admiração.

Ao meu irmão, que mesmo longe, se faz vitrine e exemplo de honestidade, hombridade, que luta dos os dias por melhores condições, me apoiado em todos os momentos.

Ao meu pai, Raimundo Mendonça Sousa (in memoriam), pela educação e independência que me permitiram conquistar.

À professora Maria do Socorro Santos, minha primeira pedagoga, que me ensinou os primeiros passos para um diário de classe bem preenchido e que até hoje tem contribuído com minha formação, perpassando pelo TCC na graduação em Desenho, pelo banner nas pós-graduações em Psicopedagogia e PROEJA e agora no Mestrado em Educação.

Ao Professor Doutor Jorge Gregório da Silva (in memoriam), pelas sábias palavras proferidas nas aulas do mestrado e nos corredores da FACED, o meu muito obrigado!

Aos Professores Doutores Arminda Mourão, Valeria Weigel e Graça Pinheiro, do Curso de Mestrado em Educação, que contribuíram por meio de reflexões e crescimento acadêmico, em nossa caminhada inicial no Mestrado.

Aos Professores: Doutora Ana Alcídia Araújo Moraes e Professor Doutor Carlos Humberto Alves Correa, que nesse processo oportunizaram momentos de discussão, reflexão e crescimento científico para a construção do texto dissertativo.

Especialmente, agradeço à minha querida Orientadora, Professora Doutora Maria Almerinda de Souza Matos, que desde a minha pós-graduação em Psicopedagogia tem

*me incentivado para a pesquisa científica, a busca pelo interesse de lutar pelas classes menos favorecida e excluída da sociedade. “Doutora Mariazinha”,
“minha segunda mãe”, meu muito obrigado!*

À Professora Arminda Rachel Botelho Mourão e ao Professor Roberto Mubarak, membros da Banca do Exame de Qualificação, representando a comunidade acadêmica e oportunizando as orientações significativas para o aperfeiçoamento deste trabalho.

À Universidade Federal do Amazonas - UFAM, pelo espaço de discussão, de crescimento acadêmico e profissional frente às pesquisas sociais desenvolvidas.

Aos nossos representantes diretos, à Professora Doutora Arminda Mourão, professora do Programa de Mestrado e Diretora da Faculdade de Educação e a Professora Valeria Weigel, também Professora do Programa de Mestrado e Coordenador do Programa de Pós-Graduação do Mestrado e Doutorado em Educação.

Aos meus colegas de turma, pela oportunidade de vivenciarmos momentos de dúvidas se transformando em certezas, e certezas se converterem em reflexões e discussões, oportunizando aprendizados, na constante construção dialética do conhecimento científico.

Ao professor Jorge Alberto Cuióstomo Farahce, diretor do Centro Municipal de Arte Educação Aníbal Beça, grande incentivador dos meus estudos.

Aos colegas de trabalho Cleonice Ortiz, Gislaine Pozzel, Josete Cunha, meu muito obrigado pelo incentivo, pelas sábias palavras e por sempre acreditar no meu profissionalismo.

A todos que oportunizaram este processo de construção do conhecimento dos Mestres em Educação da Turma de 2011.

Só o que tenho a dizer é – Muito Obrigado!

*Se não morre aquele que escreve um livro ou
planta uma árvore, com mais razão não
morre o educador que sementeiras escreve na
alma (BERTOLD BRECHT).*

LISTA DE SIGLAS

AESP - Associação dos Arte-educadores de São Paulo
AGCS - Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços
ASTD - Sociedade Americana para o Treinamento e o Desenvolvimento
BIRD - Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM - Banco Mundial
BIEN - Bureau International des Écoles Nouvelles
CEB - Câmara de Educação Básica
CEPAL - Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CIA - Agência Central de Inteligência
CIEs - Conferências Internacionais de Educação
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNE/CES - Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação
CPCs - Centros Populares de Cultura
DBAE - Discipline Based Art Education
EAB - Escolinha de Arte do Brasil
ECA/USP - Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo
EUA - Estados Unidos da América
FBAE - Federação de Arte-educação do Brasil
FIAS - Foreign Investment Advisory Service
FMI - Fundo Monetário Internacional.
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
G7 - Grupo dos Sete Países mais Ricos do Mundo
G8 - Grupo dos Oito Países mais Ricos do Mundo
GATTI - Acordo Geral de Tarifas e Comércio
GEF - Fundo Mundial para o Meio Ambiente
ICSID - Centro Internacional para Resolução de Disputas Internacionais
IDA - Associação Internacional de Desenvolvimento
IFC - Corporação Financeira Internacional
INSEA - International Society of Education Thought Art
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MAC/USP - Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo
MARE - Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado

MEA - Movimento Escolinha de Arte
MEB - Movimento de Educação de Base
MEC - Ministério da Educação e da Cultura
MIGA - Organismo Multilateral de Garantia de Investimentos
MOMA - Museu de Arte de Nova York
MCPs - Movimentos de Cultura Popular
NAFTA - Tratado de Livre Comércio
NSEAD - National Society for Education in Art and Design
PCN - Parâmetro Curricular Nacional
PIB - Produto Interno Bruto
OCDE - Organização de Cooperação Econômica e Desenvolvimento
OIE - Escritório Internacional de Educação
OMC - Organização Mundial do Comércio
ONGs - Organizações não Governamentais
ONU - Organização das Nações Unidas
SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
EU - União Europeia
UFBA - Universidade Federal da Bahia
UFMS - Faculdade Santa Marcelina
UFPB - Universidade Federal do Espírito Santo
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFS - Universidade Federal de Sergipe
UNB - Universidade Nacional de Brasília
UNEB - Universidade do estado da Bahia
UNESP - Universidade Estadual Paulista
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
UNIFRAN - Universidade de Franca
USP - Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Lotação dos professores de arte no ano de 2009, anterior a Resolução.....	68
Tabela 2 – Formação dos professores de arte concursados, conforme lotação no ano de 2013, posterior a Resolução.....	70
Tabela 3 – Professores graduados em arte com desvio de função, conforme a lotação no ano de 2009, anterior a Resolução.....	71
Tabela 4 – Professores graduados em arte com desvio de função, conforme a lotação no ano de 2013, posterior a Resolução.....	73
Tabela 5 – Lotação dos professores de arte, formados em outras áreas no ano de 2009, anterior a Resolução.....	75
Tabela 6 – Lotação dos professores de arte, formados em outras áreas no ano de 2013, posterior a Resolução.....	76

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Lotação dos professores de arte no ano de 2009, anterior a Resolução.....	69
Gráfico 2 – Formação dos professores de arte concursados, conforme lotação no ano de 2013, posterior a Resolução.....	70
Gráfico 3 – Professores graduados em arte com desvio de função, conforme a lotação no ano de 2009, anterior a Resolução.....	72
Gráfico 4 – Professores graduados em arte com desvio de função, conforme a lotação no ano de 2013, posterior a Resolução.....	74
Gráfico 5 – Lotação dos professores de arte, formados em outras áreas, no ano de 2009, anterior a Resolução.....	75
Gráfico 6 – Lotação dos professores de arte, formados em outras áreas, no ano de 2013, posterior a Resolução.....	77

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados da pesquisa de mestrado do programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amazonas, que tem por objetivo, analisar os contextos históricos, políticos e educacionais voltados para o ensino de Artes, visando à compreensão das políticas educacionais adotadas na Rede Municipal de Educação de Manaus/AM, em tempos de inclusão. Com isso, entende-se que na trajetória do ensino até os dias atuais, foram necessárias várias alterações na prática escolar e até mesmo na legislação. Frente a essa realidade, resta identificar se o ensino atual e as políticas públicas e de governo tem correspondido ao que deve ser tomando como referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Plano de Desenvolvimento da Educação, contextualizando assim os aspectos históricos, políticos e educacionais do ensino da arte, no município de Manaus/AM, buscando entender como aconteceu a nova reestruturação curricular aprovada pelo Conselho Municipal de Educação com a resolução nº 09 de 17 de dezembro de 2009. As referencias mostram os rumos das políticas públicas para o ensino e suas conquistas durante a história e que expressam preocupações com o ensino da Arte no Brasil e a formação do professor de Artes frente à rapidez das mudanças deste final de milênio. O tratamento dos resultados da pesquisa terá como base no método dialético, tendo como coleta de dados à pesquisa bibliográfica efetivada através da análise documental. Dessa forma, busca-se a partir da interpretação e entendimento da legislação educacional e da contextualização do ensino de Artes, apontar perspectivas de inclusão possibilitada por uma necessária reestruturação curricular do ensino de Artes nas escolas municipais de Manaus-Amazonas. Buscou-se apresentar o cenário da educação em Artes no município de Manaus/AM a partir do Resolução nº 09/2009 que reestruturou a matriz curricular da educação básica sob a luz da legislação vigente aprovado pelo Conselho Municipal de Educação onde mais de 600 professores ficaram extralotados. Destacam-se, entre outros, os dados mais significativos: 18% dos professores de Artes, hoje estão atuando como professores de Educação Infantil; 13% estão atuando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 13% atuam como administrativo; 13% estão como gestores e; 8% como apoio pedagógico.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Ensino de Artes. Inclusão. Currículo.

ABSTRACT

This paper presents the results of the research master's program in Graduate Education, Federal University of Amazonas, which aims to analyze the historical, political and educational devoted to the teaching of arts in order to understand the educational policies adopted in the Municipal Education Manaus / AM, in time for inclusion. With this, it is understood that the teaching path to the present day, it took several changes in school practice and even in legislation. Facing this reality, it remains to identify the current education and public policy and government has to be matched to the reference to the Law of Guidelines and Bases of National Education No. 9.394/96, the National Curriculum and Development Plan Education, thus contextualizing the historical, political and educational teaching art in the city of Manaus / AM, trying to understand how it happened the new curriculum restructuring approved by the City Board of Education with the Resolution No. 09 of December 17, 2009. The references show the development of public policies for education and their achievements throughout history and expressing concerns about the teaching of art in Brazil and teacher education Arts opposite the rapidity of change of this end of the millennium. The processing of search results will be based on the dialectical method, with the data collection research literature effected through documentary analysis. Thus, looking up from the interpretation and understanding of educational legislation and contextualization of teaching arts, point inclusion perspectives made possible by a necessary restructuring of arts education curriculum in public schools in Manaus-Amazonas. Sought to present education scenario in Arts in Manaus / AM from the decree No. 09/2009 which restructured the curriculum of basic education in the light of the legislation approved by the Municipal Council of Education where over 600 teachers were extralotados. Stand out, among others, the most significant data: 18% of teachers of Arts, are now acting as kindergarten teachers, 13% are working in the first years of elementary school, 13% act as administrative, 13% are managers as and, 8% as pedagogical support.

Keywords: Public Policy Education Arts. Inclusion. Curriculum.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1	
1 MARCOS HISTÓRICOS DO ENSINO DA ARTE NO BRASIL.....	22
1.1 Parâmetros Internacionais da Arte-Educação: Perspectiva de Herbert Read e John Dewey.....	22
1.1.1 Perspectiva de Herbert Read e os fundamentos embrionários da Arte-educação.....	25
1.1.2 Perspectiva de John Dewey como experiência consumatória.....	28
1.2 Semana da Arte Moderna e o Ensino de Arte.....	30
1.3 Arte-Educação no Brasil: Escolinha de Arte.....	33
CAPÍTULO 2	
2 MARCOS LEGAIS DO ENSINO DA ARTE.....	37
2.1 A arte e seu ensino.....	37
2.2 História da história recente do ensino de Artes no Brasil: a LDB 4024/61, a Lei 5692/71 e a LDB 9394/96.....	47
2.3 As Diretrizes curriculares para o ensino da Arte e os contornos dos processos pedagógicos.....	53
2.3.1 Artes Visuais.....	57
2.3.2 Dança.....	57
2.3.3 Música.....	58
2.3.4 Teatro.....	58
2.4 Os contornos dos processos legais e curriculares e a concepção de Inclusão neste estudo.....	59
CAPÍTULO 3	
3 OS PARÂMETROS CURRICULARES E AS POLÍTICAS PARA O ENSINO DE ARTES NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS.....	64
3.1 O Ensino de Artes no Município de Manaus: Resolução nº 09/2009 que reestrutura a Matriz Curricular da SEMED.....	65
3.2 Ensino de Artes e o cenário da lotação dos Arte-educadores da Rede Municipal de Educação de Manaus.....	67
3.3 A Orientação dos PCNs e os descompassos no ensino da Arte na Rede Municipal – SEMED, orientado pela Resolução n. 09, de 17 de dezembro de 2009.....	79
À GUIA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
REFERÊNCIAS.....	85

INTRODUÇÃO

A presente dissertação de Mestrado busca apresentar os resultados de uma pesquisa documental, que teve como objetivo analisar os contextos históricos, políticos e legais voltados para o ensino da Arte, visando à compreensão das políticas educacionais adotadas para esse componente curricular, nos anos finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Manaus/ AM, em tempos de inclusão.

A arte desempenha um papel, potencialmente vital na educação de crianças e adolescentes. Isso é indiscutível, principalmente, quando desenham, pintam ou constroem, constituindo-se um processo complexo em que o indivíduo reúne diversos elementos de sua experiência, para formar um novo e significativo todo. No processo de selecionar, interpretar e reformar esses elementos, o indivíduo proporciona mais que um quadro ou uma escultura; proporciona parte de si próprio, desde como pensa, sente e se vê. Para ele a arte é uma atividade dinâmica e unificadora.

Partindo desses pressupostos, foi imprescindível contextualizar aspectos históricos, políticos e legais no Brasil, a partir de 1920, para entender como aconteceu essa evolução de inclusão do ensino de Artes na Educação, até a nova Estrutura Curricular, aprovada pelo Conselho Municipal de Educação do Município de Manaus, com a resolução nº 09/2009 e as políticas educacionais para essa mudança.

O estudo traz abordagens sobre fatos históricos que trazem a efervescência dos acontecimentos que marcaram a inserção da Arte como disciplina nos currículos escolares, principalmente, considerando o final do século passado, nas duas últimas décadas, exigindo um novo sentido para o sistema educacional, ocasionado pela promulgação de Lei nº 9.394/96. Do ponto de vista legal, vieram diretrizes do CNE (Conselho Nacional de Educação) e PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) do MEC (Ministério de Educação e Cultura), provocando, por conseguinte, uma mudança lenta, mais significativa, alterando a legislação curricular dos Estados, aperfeiçoando em todos os níveis a educação nacional;

atualizando os cursos superiores, solidificando as associações acadêmico-científicas; aumentando o quadro de professores nas redes de ensino superior; mudando o panorama editorial; aflorando a pesquisa; possibilitando oportunidades em termos de educação continuada.

Durante a trajetória do ensino de Artes até os dias atuais, foram necessárias várias alterações na prática escolar, até mesmo na legislação. Resta identificar se o ensino atual tem correspondido ao que deve ser, tomando como referência as orientações trazidas pelo PCN (BRASIL, 1997) e o direcionamento que os professores dão aos conteúdos que apresentam em sala de aula. O Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007) associa as conquistas alcançadas na qualidade da educação, desde o seu lançamento, aos professores que possuem formação que os capacitem a exercer o magistério. Vislumbramos, portanto, um caminho pelo qual o ensino de Artes tem-se mostrado como parte fundamental na educação, a partir da questão-problema: Que aspectos históricos, políticos e educacionais têm suscitado reflexões sobre a necessidade de uma reestruturação curricular do ensino da Arte nas escolas do Município de Manaus, em tempos de inclusão?

A vontade de realizar a pesquisa, mediante a temática proposta, deu-se em razão da reestruturação curricular para o Ensino Fundamental em 2009, quando em 07 de fevereiro de 2010¹, uma professora municipal denuncia na internet - rede social - a publicação de uma reforma pedagógica, em curso na rede municipal de ensino do Município de Manaus, que extingue as disciplinas de Fundamentos de História do Amazonas e Fundamentos da Geografia do Amazonas. A disciplina Ensino de Artes se apresenta extremamente prejudicada quando deixa de estar com 80 horas anuais e passa a ter 40 horas, no ano letivo. De duas aulas semanais, Estrutura Curricular estabelece apenas uma aula para o desenvolvimento das atividades curriculares da disciplina. Houve, nesta reestruturação curricular, um aumento na carga horária de História e Geografia, que passam de duas para três horas semanais. A medida ainda cria uma disciplina denominada “Atividade Curricular Complementar”. Com isso, cerca de 600 professores ficaram extralotados, ou seja, sem disciplina para ministrar, expondo-os à falta de local para trabalhar ou, assumindo disciplinas variadas, em escolas distintas.

Como assessor pedagógico em Arte Educação na Gerência de Atividades Complementares - GEAC, assumindo na época, a tarefa de elaboração e gerenciamento dos projetos de Arte da Rede Municipal de Educação de Manaus/AM, instigou-nos a quantidade de colegas, professores de Artes, que estavam extralotados, pedindo ajuda para serem lotados

¹ Acessado em 10 de fevereiro de 2010.

em algum local, pois devido à reestruturação, que atingiu, prioritariamente, o 6º ao 9º ano (Anos Finais do Ensino Fundamental), sendo que as escolas municipais possuem no máximo 08 (oito) salas de aula com esse seguimento e, por isso, nenhum professor conseguiria completar a carga horária de 20 (vinte) horas/aula, tendo que completar com disciplinas de outras áreas, até ser criada a disciplina “Atividade Curricular Complementar”.

Enfatizamos a relevância social da pesquisa, tornando-se fundamental para a educação no Município de Manaus/AM, pois os acontecimentos referentes ao ensino de Artes nas escolas têm trazido angústias e inquietações no espaço escolar, uma vez que ainda é numeroso o quantitativo de professores extralotados, com carga horária incompleta; também o desvio de função (professores de Artes, ministrando outras disciplinas diferentes de sua formação), ou ainda, professores de outras disciplinas, completando suas cargas com Artes, bem como a ausência de políticas públicas para a reestruturação curricular.

A escolha desta temática considerou além do fato relatado, o pressuposto de que a aceitação da Arte como forma de conhecimento, nas suas mais variadas linguagens, deu-se em razão de sua identidade com o amplo aspecto humano. Sua inserção no sistema educacional brasileiro ocorreu a partir da segunda metade do século XX, onde há registros da presença de escolas especializadas com objetivos de ensinar às crianças e aos adolescentes as mais variadas modalidades artísticas.

Para nortear nossas buscas na literatura e nos documentos selecionados para análise, delineamos as questões seguintes: Que marcos históricos, políticos e legais influenciaram/influenciam a inclusão do ensino de Artes, no currículo da educação básica no município de Manaus/AM? Que políticas educacionais vêm sendo adotadas para o ensino de Artes nas escolas municipais de Manaus/AM? Que perspectivas de inclusão podem ser apontadas a partir de uma reestruturação curricular do ensino de Artes, no município de Manaus/AM?

Os procedimentos de aprofundamento de estudo e coleta de dados foram orientados pelos objetivos específicos, a seguir:

- Levantar aspectos históricos, políticos do ensino de Artes no Brasil, a partir de 1920 e as influências para sua inserção efetiva na educação;
- Identificar as políticas educacionais para a organização do Ensino de Artes à luz dos marcos legais do ensino de Artes determinados pela LDB 4024/61, a Lei 5692/71 e LDB 9394/96.

- Analisar a Reestruturação da Matriz Curricular do Ensino da Arte na Rede Municipal de Educação de Manaus/AM, sob a resolução nº 09/2009 a luz do paradigma inclusivo, referendando-se com a Legislação vigente.

O estudo foi organizado, seguindo esta estrutura: O primeiro tópico temático intitulado “**Marcos históricos do ensino de Artes no Brasil, a partir de 1920**”, que relata o movimento evolutivo de inserção da Arte na Educação, desde o momento em que se inicia a Semana da Arte em São Paulo, e a criação das primeiras escolas de arte no Brasil voltados para o ensino de crianças. Contudo, iniciamos a trajetória, traçando relação entre os parâmetros internacionais da Arte-educação nas perspectivas de Herbert Read e de John Dewey.

O segundo tópico temático sob o título “Marcos legais do ensino de Artes” discorre sobre o ensino de Artes e os processos de inclusão e exclusão parcial ou total no currículo da educação básica perpassando pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares para seu ensino. Neste tópico, analisamos, ainda, à luz do paradigma inclusivo, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Políticas para o Ensino da Arte no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Manaus/AM e a Resolução nº 09/2009, que reestrutura a Matriz Curricular, refletindo, com base nos documentos, as tessituras políticas e suas trajetórias históricas de concepção do ensino de Artes depreciado ao cenário contemporâneo de democratização da escola.

O terceiro tópico temático intitulado “Os Parâmetros Curriculares e as políticas para o ensino de Artes na Rede Municipal de Educação de Manaus”, apresenta os resultados da pesquisa documental, enfaizando a Resolução 09/2009, que reestruturou a matriz curricular de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, na Educação do Município de Manaus. Apresenta também o cenário de lotação dos Arte-educadores, nas escolas municipais e os descompassos do ensino de Artes no município de Manaus.

Por fim, um quarto tópico denominado “À guisa de considerações finais” onde trazemos nosso posicionamento pessoal a respeito do estudo cuja pretensão em continuar se faz forte, na vontade de contribuir com mudanças necessárias à educação no Município de Manaus.

Metodologia

Para o desenvolvimento da investigação optamos pela pesquisa documental por entender que, através da análise dos documentos oficiais como pareceres, leis e resoluções, explicitamos e orientamos, possibilitando assim completar informações já obtidas por meio de outros documentos coletados na pesquisa bibliográfica.

Segundo Lüdke e André (1986), os documentos constituem também uma fonte poderosa de base onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador, representando ainda uma fonte “natural” de informação. Não uma fonte de informação contextualizada, mas surge num determinado contexto e fornece informações sobre esse mesmo contexto.

Segundo Cully (1981), a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesses. Reafirmando por Guba e Lincoln (1981) apresenta uma série de vantagens para o uso de documentos na pesquisa ou na avaliação educacional. Em primeiro lugar, destacam o fato de que os documentos constituem uma fonte estável e rica. Persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e, inclusive, servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos.

Embora pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas da ação social, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja comentando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. São considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (PHILLIPS, 1974, p. 187).

Utilizamo-nos teórico-metodologicamente dos estudos de Adorno, representante da Teoria Crítica da bondade, por nos apoiar nas discussões acerca da educação inclusiva, emancipação, indivíduo e sociedade – categorias centrais neste trabalho. Adorno pensa a educação que conduza à autonomia em seu exercício, que produza uma consciência verdadeira de pessoas emancipadas e livres em seu pensar e agir. Para Adorno,

[...] é idêntica à educação para emancipação [...] a aptidão para a experiência constitui propriamente um pressuposto para o aumento do nível de reflexão, pois, sem aptidão e experiência não existe propriamente um nível qualificado de reflexão (1995, p. 150-151).

Toda a pesquisa caminhou metodologicamente, seguindo ações que nos direcionaram. O tratamento dos resultados da pesquisa teve base no método dialético, considerando que ele “penetra o mundo dos fenômenos, através de sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e da mudança dialética que ocorre na natureza e na sociedade” (LAKATOS e MARCONI, 1991, p. 106).

A dialética visualiza a realidade como processo em constante transformação. Os fenômenos não ocorrem isolados, independentes, mas em um todo unido e coerente. Eles dependem um dos outros, influenciam-se reciprocamente. Sendo assim, para avaliar uma situação devem ser levadas em conta as condições que a determinam e a explicam. A dialética está ligada a historicidade da realidade social. A alma da dialética é o conceito da antítese.

Etapas da pesquisa

Os passos da pesquisa para o levantamento dos dados foram:- Levantamento bibliográfico sobre os contextos históricos, políticos e legais para o ensino da Arte no Brasil, a partir de 1920, contextualizando o Município de Manaus;

- Levantamento de fontes documentais, em fontes primárias e, se necessário, em secundárias, tais como: leis, decretos, resoluções, atas entre outros e;

- Levantamento de fontes primárias especificamente, citando-se:

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4.024/61;

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5.692/71;

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96; - Plano Nacional de Educação;

- Resoluções do Conselho Federal de Educação;

- Resoluções do Conselho Estadual de Educação;

- Resoluções do Conselho Municipal de Educação; Parâmetros Curriculares Nacionais (1996);

- Proposta de Diretrizes Curriculares Sistematizada pela Comissão de Especialistas de Ensino de Artes Visuais da SESU/MEC, dentre outros.

Dessa forma, busca-se a partir da interpretação e entendimento da legislação educacional e da contextualização do ensino de Artes no Brasil, desde 1920, a análise dos resultados obtidos, a fim de apontar perspectivas de melhor inclusão, possibilitadas por uma necessária reestruturação curricular, do ensino de Artes nas escolas municipais de Manaus/AM.

CAPÍTULO 1

1 MARCOS HISTÓRICOS DO ENSINO DA ARTE NO BRASIL A PARTIR DE 1920

[...] um movimento de vanguarda caracteriza se exatamente por sua profunda consciência do papel que desempenha no momento histórico [...] uma proposta nova, revolucionária, não troca valores estéticos por éticos, não faz panfletos, faz arte, embora caminhe naquela fronteira cinza, onde arte e política vagam em conceitos próximos, mas em cujas ondas somente os grandes artistas são capazes de navegar (SOUZA FILHO).

Este capítulo tem por objetivo fazer um traçado histórico do ensino da Arte no Brasil, desde os movimentos sociais e as lutas de classes dos Arte-educadores para o reconhecimento da Arte enquanto área de conhecimento na educação básica e os parâmetros internacionais sob a perspectiva de Herbert Read e John Dewey e a criação das primeiras escolinhas no Brasil. Trata-se de analisar um movimento que se configurou como propagador de ideias europeus e norte-americanos no que se refere à leitura, história, interpretação da arte e metodologias de ensino desenvolvidas em condições históricas específicas.

1.1 Parâmetros internacionais da Arte-educação: perspectiva de Herbert Read e John Dewey

Entre os pesquisadores em Arte-educação, a busca por princípios que fundamentem seus estudos vem sendo uma das principais preocupações e como os que trabalham com o ensino-aprendizagem também, no interior da escola formal, entendendo que diferentes são as perspectivas de ordem epistemológica sobre Arte-educação, principalmente quando está relacionada ao processo de criação, teoria e ensino artístico.

Os aspectos que norteiam a Arte-educação têm sido objetos de estudos por parte de vários teóricos, que apresentam significados diferenciados, autores como: Barret (1979),

Gombrich (1998), Glonton (1973), Fontanel-Brassart e Rouquet (1975), Eisner (1972), Duarte Jr (1983), Hernandez (1997), Read (1954), Dewey (1958)².

Esses autores adotaram diferentes enquadramentos que, particularmente, concordam em um ponto: a Arte-educação é uma questão de extrema complexidade e, como tal, não se fundamenta exclusivamente em um único pressuposto. Entendo, dessa forma, que os referenciais não caminham por um único processo nem se delineiam como possuidores de um caráter exclusivo. Notório e perceptível à reinterpretação e inovação que os princípios gerais que permeiam o movimento de Arte-educação correspondem os cinco ideias abaixo explicitada para seu entendimento.

O trabalho de expressão artística que a criança desenvolve aparece como primeiro princípio do movimento de Arte-educação, construído a partir da leitura que a criança faz de si e do mundo por meio da linguagem simbólica para expressar sua realidade. Entende o arte-educador que, para esse processo ocorra, se faz necessário oportunizar o contato e a percepção da criança com a arte, para que ela construa a leitura de mundo consciente.

Para Gombrich que defende a autoexpressão, segundo ele:

Há uma confusão quanto ao que é chamado de autoexpressão na criança, que é algo muito bom, muito proveitoso e admirável, mas que é muito dificilmente aplicável à arte! Quero dizer: a partir do momento em que as pessoas pensam que tudo o que fizeram será arte, porque quando estavam na escola tudo o que faziam era considerável adorável por seus professores, aí então não se tem mais uma teoria da arte. Não há tendência, não há objetivos, e não havendo objetivo não há como saber contra o que se opor (GOMBRICH, 1998, p. 146).

O segundo princípio que define o movimento de Arte-educação é composto pela ação de ensinar e aprender arte, fundamentada em: fazer artístico; conhecimento histórico e apreciação estética. Perspectiva que ao produzir, apreciar e refletir sobre a arte, são movimentos indissociáveis, fazendo o aluno perceber a expressão artística como expressão de sua realidade a partir de suas raízes culturais.

Gloton (1973) destaca possibilidades dos fazer artístico, do conhecimento histórico e da apreciação estética quando:

² Estes autores aparecerão no decorrer do texto, conforme a especificidade de arte educação a que pertencem.

Possibilitar a expressão livre sob as suas formas, uma vez que constitui um meio de permitir um progresso contínuo no desabrochar das possibilidades criativas e receptivas da criança. [...] Fornecer múltiplos meios de expressão para enriquecer um vocabulário que irá transformar-se, de acordo com a tomada de consciência do espaço em relação a si mesmo e em relação aos outros. [...] Permitir ao jovem, através das suas próprias experiências, adquiridas num movimento de relações permanentes, desenvolverem o seu poder de apreciação, a sua reflexão, melhorar a memória do seu vivido para além da visão, incorporando-lhe os sentimentos, o prazer ou o desgosto. (1973, p. 143).

Os processos cognitivos da criança, ao trabalhar com a arte, são aperfeiçoados e desenvolveria sua expressão artística, bem como sua forma de olhar e entender o mundo. Isso ocorre quando, a criança cria, produz, constrói, reconstrói e faz sua própria história. Ao apreciar e tomar conhecimento das diferentes expressões artísticas em seus diversos contextos históricos, ela adquire condições suficientes para estabelecer relações construtivas que lhe auxiliariam em seu desenvolvimento cognitivo como terceiro princípio. Estes são atingidos através da Arte-educação, exposto por Barret (1979), a partir do processo:

1. Desenvolver a capacidade de perceber o mundo em termos visuais, tácteis e espaciais.
2. Desenvolver a sensibilidade às mudanças perceptivas.
12. Reconhecer a arte como uma forma de pensamento capaz de manter ideias criativas e servir de enquadramento aos juízos (p. 25).

O conhecimento das teorias, técnicas, materiais, recursos e instrumentos definem o quarto princípio, permitindo à criança o exercício da criatividade, da leitura, interpretação e compreensão de significados. Entende-se que as atividades em Arte-educação deve considerar a necessidade do contato com a obra de arte, proporcionando o desenvolvimento da sensibilidade, sem querer impor o gosto e padrões subjetivos marcados historicamente pela época e pelo lugar em que vive, bem como pela classe social a que pertence.

Para Fontanel-Brassart e Rouquet (1975) o conhecimento na Arte-educação deveria ser global:

A educação artística [...], parte integrante da globalidade, deixando de conter a sua finalidade unicamente em si mesma, ou ainda em subjetivos estritamente limitados à aquisição de uma cultura tradicional, deve alargar as suas ações, reforçar os seus papéis, confirmar suas utilidades para se tornar um instrumento pedagógico constante ao serviço de uma ação educativa alargada, concebida e conduzida no respeito pelo indivíduo e em relação com as suas necessidades e com as do grupo e, também, em relação com as exigências do meio, da sociedade e do futuro (FONTANEL-BRASSARTE e ROUQUET, 1975, p. 5).

O quinto princípio refere-se a sua aproximação com a cultura popular onde o arte-educador deve mediar entre o objeto bruto e a representação, entre o que seria observado em relação à cultura com sentidos e o pensamento. Assim, faria o educando pensar culturalmente e tornaria o mundo repleto de significados. Apreciar e sentir, depois analisar e contextualizar o conhecimento tanto da linguagem de cada arte como da cultura que gerou a obra e seus estilos.

A Arte-educação deve desenvolver a expressividade, valorizando os sentimentos e as emoções, contribuindo para o aperfeiçoamento e desenvolvimento dos indivíduos. A partir das propostas apresentadas por Fontanel-Brassart e Rouquet (1975), com vistas à inserção da Arte-educação em uma ação educativa e global, se estabelecem as metas a serem perseguidas para que ela efetivamente se realize. Com a utilização desses meios de expressão espera-se:

[...] pôr em evidência os meios próprios para despertar e desenvolver os instintos criativos; conecta-los com as necessidades fundamentais de uma educação global e harmoniosa do indivíduo; transformá-lo em instrumento de aproximação e investigação susceptíveis de favorecer a revelação das aptidões, a sua aquisição e o seu aperfeiçoamento [...] (FONTANEL-BRASSART e ROUQUET, 1975, p. 7).

Desta forma, o conhecimento e contextualização da história da produção das artes, tornaria possível ao arte-educador desenvolver sensibilidades para a leitura e decodificação dos signos artísticos, desmistificando a cristalização da arte como ‘dom’. Assim, a Arte-educação, permeada de conceitos básicos e fundamentos específicos, teria a finalidade de instigar no indivíduo à percepção do mundo cultural, artístico, das imagens, dos sons que permeiam o seu cotidiano.

1.1.1 Perspectiva de Herbert Read e os fundamentos embrionários da Arte-educação

A expressão “educação através da arte”, popularizada por Herbert Read em 1943, é abreviada hoje como Arte-educação. O autor em sua obra *Education Through Art* (1954)³, formulou a tese da arte como base para a educação. O pensador inglês proporcionou a primeira diretriz da Arte-educação, quando propôs o seu paradigma de “educação através da arte”. Nesta obra, o autor estabeleceu os pressupostos para uma “educação estética”, levando

³ Uma Sociedade Internacional de Educação Através da Arte é uma organização não governamental parceira oficial de Educação, Ciência e Cultura das Nações Unidas (UNESCO) e foi fundada no rescaldo da II Guerra Mundial.

em conta o processo de desenvolvimento do educando, sobretudo, a ação do professor e a influência do meio ambiente.

Para Read (1960), a finalidade da arte-educação seria promover no indivíduo um ajustamento dos sentimentos e emoções subjetivas ao mundo objetivo. Afirmou que a qualidade do pensamento e da compreensão e todas as variantes da personalidade e do caráter dependem da precisão deste ajustamento. A partir dessa concepção, ele propôs a “educação estética” voltada, fundamentalmente, ao desenvolvimento daqueles sentidos que se baseiam a consciência, a inteligência e o raciocínio do ser humano.

Em sua proposta, Read (1954, p.33), afirma que:

[...] deve compreender-se desde o começo que o que tenho presente não é simplesmente a ‘educação artística’ como tal, que deveria denominar-se mais apropriadamente educação visual ou plástica: a teoria que enunciarei abarca todos os modos de expressão individual, literária e poética (verbal) não menos que musical e auditiva, e forma um enfoque integral da realidade que deveria denominar-se educação estética, a educação desses sentimentos sobre os quais se funda a consciência e, em última instância, a inteligência e o juízo do indivíduo humano. Somente na medida em que esses sentimentos estabelecem uma relação harmoniosa e habitual com o mundo exterior, se constrói uma personalidade integrada.

Para o autor, existem atividades que tem lugar na educação através da arte, como a autoexpressão, enquanto necessidade inata do indivíduo ao estabelecer contato com outro indivíduo em seus pensamentos. A observação, por meio do desejo de registrar na sua memória suas impressões sensoriais e, através delas, classificar seu conhecimento conceitual do mundo. E por fim a apreciação, que seria a resposta dos indivíduos aos modos de expressão de outras pessoas e aos valores do mundo.

É nítido que em suas teorias, prevalece uma tendência que prima pelo progresso no terreno da vida coletiva e no desenvolvimento da ciência. Assim, bastaria que os educandos assimilassem padrões científicos de pensamentos, para que esses passassem a desfrutar de benefícios da modernidade. A democracia, por exemplo, dádiva da modernidade, seria necessariamente alcançada por intermédio da industrialização, propiciada pela tecnologia, resultado inegável do trabalho dos cientistas.

O processo ensino-aprendizagem, segundo Read (1954), começaria com a preparação. Consistiria na atividade que o professor desenvolveria na medida em que recordaria ao aluno o assunto anterior ensinado. Após a preparação, o professor faria a apresentação do novo assunto aos alunos – os conceitos morais, históricos e científicos que seriam a matéria do processo de ensino-aprendizagem. Esses conceitos assimilados pelos alunos, na medida em

que estes pudessem ser induzidos a uma associação com ideias e conceitos já sabidos. Assim, aprenderia o novo por associação com o velho, mas ele precisaria sair do caso particular exposto e traçaria generalizações, abstrações e leis a respeito dos conceitos. Por último, o aluno deveria ser posto na condição de aplicar as definições a casos diferentes, ainda inéditos na situação particular, sua, de ensino-aprendizagem. O aluno faria exercícios, resolveria problemas, responderia questões expondo definições⁴.

Assim, para Fusari e Ferraz (2004, p. 19) a “educação através da arte” é um movimento educativo e cultural que procura a formação de um indivíduo total, dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático. “Valorizando no ser humano os aspectos intelectuais, morais e estéticos, procura despertar sua consciência individual, harmoniosa ao grupo social ao qual pertence”.

Read, em 1954, fundou a *International Society of Education Throught Art* (INSEA), com o propósito de difundir a Arte-educação. A priori, o objetivo da associação foi promover um maior entendimento entre os povos do universo. Segundo Read (1954), a troca de ideias e experiências possibilitaria a verificação, o conhecimento dos estudos, das pesquisas científicas, efetuadas mundialmente sobre Arte-educação, enriquecendo o progresso de todas as comunidades mundiais, fortalecendo assim, a posição da arte em relação à educação global. O estatuto da INSEA afirma:

[...] que a cooperação internacional e a melhor compreensão entre os povos fundamentaria um projeto mais completo e integrado, bem como uma estrutura permanente em prol da difusão das crenças e práticas relativas à educação através da arte, a fim de que o direito do homem de participar da vida cultural da comunidade e para usufruir as artes, para criar a beleza para si mesmo numa relação recíproca com o seu meio, possa tornar-se uma realidade viva (EAB, 1972, p. 2).

Desde a sua fundação em 1954, os congressos mundiais da INSEA acontecem a cada três anos. Em 1957 e 1981, foram realizados em Rotterdam, na Holanda. Uma análise dos objetivos propostos nos dois congressos auxilia na compreensão das mudanças oriundas na Arte-educação, em seu estágio de constituição, sob o auspício de Read. No congresso de 1957 os arte-educadores propuseram modificações gerais no ensino de arte, baseados no modelo de Arte-educação desenvolvido por Read.

⁴ Observa-se que no campo do ensino formal, ocorre algo semelhante, quando o discurso oficial enfatiza que a escola torna-se melhor à medida que adota meios instrucionais mais modernos – dos projetos de slides de antontem aos computadores de amanhã – e emprega professores formados segundo padrões científicos mais elaborados. Daí a ênfase na implementação de recursos tecnológicos no ensino e a incessante busca pelo melhor paradigma científico para nortear as práticas pedagógicas.

1.1.2 Perspectiva de John Dewey como experiência consumatória

Dentre as principais influências para a formação do movimento de Arte-educação, destacam-se, além de Read, as elaborações de John Dewey⁵ (1958), acerca do conceito de arte como experiência consumatória. A interpretação desse conceito se insere no âmbito das teorias desenvolvidas pela Escola Progressiva dos Estados Unidos. Nessa escola, a arte representou um meio de ajuda para a formação do conceito e como fase final de uma experiência.

A Escola Progressiva acompanhou os referenciais da Escola Nova europeia. Neste contexto, Dewey (1958) propôs uma educação estética do indivíduo como via de transformação de uma racionalidade tecnológica emergente, defendendo uma aprendizagem centrada na experiência da criança. A educação progressiva foi o ponto central de suas teorias. Ela estava no crescimento constante da vida, na medida em que o conteúdo da experiência ia sendo aumentado, assim como o controle que o indivíduo exercia sobre ela.

Eisner (1972, p. 135), explicou à práxis do ensino de arte, desenvolvida pelas Escolas Progressivas, da seguinte forma:

Quando se sugerem atividades criativas em arte, estas vinham quase sempre sob a forma de projetos de arte correlacionados ou integrados. O professor era frequentemente solicitado a usar a arte em conjunção com seu trabalho em estudos sociais, etc. Em razão do elemento curricular básico geralmente usado pelos Progressistas ser a unidade – um projeto ou problema que explorassem uma variedade de recursos –, não é de admitir que se considerasse a arte integrada um modo conveniente de trazê-la para a sala de aula. [...] Em muitos casos, a arte na sala de aula do primário não era usada somente como um veículo de autoexpressão criativa, era colocada a serviço da formação do conceito.

Dewey (1958) considerava que a escola não poderia ser uma preparação para a vida, mas sim, a própria vida. Para ele, vida-experiência e aprendizagem estavam unidas, de tal forma que a função da escola era possibilitar uma reconstrução permanente feita pela experiência do educando. Ou seja, por um lado, ao experimentar e, por outro, ao provar. Com base nas experiências do provar, a experiência educativa tornar-se-ia para o educando num ato

⁵ John Dewey (1859-1952) foi educador, reformista social e filósofo do pragmatismo americano. Nasceu em Burlington, Vermont. Em 1881, ingressou em Johns Hopkins, primeira universidade de estudos de pós-graduação na América. Em 1894, se tornou diretor do departamento de Filosofia, Psicologia e educação de Chicago. Ali permaneceu por dez anos, até se transferir para Columbia, onde publicou o *Journal of Philosophy*. Em 1896, criou a *University Elementary School*, acoplada à Universidade de Chicago, como campo experimental da “educação nova”, ou a “pedagogia nova”, ou, ainda, a “pedagogia da escola nova” (o que gerou entre os brasileiros o termo “escolanovismo”, para identificar a doutrina desta experiência e de outras, semelhantes ou não).

de constante reconstrução. Sendo assim, o processo de ensino-aprendizagem para Dewey estaria baseado em: 1) uma compreensão de que o saber é constituído por conhecimentos e vivências que se entrelaçam de forma dinâmica, distante da previsibilidade das ideias anteriores; 2) alunos e professor detentores de experiências próprias, que são aproveitadas no processo. O professor possui uma visão sintética dos conteúdos, os alunos uma visão sincrética, o que torna a experiência um ponto central na formação do conhecimento, mais do que os conteúdos formais; 3) uma aprendizagem essencialmente coletiva, assim como é coletiva a produção do conhecimento.

A Arte-educação, nesse contexto, propiciaria condições para que o educando resolvesse por si próprio os seus problemas e diferenciando-se das tradicionais ideias de formá-lo de acordo com modelos prévios. Dewey (1954) propôs a Arte-educação pela ação, o conhecimento seria atividade dirigida para a experiência. As ideias seriam hipóteses de ação e seriam verdadeiras quando funcionassem como orientadoras dessa ação. As atividades manuais apresentariam situações problemas concretas para serem resolvidas na esfera das atividades. Considerou, ainda, que o trabalho manual desenvolveria o espírito de comunidade e a divisão das tarefas entre os participantes, estimularia a cooperação e a consequente criação de um espírito social.

Sobre o papel da Arte-educação, na sociedade industrial, Dewey (2001, p. 31) manifestou-se da seguinte forma:

A arte, em uma palavra, é a indústria extraordinariamente consciente de seu próprio significado – adequadamente consciente, emocional e intelectualmente. Mas o período da educação é justamente aquele no qual o jogo de atividades produtivas e manuais pode sobrecarregar seus desempenhos com tamanha abundância de significado social e científico que a associação uma vez estabelecida, jamais será perdida. Sempre há o perigo de que uma preparação educacional para a indústria se torne supertécnica e utilitária, trazendo para a escola as características mais indesejáveis do atual regime industrial. Nossa proteção reside em tornar artísticas as atividades industriais na escola.

Na década de 1920, nos Estados Unidos, sob orientações de Dewey, foram desenvolvidas diversas inovações pedagógicas. A base para todas elas esteve calcada na construção uma educação democrática e, na relação entre a prática pedagógica e estruturas sociais.

De acordo com os ideais da democracia, Dewey (1966), viu na escola o instrumento ideal para estender a todos os indivíduos os seus benefícios, tendo a Arte-educação uma função democratizadora de igualar as oportunidades. A vida social não poderia existir sem

ampla participação popular e sem o debate livre de opiniões. Sua base subjetiva estaria no ambiente de cooperação e solidariedade entre as pessoas. E para sua realização seria necessária uma mudança radical na economia, a qual deveria ser controlada pela sociedade.

1.2 Semana da Arte Moderna e o Ensino de Artes

A partir de 1920, a Arte passa a ser incluída no currículo escolar como atividade integrativa, apoiando o aprendizado de outras disciplinas; porém, os exercícios de cópia são mantidos. Assim, com o advento da Semana da Arte Moderna pela primeira vez a arte brasileira sofre uma brusca transformação no quesito técnica, bem como no caráter subjetivo de sua criação (BARBOSA, 1985, p. 44; 2008, p. 2).

A Semana da Arte de 1922 trouxe a evidência de que a Arte poderia ser entendida de outra maneira. Os estudos de arte na educação tiveram um grande impulso, com as ideias de livre expressão, trazidas por Emiliano Di Cavalcanti, Anita Malfatti e Mário de Andrade, que acreditavam que a Arte tinha como finalidade principal permitir que a criança expressasse seus sentimentos e também tinham a ideia de que ela não é ensinada, mas, sobretudo, manifestada⁶.

Segundo Amaral (1998, p. 198), um dos objetivos da Semana de Arte Moderna nas palavras de Oswald de Andrade, um dos também precursores intelectuais da Semana, foi a de que todo artista buscasse a sua liberdade de expressão e defendesse como ele mesmo com galharda veemência contra o “passadismo”⁷, a ignóbil orientação artística de uma crítica insubmissa, sendo favorável à procura de novas vivências em que o talento, os aromas sonoros de desconhecidos jardins florescidos representassem a ressurreição da Arte.

Para Amaral (1998), a organização da Semana de Arte Moderna, como o próprio movimento Modernista, em toda a sua trama de implicações mais complexas, não deixou de

⁶ Segundo Amaral (1998, p.127), a paternidade da "ideia da Semana", em princípio de difícil atribuição cabe ao que parece em definitivo a E. Di Cavalcante, principalmente por começar concretizar-se nos contatos realizados anteriormente à Semana.

⁷ A expressão “passadismo” se convencionou chamar tanto por Oswald como por Mário de Andrade, referindo-se a crítica da dependência artística e estética academizada do século XIX. Mario de Andrade, modernista convicto, em sua discutida conferência, como nos informa Amaral (1998), diz que o movimento modernista em seu “sentido verdadeiramente específico” é incisivo em declarar que “embora lançando inúmeros processos e ideias novas, foi essencialmente destruidor” (p.113). Para Amaral (1998), essa opinião emitida em 1942, é idêntica a que manifestara em A Gazeta, a 3 de fevereiro de 1922, as véspera, portanto da Semana de Arte Moderna. Em nota de rodapé (p.132) diz Amaral, que Mario na mesma conferência acrescentaria: “até destruidor de nós mesmos, porque o pragmatismo das pesquisas sempre enfraqueceu a liberdade de criação; essa é a verdade verdadeira” (p.231).

receber críticas de personalidades como Monteiro Lobato, “que empunhava a bandeira do nacional, alegando o internacionalismo dos modernistas” (p. 115).

A crítica de Monteiro Lobato, diz Amaral (1998, p.115-116), era que:

Os modernistas desejavam uma linguagem, uma comunicação literária como visual, mas de acordo com seu tempo, é certo. E iam buscar as idéias para essa nova linguagem nas iniciadas na Europa. Foi, porém, precisamente o sentimento do nacional que os levou – no entusiasmo do industrialismo crescente paulista – a cantar aquilo que é nosso, a analisar e estudar nossas fontes mais tradicionais de inspiração, como já vimos em movimento que se antecipa à Semana, no surgimento do neocolonial brasileiro na arquitetura, como posteriormente a ela, com os estudos de nossa tradição indígena, como os realizados por Vicente do Rego Monteiro e Regina Gomide Graz a partir de 1923, ou com o nativismo propriamente dito, cujo maior expoente foi Tarsila do Amaral (AMARAL, 1998, p. 115-116).

A verdade é que, às vésperas da Semana de fevereiro de 1922, as críticas dos nostálgicos conservadores do academicismo recorrente não impediram os acontecimentos artísticos daquela Semana. Sobretudo porque os modernistas⁸ entendiam a arte como uma “inspiração à liberdade”, indo além do passadismo acadêmico instituído pela Missão Artística Francesa, assim afirmavam:

O que nós, poetas, músicos, pintores, escultores e arquitetos desejamos é criar o nosso ritmo pessoal é transmitir a nossa harmonia interior. Cada um de nós é um instrumento por onde passa a corrente da vida. Não queremos regras nem admitimos preconceitos (BANDEIRA, 1954, p. 140-141 apud AMARAL, 1998, p. 127).

Entretanto, as expressões de Di Cavalcanti a respeito do “academicismo idiota das críticas literárias e artísticas” e as observações de Oswald de Andrade quando se refere ao “marasmo intelectual”⁹ brasileiro, manifestando esse profundo desgosto sobre as razões das manifestações superiores, evocarem tais críticas, não mudaram em nada as estratégias e as ações da Semana e seus organizadores (AMARAL, 1998, p. 118).

Para Amaral, o antiprofissionalíssimo e a improvisação na maioria dos assim chamados pintores brasileiros são, portanto, já naquele tempo denunciados por Oswald, que acrescenta:

⁸ Com destaque para: Emiliano Di Cavalcanti, Anita Malfatti, Mario de Andrade, Oswald de Andrade, Villa Lobos e Ribeiro, Graça Aranha Couto entre outros (AMARAL, 1998).

⁹ O marasmo intelectual brasileiro a que se refere Oswald tem a ver com a formação específica a respeito da arte no Brasil. Mencionando que, enquanto “o cubismo já vai tendo quase três lustros de vitórias sérias e conta senão com a adesão, pelo menos com a simpatia de todos os intelectuais do mundo civilizado”, aqui entre nós a situação é inteiramente diversa: “Qualquer imbecilzinho saído da repartição em que trabalha durante o dia pega um pincel, tinta, borra telas com intenções absolutamente fotográficas e fica sendo pintor” (AMARAL, 1998, p. 121).

Fica por aí, copiando oleografias, sem cultura, sem estudos, sem orientação. E quando uma Malfatti, depois de honrar o nome brasileiro nos mais adiantados ateliês do velho e do novo mundo, apresenta o fruto glorioso de seus estudos, de sua severa aplicação, de sua rigorosa pesquisa estética, é ele – o vagabundo borra-telas, o mais irritado, o mais nervoso e o mais maldizentes inimigo que aparece (AMARAL, 1998, p. 122).

De acordo com Mariz (2000, p. 145), “o modernismo no Brasil não nasceu com a Semana da Arte Moderna, que consistiu na apresentação oficial do movimento, sob todos os aspectos artísticos”, só tendo êxito a partir de 1922, antes disso, o academicismo se estabelecia no país desde sua introdução até fins do século XIX.

Nesse sentido, com o objetivo de promover o crescimento econômico e possibilitar a formação para os recém-libertos assumirem os novos postos de trabalhos surgidos com o início do processo de industrialização, as artes aplicadas à indústria edificam-se dentro do pressuposto do desenho como linguagem técnica, formadora de mão de obra. Assim, continua a ênfase no fazer artístico do desenho, pautada numa visão tradicional do ensino, centrada na figura do professor (BARBOSA, 1978). Dessa forma, o ensino do desenho, com objetivo utilitarista, visava desenvolver uma boa coordenação motora, precisão e técnicas que preparassem para o trabalho, servir à ciência, fomentar o desenvolvimento da imaginação e à produção industrial (BARBOSA, 1978).

Como se viu, a Arte era aplicada à indústria, como técnica de melhoria de produtos ligados ao consumo manufatureiro, por meio de moldes e do desenho geométrico. Daí, as preocupações de incluir os moldes de desenho geométrico nos currículos escolares como forma de preparo de mão de obra pessoal para a indústria e como complemento da escrita (BARBOSA, 1985). Desde então, várias determinantes estimularam essa aceleração da arte no processo de industrialização no Brasil pós Semana da Arte Moderna de 1922 (AMARAL, 1998)¹⁰.

Como nos informa Costa (2004), o Modernismo que se caracterizou pelo desejo da novidade buscou a renovação da arte nas manifestações populares, sua fonte de energia criativa, por acreditar que as convenções sociais preestabelecidas não atingiriam formas de ser e estar no mundo principalmente na escola. Entretanto, sabe-se que tanto a Missão Francesa no Brasil quanto a Semana de Arte Moderna, as Escolinhas de Arte espalhadas por todo Brasil, foram decisivas para a formação da cultura nacional (BARBOSA, 2001).

¹⁰ Uma das determinantes foi a supervalorização do desenho técnico como base à tecnologia em detrimento da arte e seu ensino na escola. Segundo Barbosa (1985, p. 17), “a ideia de que a Arte é importante na 'escola' e na universidade, de que é bom para os estudantes ouvir boa música, ver bons quadros, era incontestável, mas muitos educadores acreditavam que isso deveria ser feito fora das salas de aula, no tempo livre e ocioso dos estudantes”.

1.3 Arte-educação no Brasil: escolinha de Arte

Só com muita dificuldade consigo lembrar-me dos primeiros tempos da minha existência. Todos os acontecimentos daquela época me parecem confusos e indistintos. Uma abundante variedade de sensações apoderou-se de mim, e eu via, sentia, ouvia e cheirava ao mesmo tempo. Com efeito, decorreu muito tempo antes que eu aprendesse a distinguir entre o funcionamento dos meus vários sentidos. Maldito, maldito criador! Por que eu vivi? Por que não extingui, eu, naquele instante, a centelha de vida que você tão desumanamente me concedeu? (MARY SHELLEY – FRANKENSTEIN).

Caracteriza-se neste ponto, a análise do movimento de Arte-educação no Brasil. Parte-se do ponto de vista do movimento que se constituiu sob influência dos ideais e princípios europeu e norte americanos explicitados acima, os quais foram depurados e adequados às condições existentes no país. Isto significa rejeição a ideia de simples transplante de conceitos estrangeiros como se o movimento em âmbito nacional não ocorresse em condições históricas específicas e sim em um espaço social vazio.

O movimento de Arte-educação no Brasil, surgiu com a influência de Dewey na Semana de Arte Moderna, de 1922. Por meio de Anita Malfatti, que apoiada nos ideais de livre expressão, passou a orientar classes de arte em São Paulo. Mario de Andrade, professor da Universidade do Rio de Janeiro, passou a postular no seu curso de História da Arte, enfaticamente, a arte infantil como expressão espontânea e que deveria ser estimulada como tal. Anita Malfatti e Mario de Andrade contestaram abertamente o método de Smith e, enfatizaram a arte da criança como expressão autêntica, espontânea e desinteressada.

Sob a influência da Escola Nova, surgiram no Brasil diversas obras que enfatizaram a educação sob aspectos psicológicos e sociológicos. As ideias de Dewey se propagaram no âmbito educacional brasileiro, através de Anízio Teixeira. Ele foi o criador do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia, em 1930, onde havia uma escola sede para as atividades formais e uma escola parque para as atividades de Arte. O Centro desenvolveu os estudos de Teixeira realizados na Universidade de Colúmbia, em 1928, junto com Dewey.

Para validar a Arte-educação nos pressupostos da Escola Nova Teixeira valorizou o seu aspecto instrumental, não uma instrumentalidade fundada no estético como concebida por Dewey mais como instrumento em benefício do conteúdo da lição. Dessa forma, a instrumentalidade da experiência estética residiu em possibilitar a continuidade da experiência consumatória. Com isso, o rompimento com os padrões estéticos e metodologias tradicionais e, por outro, a criação de uma postura não diretiva, onde tudo em Arte-educação era permitido em nome da livre expressão.

Sendo assim, o movimento da Arte-educação se efetivou vinculada as novas exigências educacionais da industrialização, no contexto da Revolução de 1930¹¹ e transformou o ambiente cultural e o grau de aspirações da “nova” população urbana/industrial. O processo social de educação se consubstanciou em reivindicações pela expansão do ensino, sendo que, a demanda escolar só se desenvolveu nas áreas onde se intensificaram as relações de produção capitalista¹².

No início, o movimento de Arte-educação organizou-se fora da educação escolar e a partir de proposições metodológicas fundamentadas nas ideias da Escola Nova e da Educação Através da Arte. No Brasil foi Augusto Rodrigues quem iniciou a divulgação dessa metodologia através da Escolinha de Arte do Brasil.

A Escolinha de Arte do Brasil (EAB), no Rio de Janeiro, criada pelo artista plástico Augusto Rodrigues, foi o elemento fundamental no movimento de Educação pela Arte, em 1948. Ao se identificar com as ideias de Herbert Read, na Mostra Internacional de Desenhos Infantis¹³, organizada por Marion Richardson e apresentada por Read, no Rio de Janeiro, fundou a EAB com Lúcia Alencastro Valentim e Margaret Spence. Inicialmente constituiu-se em uma escola de arte para crianças e aos poucos, foi se estruturando e difundindo o Movimento Escolinhas de Arte (MEA). Passou a ter como meta a transformação da educação e a prática de professores unidos em prol da Arte-educação, acreditando unicamente ser a única forma de conseguir o respeito integral à livre expressão das crianças.

Para Rodrigues a Escolinha de Artes foi à concretização de seu sonho e de seus companheiros. Afirma Pessi (1990, p. 28),

¹¹ Resultado de uma crise que rompeu com a hegemonia das oligarquias e propiciou condições para o desenvolvimento do capitalismo industrial no Brasil.

¹² Sobre o desdobramento da expansão do ensino no Brasil, Romanelli (2001, p. 61), afirma: “O tipo de escola que passou a expandir-se foi o mesmo que até então educara as elites e essa expansão, obedecendo, como já se disse, às pressões da demanda e controlada pelas elites, jamais ocorreu de forma que tornasse universal e gratuita a escola elementar e adequado e suficiente o ensino médio superior. Assumindo a forma de luta de classes, a expansão da educação no Brasil, mormente a contar de 1930, obedeceu às normas da instabilidade própria de uma sociedade heterogênea profundamente marcada por uma herança cultural academicista e aristocrática”.

¹³ A EAB e o MEA sofreram influência da Escola de Artes e Ofícios criada pelo tcheco Franz Cizek em Viena no ano de 1897.

[...] concretizou-se o ideal de um cantinho onde as crianças pudessem exercer sua capacidade de criar em liberdade, tendo ao seu lado o professor que lhe facilitava o acesso aos materiais e lhe possibilitava a auto-expressão. Em oposição à atitude dos professores das outras escolas, nesta o professor passa a respeitar e valorizar toda e qualquer manifestação da criança, sem se preocupar em interferir para que o desenho fique bem acabado, conseqüentemente agradando o adulto.

O Movimento Escolinhas de Arte foi, de acordo com Varela uma consequência natural da própria filosofia e dinâmica da Escolinha de Arte do Brasil. Assim,

Quando ela foi instituída, Augusto empenhou-se em seguir uma diretriz educacional criadora. Sentiu que naquele momento era novidade uma classe de arte para criança. Chamava atenção, mobilizava os interesses mais diversos, [...] Entendeu rápido que teria que difundir horizontalmente e que teria que passar a mensagem - porque era fundamental a importância daquela pequenina experiência, que nada tinha a ver com o sistema escolar da rede oficial (AZEVEDO, 2001, p. 36).

Tanto a EAB como também o MEA traz como proposta educacional, filosofia e metodologia, a “Educação através da Arte”, que fundamentou e representou a Arte-educação e, até hoje influencia os arte-educadores do Brasil. Os princípios norteadores mesmo ligados à escola nova europeia e norte-americana, do início do século XX e que adaptou ideais de Dewey e Read, sobre o respeito para com a expressão livre da criança, seu gesto traço, suas brincadeira de faz de conta, sua espontaneidade. A educação através da Arte, quando difundida no Brasil, assumiu a base psicológica da pedagogia.

Ana Mae Barbosa e Noêmia Varela fizeram parte da equipe que passou a atrair professores de todo o Brasil. Equipe esta que compunha o órgão consultivo da UNESCO fundada a partir do MEA por meio da EAB, em 1954, intitulado INSEA, os quais ministravam cursos embasados em estudos bibliográficos e traduções de textos, por não haver na época material ou obras traduzidas para o Português. Tanto no Brasil como no Paraguai e Argentina se consolidaram educadores unidos na mesma linha de pensamento, criando diversas Escolinhas que, a partir do poder público e ligado a EAB através do apoio técnico, tiveram por objetivo influenciar todo sistema educacional vigente. Da década de 1950, o MEA trouxe a tona um debate sobre a livre expressão.

Segundo Barbosa (1988, p. 12), o método da EAB, “[...] se caracteriza pelo apego ao espontaneísmo, ou pela crença na existência de uma virgindade expressiva da criança e na ideia de que é preciso preservá-la, evitando o contato com a obra de arte de artistas [...]”.

O Governo Federal em 1958 permitiu a criação de classes experimentais e as práticas desenvolvidas pelas escolinhas foram introduzidas na educação pública. A EAB, nesse

período, foi utilizada pelos governos dos Estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Pernambuco e Bahia e pelo MEC, para firmarem convênios com a finalidade de formarem arte-educadores. Os convênios estabelecidos com instituições privadas para treinar professores transformaram a EAB em consultora de Arte-educação, tanto para o sistema de ensino público como para o privado. Houve, naquele período, quase vinte Escolinhas no país. Após a década de 1960, acentuou-se no interior da EAB a tendência tecnicista¹⁴ alicerçada no princípio da otimização, baseada na racionalidade, eficiência e produtividade. Com sua organização racional e mecânica, visava corresponder aos interesses da sociedade industrial. A semelhança com o processo industrial não ocorreu por acaso, pois tal proposição atingiu seu apogeu nos anos 1970, período de forte presença do autoritarismo do Estado e do regime militar.

¹⁴ Nos anos 1970 desenvolveu-se o que se denominou de tecnicismo educacional, inspirado nas teorias behavioristas da aprendizagem e da abordagem sistêmica do ensino, que definiu uma prática pedagógica altamente controlada e dirigida pelo professor, com atividades mecânicas inseridas numa proposta educacional rígida e passível de ser totalmente programada em detalhes. A supervalorização da tecnologia programada de ensino trouxe consequências: a escola se revestiu de uma grande autossuficiência, reconhecida por ela e por toda a comunidade atingida, criando assim a falsa ideia de que aprender depende exclusivamente de especialistas e de técnicas. O que é valorizado nessa perspectiva não é o professor, mas a tecnologia, o professor passa a ser um mero especialista na aplicação de manuais e sua criatividade fica restrita aos limites possíveis e estreitos da técnica utilizada. Em relação ao aluno, os seus interesses e seu processo particular não são considerados e a atenção que recebe é para ajustar seu ritmo de aprendizagem ao programa que o professor deve implementar.

CAPÍTULO 2

2 MARCOS LEGAIS DO ENSINO DA ARTE

Não há sentido para a educação na sociedade burguesa senão o resultante da crítica e da resistência à sociedade vigente responsável pela desumanização (ADORNO).

2.1 A arte e seu ensino

No decorrer da história da Educação Brasileira, a Arte sempre foi relegada a um produto final de consumo. Pouco se demonstrou a preocupação da necessidade de que a Arte, como expressão e como processo, pudesse levar o aluno a uma leitura de mundo, expressando os sentimentos com liberdade e encontrando no pensar e na produção artística a interação do conhecimento.

O presente capítulo versa, especificamente, sobre a Arte e seu ensino. Examina como as características da Arte, sua dinâmica, e sua função influenciaram e influenciam o desenvolvimento dos alunos no contexto escolar e fora dele.

Destaca a função da Arte na educação; princípios fundantes e historicidade a partir das correntes contemporâneas da educação fundamentada na arte; a Semana da Arte Moderna; a Escolinha de Arte no Brasil; a LDB Lei n. 5.692/1971 e a obrigatoriedade da Educação Artística, a LDB n. 9.394/96, e por fim, uma análise do estado da arte e a Cultura Afro-Brasileira e Africana com a Lei n. 10.639/03 e seu ensino na disciplina de arte nas escolas do município investigado. Ao longo da história do ensino de arte no Brasil, a forma de como a Arte foi concebida e como ela interage na sociedade, no comportamento das pessoas, na educação e, sobretudo, na forma de ensinar e aprender como expressão de cultura revela uma complexa intenção de teorias, práticas e valores orientando cada época em suas tendências pedagógicas.

O que se percebe é que esta preocupação de que a Arte pode ser expressão da liberdade¹⁵, tanto na composição artística do seu objeto quanto na interação como outro e sua cultura, vem cada vez mais ganhando espaço e novas opções para a sua prática.

No entanto, uma preocupação apontada por Ana Mae Barbosa (2001, p. 33), pesquisadora sobre o ensino de arte no Brasil, é que todo esse encantamento a despeito do “novo” também vem sendo sucessivamente introduzido no ensino de arte nas escolas brasileiras sem a mínima reflexão. A autora chama a atenção para a falta de conhecimento sobre o passado o que está levando professores(as) arte-educadores(as)¹⁶ a valorizarem excessivamente o "novo", sem que haja alguma referencia teórica capaz de justificar seu uso.

Ou seja, a metodologia do ensino de arte parece não acompanhar os movimentos culturais manifestados no país e que, como no dizer de Barbosa (2001, p.3 3), “[ocasional] esta falta de estrutura interna no ensino da arte, ensino este que se pretende inovador, está levando a uma concepção de arte como nonsense, uma espécie de fazer sem intenção”.

Portanto, a falta de uma relação cronológica, ou a falta de uma consciência histórica e a manutenção do conteúdo moderno, conectado por meio de um método tradicional coloca, segundo a autora, em risco o ensino de arte, trazendo como consequência a ausência da inclusão do objetivo no processo da experiência.

Ainda no dizer de Barbosa (2001, p. 34), nesse sentido, a Arte na educação localiza-se muito mais “como uma espécie de determinação” em projetos escolares, do que a sua racionalidade colocada em operação.

Isso significa que no ensino de arte desenvolve-se uma espécie de “copia e cola” de atividade completamente desconectada, irrefletida, baseadas em oscilações de planejamento, entre o que fazer as habilidades e o *laissez faire*¹⁷. Assim, se o objetivo da arte é exterior não pensado a uma atividade, essa atividade por si só não consegue expandir-se à importância da percepção mais aguda do seu significado.

¹⁵ Compreende-se a arte como expressão do “homem livre”, para Kosik (1976) é por meio da práxis que o homem pode penetrar historicamente por trás de si e em torno de si e, por conseguinte, estar aberto ao ser em geral. Consciente de sua história, do que o rodeia e das contradições existentes em sua existência é que o homem pode tornar-se verdadeiramente livre. Esta condição se contradiz em relação à concepção de liberdade marcada no contexto capitalista, na qual o sujeito torna-se alienado na sua condição de trabalho e situação social. O homem alienado não pode ser livre, pois não tem consciência de sua condição social e de sua essência humana.

¹⁶ Termo surgido por Ana Mae Barbosa na década de 1980. Refere-se a uma categoria de profissionais, devidamente licenciados em Arte, e o tipo de trabalho que desenvolvem, com base, em geral, na abordagem triangular.

¹⁷ Laissez-faire é hoje expressão-símbolo do liberalismo econômico, na versão mais pura de capitalismo de que o mercado deve funcionar livremente, sem interferência. Esta filosofia tornou-se dominante nos Estados Unidos e nos países ricos da Europa durante o final do século XIX até o início do século XX.

Desde a década de 1980¹⁸ aos dias de hoje, percebem-se algumas mudanças em relação às práticas existentes nas escolas. Em algumas realidades, observa-se a presença de atividades que envolvem a história da Arte, o conhecimento de algumas obras e artistas, experiências diferenciadas com o fazer artístico. No entanto, ainda em grande parte das escolas as aulas de arte centralizam em sua grande maioria em trabalhos de datas comemorativas e comerciais dentro das escolas, como dia das Mães, Páscoa, Namorados, Pais, Natal etc. Ou seja, nada de diferente processa-se nas aulas de arte principalmente, talvez para diferenciar, acrescenta-se supostamente como novo, a dança, a música ou uma dramatização, numa perspectiva do fazer igual, subordinado e representado sem a devida reflexão.

Ainda, as experiências de cópia fiel de objetos têm levantado grande discussão no ensino de arte, principalmente da corrente tradicional estadunidense sobre este ensino que passa por uma reavaliação nas experiências com cópias em aulas de arte.

No advento do conservadorismo, muitos materiais acompanham esta tendência como: livros para colorir, rosetas, desenhos mimeografados e repetições de traçados etc. Muitas destas continuidades, como é o caso do desenho geométrico e do mimeógrafo, ainda garantem como *status quo* a manutenção desses modelos e práticas dentro das escolas. Outro aspecto a ser destacado no plano das relações sociorraciais como marco histórico, é a reprodução das datas comemorativas ou do calendário cívico com referência principalmente ao treze de maio, quando nas festas escolares são apresentadas as "contribuições" dos negros à cultura do vencedor, restringindo tão somente ao escravo trazido da África, um sujeito sem história, sem religiosidade, sem linguagem, sem identidade, sem cultura. Essas marcas caminham livremente pelas escolas, mantendo na prática a visível constatação da ostentação do mascaramento cultural sobre o moderno ensino da Cultura afro-brasileira no campo da Arte.

Para Barbosa (2001, p. 35), “Os professores de arte, escravizados pelo 'novo', estão aceitando métodos conservadores mistificados por máscaras modernas, devido à falta de conhecimento sobre o passado e à ignorância teórica”.

Assim, as armadilhas pedagógicas do eufemismo no ensino de arte fazem com que muitos professores troquem a validade cultural e científica, que corresponda à reflexão e a dimensão estética contemporânea, e passem, principalmente, para uma abordagem na perspectiva racial como convenção folclorizada, dando supostamente a entender – inclusive

¹⁸ Termo surgido por Ana Mae Barbosa na década de 1980. Refere-se a uma categoria de profissionais, devidamente licenciados em Arte, e o tipo de trabalho que desenvolvem, com base, em geral, na abordagem triangular.

para si mesmo –, que estão trabalhando a questão da cultura afro-brasileira e africana dentro da escola.

Desse modo, a falta de conhecimento teórico da própria disciplina e o fenômeno da ilusão do “novo”, destacado sem sustentação teórica, que domina muitas escolas do nosso país trazem, como consequência, uma total desconectividade da aprendizagem das culturas que tentam sobreviver no espaço escolar.

Nesse sentido, uma educação por meio da Arte, com orientação conservadora pode levar, no dizer de Reis (2005, p. 108-109), a um “conjunto de sintomas estéticos que engessam permanentemente o processo de formação do imaginário social”, ou seja, para conservar tudo do mesmo jeito, tornando a grande massa da população manipulável e dependente. Para Ribeiro (1986, p. 77), “A dependência cultural traduz-se nisto: falta de capacidade criativa e atraso constante e cada vez mais profundo em relação ao centro criador que serve de modelo”.

Na verdade, o que se percebe é a confirmação da dependência¹⁹ na prática pedagógica em arte, sobretudo, na reflexão da interação social dentro e fora da escola. Para se ter uma ideia do que isso significa a abordagem de uma dependência estrutural no sentido econômico, historicamente foi analisada pelo Prof. Boaventura de Sousa Santos (1997) em seu livro “Pelas mãos de Alice” a respeito da sociedade portuguesa²⁰. No caso do ensino de arte a dependência assume um “novo não reflexivo”, ou seja, uma espécie de continuísmo, ou atividades rotineiras, instaurado em ciclo atingindo toda coletividade das práticas como ordenação da dependência.

Segundo Barbosa (2001, p. 36), o fato tem a sua importância mais ampla para a reflexão “devido a uma condenação internacional da colonização direta depois da II Guerra Mundial, os países periféricos passaram a ser explorados mais sutilmente através da dominação, pelas metrópoles, de seu sistema de produção e de distribuição”.

¹⁹ O conceito de dependência é focado a partir de experiência histórica, que mostra um país econômica e politicamente dependente. Conforme Barbosa (2001, p. 36), “o conceito de dependência é mais adequado à caracterização da sociedade brasileira que o fluido conceito de 'terceiro mundo' ou o conceito artificialmente esperançoso de um país em desenvolvimento”.

²⁰ Ver especialmente o capítulo III, o autor aponta em uma das suas críticas apresentadas em onze teses a respeito dos discursos eruditos e dos mitos sobre seu país. Na tese de n. 11 em específico, “Portugal não tem destino. Tem passado, tem presente e tem futuro”, o autor reconhece que apesar da força solidária do povo, Portugal sempre teve uma grande dependência dos outros países centrais da Europa, que não escondiam a superioridade (p. 71-73).

No caso brasileiro, podemos observar que o sistema educacional, mediante a dificuldade de uma avaliação da prática e do compromisso com a história cultural, tem reflexos diretos e indiretos na formação cultural da população.

Esses reflexos, paralelamente, produzem e reproduzem a determinação da dependência, atingindo principalmente a base do imaginário popular. Isso ocorre também, na medida em que o processo da avaliação das práticas não consegue responder mais ao pragmatismo de um fazer inconsequente e incoerente no ensino de arte, e isso é altamente danoso do ponto de vista da formação humana.

Nesse sentido, a dependência passa ser principalmente não apenas uma relação psicológica, mas também uma relação econômica internalizada, de forma a atingir da parte para o todo se convertendo numa qualidade que caracteriza, ou que tende a caracterizar, todas as instituições das estruturas sociais, transferindo principalmente para a escola a circularidade que marca a contínua forma de ensinar e de aprender.

Assim, a escola como componente da estrutura social é mantenedora da condição de dependência atuando também mediante a não reflexão na assimilação acrítica dos conteúdos. Dessa maneira, os sujeitos aprendizes, na medida em que assimilam pacotes prontos e não precisam pensar, assumem, como diria Dewey, uma espécie de *magister dixit*, um método tradicional que toma conta da consciência. Contudo, considera-se como pressuposto que o ser humano, ser de perguntas e de respostas, às vezes “insatisfeito, [...] prossegue na procura do que possa satisfazer sua característica singular de humano, ou seja, expressar ou comunicar sua visão do mundo” (FERNANDES, 2007, p. 13).

Nesse caso, a pessoa passa a predisposição dos sentimentos no mundo, tornando a existência subjetiva uma reflexão na forma de ver, ser, sentir e estar no mundo, longe de qualquer métrica divisível que possa mensurar o sentimento para nunca perder de vista a capacidade inventiva da descoberta, da criatividade – tão necessária à reflexão da vida quanto à busca da plenitude e das significações no mundo da Arte. Portanto,

Em arte, a intuição é de importância fundamental, em grau de intensidade maior a impossibilidade de racionalização precisa. A arte não tem parâmetros lógicos de precisão matemática, não é mensurável, sendo grandemente produzida e assimilada por impulsos intuitivos: a arte é sentida e receptada, mas de difícil tradução para as formas integralmente verbalizadas. Essas colocações, entretanto, não pretendem negar que a arte tenha, também, a sua parte racional. Os críticos, alguns artistas e teóricos da arte conseguem racionalizar e verbalizar uma parte do todo, mas a outra só pode ser produzida, transmitida e receptada por outra linguagem que não a verbal (ZAMBONI, 2001, p. 28).

Por outro lado, se a Arte tem sua função e é necessária, também se faz necessária a sua ciência. Pessoas não escutam música, ou vão ao teatro, cinemas só para relaxarem ou por pura distração, há um significado nisso tudo.

Segundo Reis (2005), a nossa própria existência e os objetos que nos circulam não nos bastam, precisamos completar a nossa existência por meio das relações humanas e de outras figuras e outras formas para obter outros significados e de alguma forma refleti-los.

A Arte tem esse poder de unir o indivíduo consigo mesmo e com o mundo para refletir de alguma forma a infinita capacidade humana para a mais variada forma de experiência e ideias.

Assim, o ensino de arte deveria suscitar essas tensões: a de que a Arte na educação deva causar a dialética da contradição e do desarranjo e do mal-estar, ou seja, com toda a racionalidade e sensibilidade “daquele prazer que encontramos até nos trabalhos trágicos” (FISCHER, 1987, p. 14).

A análise reflexiva de tudo o que se constrói, antes, durante e depois da criação, não é tarefa que responsabiliza somente o ensino de arte, mas de todo o conhecimento que circunda o ambiente da escola e fora dele.

O dramaturgo Eugen Bertolt Friedrich Brecht (1898-1956), que já ensinava por meio de seus espetáculos, dividia a plateia para observar e incitar o diálogo entre o sentimento e a razão, fazendo com que seus espectadores de alguma forma imergissem naquele contexto.

Brecht²¹ (1898-1956) dizia que os nossos sentimentos nos levam a um máximo de esforço de raciocínio e nossa razão purifica nossos sentimentos e que para essa realização o teatro tinha o seu ponto cume: o de estimular a avidez da inteligência e instruir o povo no prazer de mudar a realidade.

Esse mudar a realidade indica o que Ana Mae Barbosa (2001) escreve sobre a importância de desenvolvermos uma renúncia da dependência de um pensamento universal que sufoca as práticas de um fazer sem intenção no ensino de arte.

Assim, quanto mais o cidadão é treinado para serviços previamente embalados e ideologicamente condicionados, menos eficaz ele se torna para transpor as dificuldades da vida. Esse tipo de ação e suas consequências podem ser visíveis principalmente quando a capacidade da criatividade é tolhida e censurada, dificultando uma relação mais ampla com os valores culturais e sociais.

²¹ Eugen Berthold Friedrich Brecht (Augsburg, 10 de Fevereiro de 1898 — Berlim, 14 de Agosto de 1956) foi um destacado dramaturgo, poeta e encenador alemão do século XX. Seus trabalhos artísticos e teóricos influenciaram profundamente o teatro contemporâneo, tornando-o mundialmente conhecido a partir das apresentações de sua companhia o Berliner Ensemble realizadas em Paris durante os anos 1954 e 1955.

Além disso, impossibilita as oportunidades dos acessos nas diversas manifestações artístico-culturais decorrentes dos espaços sociais. Trata-se muitas vezes de ações camufladas de ordenamentos, uma espécie de inclusão perversa dos acessos culturais, especialmente para abrilhantar o faz de conta dos desfiles culturais que perpassa a grande maioria das escolas brasileiras, e isso representa uma regressão ao eufemismo do início do século XX.

Assim, a beleza natural do país, a glorificação da terra e seus heróis oficiais são colocados num pedestal de reconhecimento por meio da inclusão do Folclore, a capoeira, o carnaval e outras formas de manifestações culturais, são requisitos mínimos de aceitação e validade da Arte tanto na escola como no imaginário popular²².

Quer dizer, exalta-se o herói oficial branco e folcloriza-se o herói negro oficializando-o, como já dissemos, na perspectiva de uma inclusão cultural perversa. Assim, a cultura do negro e a indígena só são toleradas na escola sob a forma de curiosidade, esoterismo e folclorização, ou conhecida como cultura de segunda categoria (COSTA, 2004; PASSOS, 2002).

De fato, faz-se necessária uma consciência social e cultural baseada numa análise temporal da realidade brasileira, em que se garantam condições para que o aluno reconheça a si próprio como uma necessidade básica de sobrevivência, e ao outro, como um diferente, na construção de sua própria realidade, conhecendo e interagindo com sua própria cultura e interculturalidade.

A aproximação cultural do diferente de mim, sua forma de vida, tradição e costumes é ponto relevante para à formação de uma consciência social, cultural e racial. Assim, de algum modo, essas práticas mesmo que complexas na relação social representam de alguma forma, possibilidades de aproximação e engajamento entre as diferentes culturas.

E, como já se sabe esse ciclo entre ensinar e aprender é um empreendimento coletivo de várias mãos e vem tentando construir em diversos âmbitos das instituições sociais uma prática metodológica que aproxime as diferenças culturais abrangendo todas as áreas do conhecimento científico como estratégia de combate ao preconceito e à discriminação cultural. Essa prática metodológica deve ser entendida e apresentada como uma prática de um

²² Refere-se à prática cultural como a capoeira (cultura do negro) que entra na escola simplesmente como sendo um movimento de corpos ou um tipo de dança, sem a menor reflexão histórica e social. Desse modo, como no dizer de Amâncio (2008, p. 36), a diversidade tornou-se um mero discurso retórico com vistas ao respeito mútuo, que tudo relativizava. Assim, capoeira, música, comidas típicas e danças de matriz africana passaram a frequentar mais a escola, porém, ainda como produtos de uma produção em série; como os próprios alunos negros de periferia, objetos sem história, sem referência positiva e sem tradição, a quem era devido todo respeito, apesar de seu reduzido status social e de sua marginalidade. Também aqui, uma máscara destituída de conteúdo.

ensino diferenciado, visando ultrapassar uma série de preconceitos e resistências que compõem os discursos e as narrativas nos espaços escolares.

Nesse sentido, é preciso ir além de uma tendência de ver tudo de forma linear ou unilateralmente, principalmente no que tange às formas de ensinar e aprender os códigos e as significações dos “esquemas mentais” saboreados²³ em sala de aula (DUARTE JR., 2001, p. 126-127).

Quanto à presença da Arte na escola, mesmo reconhecendo que ela corresponde a uma disciplina que objetiva promover a educação cultural do aluno em seu amplo sentido, na prática, o ensino de arte tem sido meramente instrumental, e isso pode ser constatado não só entre professores, mas também na percepção de alunos. Em uma entrevista em jornal, uma garota de catorze anos assim descreveu as aulas de artes:

Ela [a professora de arte] manda a gente ir fazendo, e a gente vai fazendo do jeito que ela manda. Num dos trabalhos, ela mandou a gente amassar uma folha de papel celofane para depois desamassar e colar numa superfície de cartolina. Quando eu aprontei ela achou bonito. Mas ela sabe o que é, eu não²⁴.

Essa prática parece ser um encaminhamento de várias disciplinas do currículo escolar na medida em que o fazer não reflete a interação com o pensar. Assim, qualquer atividade serviria principalmente como simples adorno para ilustrar os trabalhos, para formar hábitos de “limpeza, ordem e atenção” dos alunos.

Nas escolas é muito comum ouvir professores dizerem sobre os efeitos do caráter utilitário da Arte: na música, por exemplo, serve para as crianças ficarem “quietas”, distrair, acalmar os alunos e relaxar, ou é lembrada em seu caráter disciplinador, o teatro serve para ajudar na aprendizagem ou na fixação de conteúdos de outras disciplinas (LOUREIRO, 2003, p. 13-31). Percebe-se que os professores tentam “inovar” criando um ciclo de habilidades específicas para cada série sem que haja uma revista no campo teórico de cada atividade. Porém, essas inovações nunca são estruturais do ponto de vista da cognição, mas, tendencialmente, valoriza-se muito mais a expressão como um passatempo de aula do que uma reflexão da formação humana à transformação das coisas e dos momentos da vida.

²³ Segundo Duarte Jr. (2001), o saber reside em sua totalidade, na união de corpo e mente. O autor entende o saber com o sabor. Assim, o saber implica saborear elementos do mundo e incorporá-los a nós, para fazer parte de uma totalidade. Nessa perspectiva, o saber implica toda a corporalidade, ou seja, todas as informações possíveis captadas por meio do corpo no mundo.

²⁴ “Risonha e Franca”. In: Opinião, 12 mar. 1976, p.4. Rosângela, 8a série, Colégio Gilberto Amado, Rio de Janeiro.

Assim, se temos como estratégia o ensino de arte para facilitar a construção da subjetividade para as crianças que de alguma forma veem a escola como um lugar de aprender, temos também a cultura como estratégia substancial de educação. Nessa visão, o ensino de arte possui dupla via: a de que conserva, retém, resguarda e a de que requer e impulsiona às mudanças à transformação, remetendo-nos ao passado, conduzindo-nos ao presente, rumo ao futuro, quebrando obstáculos temporais.

Nesse sentido, o ensino de arte tem como desafio conceber e tratar o conteúdo artístico de acordo com as experiências dos alunos e professores e aproximar aos conteúdos escolares as diferentes manifestações artísticas culturais presentes em nossa sociedade proporcionando amplos diálogos entre as culturas.

Além disso, a necessidade de se considerar uma configuração diferente, que reflita tempos e espaços nas relações culturais entre diferentes grupos sociais, requer com frequência, principalmente longe das influências midiáticas, uma mudança de paradigma que responda às reais necessidades dos alunos no mundo atual. Assim também, educadores (as)²⁵ do mundo inteiro apontam essa necessidade como alternativa para o ensino de arte na escola e estão de comum acordo quanto à necessidade de refletir e proporcionar às crianças um contato mais sólido e direto com o conhecimento e com as produções artísticas ao longo da história.

De acordo com Barbosa (2001, p. 39), um dos passos “em direção à interdependência é a conscientização da dependência”. Entretanto,

Aqueles que verdadeiramente se comprometem com a libertação, deviam adotar um conceito dos homens "como corpos conscientes" e da "consciência como consciência intencionada ao mundo".²⁶ Um dos instrumentos de conscientização dos educadores poderá se constituir na análise do sistema educacional, que numa sociedade dependente, de acordo com Berger,²⁷ "necessariamente tem que ser histórica", porque apenas a análise histórica travessa o processo de transformação, modernização e inovação do sistema educacional, detectando os agentes controladores e desvendando os caminhos da “invasão cultural” (BARBOSA, 2001, p. 39).

Para a autora, há muito mais uma exacerbação de aceitação de culturas vindas de fora, e conseqüentemente levando à renúncia da consciência cultural, fazendo com que a falta de

²⁵ Entre eles Barbosa (1987, 1991, 1992, 2001 e 2005); Lanier (1984); Read (2001); Barret (1979); Saunders (1971); Parsons (1992, 1998); Efland (2005); Mason (2001); Fischer (1959); Eisner (1979); Reis (1999, 2000); Costa (2004), entre outros.

²⁶ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970, p. 77.

²⁷ BERGER, Menfredo. *Educação e dependência*. Porto Alegre: Difel, 1976. p. 334.

consciência histórica seja, de alguma forma, uma estratégia de aviltamento cultural a favor desta invasão, do que praticamente impedi-la.

Para Carnoy (1974, p. 55 apud BARBOSA, 2001, p. 39-40), “a descolonização ou libertação exige luta social e pessoal o que requer muito mais do que o simples recolher uma bandeira e hastear outra”. Entretanto, entende-se que esta manifestação caracteriza uma autodestruição dos oprimidos que muitas vezes, como já se disse, vivem da própria fraqueza e se alimentam das desigualdades impostas pela sociedade. Assim, são incapazes de lutar com seus próprios instrumentos culturais, porque são desestimulados a verem a si mesmos, e a seus grupos de pertença, sendo, pelo contrário, levados a reconhecer sua profunda inferioridade.

Segundo Freire (1970, p. 77), “de tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não valem nada, que não podem saber [...], terminam por se convencerem de sua incapacidade”. Por isso, a preocupação de especialistas para uma sabedoria cultural, que brote das raízes populares, fortalecendo a experimentação de ideias, espaços, materiais, universos, sem que o domínio, baseado em interesse econômico e (ou) político intervenha as nossas necessidades assumindo o controle sobre nossa consciência.

A pesquisa levantada por Costa (2004) sobre a cultura popular na escola aponta para a necessidade de incluir a sabedoria popular no ensino de arte e que esta relação pedagógica sublima o sentido da arte na escola. Entendendo que esta compreensão possibilita um caminho excelente e importantíssimo entre Arte e cultura popular, aproximando a inteireza social dos artistas e suas produções locais e os artistas e suas produções historicamente conhecidas.

Para a autora, o aluno passa a ser participante ativo no processo pedagógico e o professor o mediador desse processo. Assim, os elementos da cultura popular como constituição da construção do conhecimento são pontos fundamentais que imbricam a conscientização, valorização e apropriação da cultura, principalmente quando excluimos os velhos preconceitos. Assim, é sabido que a maioria de nossas escolas está repleta de reproduções de acontecimentos culturais marcados por uma carga negativa contra a cultura do outro ou por excesso de positividade do grupo da maioria, o que inviabiliza uma aparição cultural dentro da escola.

Como diz Costa (2004, p. 74), “isto revela um grande distanciamento entre o 'mundo' dos alunos daquelas escolas (ou cultura popular) e o dos professores” ficando difícil para os professores entender e até mesmo reconhecer o todo universo em torno da cultura e da arte popular dos escolares.

Para Barbosa (2001, p. 40), “se uma sociedade dependente, tal como a sociedade brasileira, não pode ter um modelo educacional peculiar ao Brasil, estamos diante da tarefa de lutar, ao menos, por nossa sobrevivência cultural”.

Igualmente essa luta deve significar o despertar à consciência para estar preparada à implicação dos modelos dados e adotados pelo intervencionismo internacional, para entendermos as especificidades da nossa cultura, como um meio de produzir transformações e sustentabilidades. Essa consciência tem a ver com a formação histórica como referência ao presente, como uma forma de blindagem contra o fenômeno da dependência e da invasão cultural.

Assim, a “intervenção crítica na realidade”, a que sugere Barbosa (2001) pode ser efetivada pelo ensino da arte na escola como mediação dos processos de aprimoramento da consciência e de humanização fazendo que os alunos valorizem a Arte e todas as suas relações como constitutivas de suas vidas.

Ainda segundo Barbosa:

A arte serve a instituição escolar para mostrar abertura e ausência de preconceito contra as ciências humanas e contra a criação. Porém, através da quantificação sem qualificação foram eliminados os possíveis efeitos que a arte poderia exercer no despertar de um raciocínio crítico e independente (2001, p. 52).

Esse esforço da construção da Arte na formação humana é que objetiva a ideia de Arte na educação e vem sendo amplamente construída historicamente no tempo e espaço nacional. Essa luta é contínua, visto que ainda há resistência e preconceito contra o ensino de arte nas escolas de um modo geral.

A esse respeito Barbosa (1985, p. 38) expõe que, tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil, em “ambas as culturas, por exemplo, sugerem frequentemente que as experiências em Arte são um luxo dispensável, podendo despertar perigosos impulsos para o efeminamento e a boêmia”, e completa: “como a Arte-Educação não é usável em si mesma, seu lugar é considerado periférico no currículo” escolar.

2.2 História da história recentes do ensino de Artes no Brasil: a LDB 4024/61, a Lei 5692/71 e a LDB n. 9394/96

A partir daqui, busca-se entender o processo histórico e político que levou a Educação Artística a se manter numa posição marginal dentro do sistema educacional. As concepções

de arte quanto os princípios da Educação Artística trazem, em seu bojo, uma determinada visão de realidade, de homem e, conseqüentemente, da própria Arte, da Educação e da sociedade em que se inserem. O que interessa expor são os fundamentos históricos que têm materializado o ensino da Arte.

A Semana de Arte Moderna (1922), a instituição das Universidades, na década de 1930, as Bienais de Arte, em São Paulo, a partir da década de 1950, a mobilização e a criação da pós-graduação em arte (década de 1980), marcaram o ensino da Arte, desde a segunda metade do século XX.

A aceitação da arte como forma de conhecimento humano nas suas mais variadas linguagens se deu em razão de sua identidade com o amplo espectro da ação humana. Sua inserção no sistema educacional brasileiro ocorreu a partir da segunda metade do século XX, onde há registro da presença de escolas especializadas com objetivos de ensinar às crianças e aos adolescentes as mais variadas modalidades artísticas.

Segundo Ana Mae Barbosa, personalidades importantes de nossa história, como Teodoro Braga, Anita Malfatti e Mário de Andrade, tiveram contribuições relevantes para o início do processo de ensino de arte em nosso país. Teodoro dirigiu em São Paulo a Escola Brasileira de Arte, Anita mantinha cursos para crianças e adolescentes em seu ateliê, enquanto Mário, entre outras coisas, na qualidade de diretor do Departamento de Cultura de São Paulo, incentivou a criação de um curso infantil.

Sob a influência do neoexpressionismo, que se alastrava progressivamente no pós-guerra tanto nos Estados Unidos como na Europa, no final da década de 1940, surge no Brasil um movimento de valorização da arte infantil, com o aparecimento de ateliês orientados por artistas voltados para a livre expressão da criança. Neste universo criativo e pulsante de locais de ensino de arte, Augusto Rodrigues funda a Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro, iniciativa ligada ao movimento de redemocratização da educação, liderado por Anísio Teixeira, Helena Antipoff e outros notáveis, na construção do processo educacional do nosso país. Figura dotada de um carisma invejável, Rodrigues teve como parceira nesta empreitada a professora Noêmia Varela, fundadora da Escolinha de Arte de Recife, que, posteriormente, transferiu-se para o Rio, e juntos, frutificaram por vários anos o ambiente onde se especializaram os primeiros professores de arte brasileiros – numa função afirmativa, multiplicadora e divulgadora da causa educativa da arte.

Em 1958, influenciado pelas ideias do movimento da Bauhaus²⁸, Lucio Costa, arquiteto que concebeu Brasília, elaborou um programa de ensino em desenho que influenciou o processo de ensino de arte brasileiro como um todo, resultando na promulgação de uma lei que permitia a criação de classes experimentais para o ensino de arte, com a finalidade de investigar alternativas e experimentações para os currículos e programas que se definiram, posteriormente, como normas gerais do Ministério da Educação.

A implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961, que regulamentou a uniformização dos programas escolares e sugeriu a introdução formal da arte na escola, teve, entretanto, seu percurso cortado com o golpe de 1964. Alguns anos mais tarde, com o pressuposto de “democratizar” o ensino, foi implementada a famigerada reforma na educação que, em suas primeiras ações, eliminou o exame de admissão ao curso ginásial – o correspondente hoje ao período de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental – com a intenção de ampliar vagas. Deu-se a primeira estremecida nas velhas estruturas do sistema escolar vigente e, conseqüentemente, na qualidade educativa, pois as demandas em todas as áreas de ensino eram muito distintas daquele público proposto para antigos programas.

Esse novo cenário, com necessidades e procedimentos tiveram que ser adequados às demandas surgidas, como o acesso de alunos de origens sociais diferentes – que por sua vez trouxeram para a escola experiências de vivências culturais diversas e peculiares –, explicitou os paradoxos e obstáculos que se apresentaram à trajetória da educação brasileira, a partir de

²⁸ A Bauhaus é a primeira escola de desenho industrial focada na funcionalidade, custo reduzido e produção em massa, ou seja, exatamente o oposto dos prédios pomposos da antiga monarquia alemã. Além do mais, a escola objetivava ligar a arquitetura à arte, à tecnologia e ao artesanato. A escola não se limitava apenas à construção de prédios e instalações. Ela abrangia também produtos de uso diário, como, por exemplo, cadeiras, luminárias, talheres, mesas e muito mais. O novo estilo de arquitetura era representado pelas linhas retas dos prédios, ambientes claros, espaços bem aproveitados e pela ausência de adornos. A cara moderna e inovadora da escola Bauhaus a tornou um importante movimento da vanguarda cujas diretrizes iriam prevalecer no mundo inteiro durante o século XX.

O célebre estilo arquitetônico Bauhaus também chegou à América Latina onde foi tropicalizado. Max Bill, primeiro diretor da escola de Ulm, chega ao Brasil sob forte influência funcionalista e se tornou pioneiro no design brasileiro. O ex-aluno da Bauhaus, Alexandre Altberg, lança a revista Base em 1930. Com o advento da industrialização do Brasil, chegaram grandes empresas ao País as quais começaram a empreender grandes obras seguindo o novo movimento arquitetônico.

O presidente Juscelino Kubitschek, responsável pela construção de Brasília, foi um dos maiores modernistas e inovadores neste sentido. O Instituto de Arte Contemporânea (IAC), do Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (MASP) é construído em 1951, segundo as diretrizes da Bauhaus. A construção da Escola Superior de Desenho Industrial (Esdi), no Rio de Janeiro, é fortemente inspirada nas projeções de Gropius. Outros exemplos são o Museu de Arte Moderna (MAM) em São Paulo, projetado por Paulo Mendes da Rocha; a Casa das Canoas de Oscar Niemeyer, no Rio de Janeiro; a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU), projeto de Vila Nova Antigas, em São Paulo. Inclui-se nesse conjunto de edifícios o Congresso Nacional brasileiro, na Praça dos Três Poderes, em Brasília, com seus espaços enormes e grandes janelas contínuas bem como a famosa Catedral da capital. Também se destacam o Ministério de Educação e da Saúde no Rio de Janeiro e o prédio do banco Itaú, em São Paulo.

então. Como decorrência desta repentina “abertura” dos portões das escolas aos pobres, sem que para eles fossem pensadas e implementadas políticas voltadas para a manutenção dos mesmos nos bancos escolares – que culminou com a adoção da Lei 5.692/71, de caráter tecnicista. A partir de então, o sistema educacional como um todo passou por um processo de decadência e aviltamento de suas condições operativas, refletindo-se na formação precária dos professores, baixos salários, falta de materiais didáticos etc.

Foi nesse contexto que o ensino de arte entrou em cena oficialmente na educação brasileira, com o advento da Educação Artística para o ensino de 1º e 2º graus e do curso de Licenciatura em Educação Artística para o ensino superior, nos formatos de duração curta e plena. Moldado pelas mãos do regime de exceção e com uma visão demagógico-populista do processo educacional, implantou-se por dispositivo de lei, a obrigatoriedade do ensino de artes nas escolas, sob a égide da polivalência. O que já estava “capenga” no sistema escolar acentuou-se de maneira drástica no emergente ensino de arte. Com a obrigatoriedade – considerada uma “boa nova” em termos de oportunidade educativa para os alunos e de mercado de trabalho para esta nova categoria de professores –, na verdade, o que se assistiu foi o aparecimento de diversos problemas tornando inexecutável a efetivação na arte no meio escolar.

Isso se deu quer pela concepção pedagógica equivocada – a de fusão polivalente das linguagens artísticas, “conceito” que tentava abrigar um ensino pretensamente “interdisciplinar” das artes cênicas, plásticas, música e desenho, ministrado por um mesmo professor, da 1ª a 8ª série do 1º grau –, quer pela inadequação física das escolas ou então pela necessidade que se impôs quanto à improvisação de professores, provenientes das demais disciplinas, para preencher as lacunas criadas pela nova atividade escolar, já que não havia professor qualificado para tal. Formou-se, assim, uma verdadeira confusão que passava pela questão da competência profissional, do enfoque teórico-metodológico, das técnicas e materiais didáticos, como pelo próprio preconceito dos professores das outras disciplinas quanto à incompreensão da arte como forma de conhecimento, o que infelizmente perdura até hoje.

Dessa maneira, o “mal” que veio para o “bem”, ou melhor, a obrigatoriedade da arte no currículo, acabou colaborando para transtornar o ainda combalido e frágil processo de implantação do ensino de arte na educação escolar brasileira. Na tentativa de resolver os problemas que se apresentaram, principalmente relativos à carência no quadro de professores, foram criados cursos emergenciais, para os professores leigos, e complementares, para os professores provenientes de bacharelados de belas artes, conservatórios de música e escolas

de teatro e dança. Ainda antes disso, no final dos anos 1960, foi celebrado um convênio entre o MEC e a Escolinha de Arte do Brasil, para execução junto às Secretarias Estaduais de Educação, o qual resultou em cursos de especialização (ainda não se tinha um sistema de pós-graduação no Brasil) e na elaboração de um guia de orientação da nova disciplina. Contudo, poucos Estados conseguiram desenvolver e realizar algum projeto que resultasse em algo razoável, apesar de que se tenha realizado um trabalho mais efetivo de reciclagem e atendimento de professores no Rio de Janeiro, em Minas Gerais e Rio Grande do Sul. O insucesso do programa levou à criação, em 1977, do Programa de Desenvolvimento Integrado de Arte-Educação/Prodiarte, visando-se estabelecer uma integração entre a cultura da comunidade e a cultura escolar, projeto esse que acabou caindo na inércia e no populismo, pelo esgotamento do regime militar que experimentava sua agonia derradeira.

Se o advento da licenciatura em Educação Artística provocou o surgimento de graves problemas desde sua implantação, por outro lado contribuiu para dar a largada definitiva da afirmação da arte como área de conhecimento e sua gradativa expansão no ensino superior.

Segundo estudos de Arão Paranaguá de Santana, “em 1972 existiam apenas três cursos superiores de teatro, ao passo que, hoje, entre bacharelados e licenciaturas, há 34 cursos em todo o território nacional”, o que se pode verificar também nas outras áreas da arte, pois há cerca de 150 cursos de licenciatura em artes, em todo o Brasil; nos últimos vinte anos, foram criados diversos programas de pós-graduação *stricto sensu*, principalmente *lato sensu*; a produção acadêmica aumentou devido à atuação das universidades públicas; cresceu consideravelmente o número de títulos publicados, o que dá provas da capacidade produtiva e da capilaridade da arte-educação.

A construção deste árduo e belo caminho firmou-se através de lutas, debates, experimentações artísticas, pesquisas e, principalmente, pelo movimento organizado dos arte-educadores, iniciado na década de 1980, marcado pelos inúmeros encontros nacionais, ampliadores de um debate até então restrito às agências formadoras, conselhos, secretarias de educação. Faz-se necessário registrar os marcos desse “movimento” organizado pelos professores e estudantes de arte, que viabilizaram e estimularam, gradativamente, a conscientização e a participação dos professores em debates e lutas políticas que se seguiriam nas duas últimas décadas, a saber:

- I Encontro de Especialistas de Arte e Educação, MEC/UnB – Brasília (1973);
- I Encontro Latino-Americano de Arte-Educação – Rio de Janeiro (1977);
- Semana de Arte e Ensino, ECA/USP – São Paulo (1981);

- Congresso da International Society for Education Thought Art/INSEA/ Sobreart – Rio de Janeiro (1984);

- Encontro de Arte-Educação do Nordeste – João Pessoa (1984);

- Festival Latino-Americano de Arte e Cultura/FLAAC/UnB – Brasília (1987).

Ressalte-se que no último evento em destaque, em meio às discussões emergidas no próprio festival e considerando os bastidores políticos onde se moldava à nova LDB, imaginou-se uma maneira de congregar a ânsia associativa que germinava nas várias unidades da federação, culminando na criação da Federação dos Arte-educadores do Brasil (FAEB).

No final do século passado, precisamente nas duas últimas décadas, a efervescência dos acontecimentos no bojo desse movimento exigiu um novo sentido para o sistema educacional ocasionado a partir da promulgação da Lei 9.394/96. Posteriormente, vieram as diretrizes do CNE, parâmetros e orientações curriculares do MEC, provocando, por conseguinte, uma mudança lenta, mas significativa, alterando a legislação curricular dos Estados; aperfeiçoando em todos os níveis a educação nacional; atualizando os cursos superiores; solidificando as associações acadêmico-científicas; aumentando o quadro de professores nas redes de ensino; mudando o panorama editorial; afluindo a pesquisa; possibilitando oportunidades em termos de educação continuada.

Nota-se, contudo, que neste novo século, as associações esfriaram sua força de articulação e militância política, tendo transferido esta resistência para o cotidiano das escolas e universidades, com temas mais centrados em problemáticas domésticas, como adequação de currículos, a tentativa de superação das deficiências no quadro de professores, a luta constante por melhores condições de trabalho, de salário etc. Entretanto, entre altos e baixos, a FAEB manteve-se como canal representativo da luta dos Arte-educadores, apresentando-se como um espaço híbrido entre a resistência dos professores da escola básica e dos professores pesquisadores na academia, tornando seus congressos anuais momentos únicos de equalização das trincheiras de resistência, de diálogo e reflexão acerca das saídas aos inúmeros problemas encontrados por quem realiza o ensino da arte enquanto protagonista dos destinos de nosso país.

Neste sentido, o CONFAEB que ora realizou, é um desdobramento de toda esta trajetória, e hoje, mais do que nunca, propõe-se a interatividade entre ações e as políticas formalizadas pelos poderes públicos. A organização do fórum temático reflete as preocupações de abrir uma discussão, um debate franco e amistoso, com os ilustres componentes que participaram das discussões que se sucederão – um momento singular para o debate crítico e propositivo sobre as políticas públicas relativas à área da Arte.

Nesta perspectiva, ficou evidente a ansiedade e esperança de que as proposições possam sinalizar novos caminhos, viabilizando a verdadeira transversalidade de parcerias entre os arte-educadores, e as pessoas que lidam com a máquina pública.

Para clarear a discussão, citar-se um projeto de lei (PL 4.567/03) encaminhado ao Congresso Nacional:

Para transformar a letra da lei em realidade, o governo federal encaminhará proposta de lei complementar para regulamentar a cooperação entre as esferas de administração, normalizando o regime de colaboração entre os sistemas de ensino e instituindo as instâncias democráticas de articulação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional descreveu, sob a orientação constitucional, as incumbências de cada esfera administrativa. Em todas, o princípio da colaboração se repete, subordinado não somente ao cumprimento do direito público subjetivo ao qual correspondem deveres de Estado e ações de governo, como também à superação de desigualdades, à formação básica comum e à consolidação de um padrão de qualidade (BRASIL, 2003).

Partindo desta indicação, acredita-se que há um caminho certo e uma hora exata, que perpassam a realização do XV CONFAEB, impondo-se como pontos de partida na construção de um projeto que inaugure efetivas parcerias, capazes de formular políticas públicas, para o setor cultural e educativo deste país, entendendo cultura e arte, não só como meros entretenimentos, ou simples questões de mercado, mas como dimensões simbólicas da existência social brasileira, mas como eixo construtor de uma identidade permanentemente, alimentada e enriquecida pela diversidade do país.

Não há, pois, mais lugar para ideias mirabolantes, saídas de uma cabeça brilhante e solitária, ditando os destinos e os sonhos de uma nação; o tempo é de solidariedade, de parcerias e de agregação de ideias, num exercício constante e interativo, que possibilite, sem exclusão, o efetivo acesso a nossos bens culturais por a toda sociedade brasileira.

2.3 As Diretrizes curriculares para o Ensino da Arte e os contornos dos processos pedagógicos

Historicamente, diretrizes curriculares representam um conjunto de esforços teóricos, que de alguma forma apresentam inúmeros desafios a sua implementação. Um deles evidentemente é o de superar as contradições teóricas e metodológicas existentes na formação docente e na sua prática de sala de aula. Isso tem sido uma preocupação nacional das Secretarias de Educação espalhadas por todo país. Trabalhar com essa questão tão diversa

para contemplar os anseios por uma educação de qualidade não é tarefa fácil, e no contexto do município investigado não é diferente.

Em termos de diretrizes no seu desenvolvimento, o currículo básico tratou dos componentes curriculares de cada disciplina. A base para a consulta bibliográfica e de conteúdo, bem como a articulação teórica, teve os seus mastros fincados nas Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná.

Assim, uma análise de como se configurou a proposta de ensino da disciplina de Educação Artística, na década de 80, torna-se importante, já que o documento estadual foi à base norteadora na elaboração de uma Proposta Curricular, desde os primeiros encontros de 1990 até a efetivação de uma diretriz, em 2004.

Segundo o histórico das diretrizes de 2004 do município em questão, foram realizadas, em 2002, análises e estudos da Proposta Curricular vigente, considerando as mudanças ocorridas nos aspectos econômicos, políticos e sociais dos últimos anos, baseando-se na nova Legislação de Educação Nacional, a Lei n. 9.394/96. Nesse contexto a Arte na Educação passa ter um caráter com fundamento em pesquisas e suportes teóricos mais abrangentes. Ou seja, a Arte na Educação que tinha uma característica fundamentada no fazer, agora, passa a ter uma dimensão epistemológica e cultural do seu sentido e, mais ainda, busca refletir e pôr em prática a perspectiva de uma educação antirracista, no sentido de fortalecer práticas políticas e pedagógicas para o seu ensino.

No período que compreende 2000 a 2002, as escolas – no interior de suas unidades – elaboraram coletivamente a Proposta Pedagógica e os Regimentos Escolares. As que possuíam o programa de Educação de Jovens e Adultos produziram suas Propostas e Regimentos específicos, atendendo à exigência legal. Com relação à Educação Infantil, em 2002, elaboraram-se coletivamente os Regimentos e em 2003, as Propostas Pedagógicas destas unidades. A construção de todas as propostas demonstrou a necessidade de Diretrizes em 2004, que fundamentassem e fornecessem subsídios para a mediação do conhecimento no interior de cada Unidade Educacional.

Nesse processo, a Secretaria de Educação Municipal, pautada nos princípios de Gestão Democrática, Apropriação do Conhecimento comprometido com a Transformação Social, Prática Educativa Dialógica, Educação como Processo de Formação Permanente de Sujeitos Autores da História, viabilizou ações democráticas à construção das Diretrizes, de 2004.

A ideia de Arte na concepção dessas diretrizes está na contextualização histórica, à dimensão estética do objeto de estudo, o fazer artístico, a arte como aproximação do conceito de educação como trabalho com o saber elaborado nas práticas pedagógicas da disciplina.

Segundo as Diretrizes de 2004 (p.129), o trabalho como saber elaborado pelo homem pode ser configurado como uma grande teia, que vai sendo tecida pelo homem, consideradas as suas necessidades, no movimento das relações sociais. E, nessa teia, encontramos o conjunto das produções simbólicas, que traz no seu bojo a Arte.

Nessa perspectiva, o professor passa ser o mediador dos conhecimentos culturais básicos e necessários para uma prática viva e transformadora desenvolvendo um olhar crítico que possibilite uma leitura de mundo por meio da consciência histórica sobre os momentos e as várias produções do homem. Dentro dessa visão, a Arte passa ser tendencialmente entendida como produto final de consumo que interage nas relações sociais como valor que determina o seu sentido na produção humana.

Dessa forma, a arte passa ser também um produto social constituído por estruturas artísticas que ocupam uma posição no contexto das relações espaço/ temporais, e que encontram no material e na técnica sua força produtiva. Essa força produtiva, segundo as Diretrizes (2004), é fundamental, pois pode construir para determinar o grau de desenvolvimento da produção artística de determinada sociedade, impulsionando suas relações de produção, distribuição e consumo⁸¹.

O texto das Diretrizes Municipais de Educação chama a atenção de que alguns avanços na área da Arte tiveram como norte os dados da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional – LDBEN –, Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, alterando a nomenclatura da área e entendendo-a como área de conhecimento: Artigo 26, Inciso II “O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Dentro desse entendimento mínimo, estabelecido na LDBEN, a Arte como a educação necessita refletir seu papel como um dos agentes de transformação social, enquanto conhecimento na construção de um olhar crítico no exercício da cidadania do indivíduo.

Segundo as Diretrizes (2004, p. 130), o papel da Arte na escola não é formar artistas, mas apreciadores da Arte. Desta forma, a Arte na escola objetiva desenvolver outro olhar, uma leitura de mundo através da consciência histórica e da reflexão sobre os momentos, as ideias, as produções do homem. É fundamental que a escola compreenda a Arte como uma linguagem na qual o ser humano expressa a sua visão de mundo e cuja produção artística seja regida por princípios e organização cultural e, historicamente elaborados, com características próprias, respeitando e reconhecendo a diversidade como leitor e intérprete do mundo.

As Diretrizes (2004) revelam que os conteúdos imbricados no ensino de arte conduzem a uma perspectiva teórica baseada na Metodologia Triangular, proposta já

abandonada por sua própria autora. Entretanto, encontra-se nessa direção o trabalho com os conteúdos de Arte na perspectiva das categorias que organizam este pensamento: a contextualização, a apreciação e a Produção, entendidas aqui como o tripé básico da práxis metodológica Triangular que norteiam o trabalho com Arte na escola e seus significados.

Essa proposta não indica uma hierarquia de ações ou de procedimentos, mas aponta para a coerência entre os objetivos e os métodos empregados. Os pressupostos dessas categorias estão implícitos nos aspectos que determinam os encaminhamentos metodológicos, em que as quatro linguagens artísticas – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – são compreendidas nos conteúdos das diferentes séries, nos diferentes níveis e modalidades.

A categoria da Contextualização possibilita ao aluno, por meio da mediação, relacionar diferentes situações do seu cotidiano e, ao configurá-las, reelabora e desenvolve a capacidade de compreender significados.

A categoria da Apreciação possibilita ao professor desvelar as contradições que viabilizam a produção artística já existente e o nível de interferência do significado desta produção na realidade humana. Assim, é possível com questionamentos e análises desenvolver a capacidade crítica dos alunos, a percepção e a curiosidade pelo inusitado, permitindo o reconhecimento da diversidade cultural, configurando o desenvolvimento de uma atitude diante de todas as formas de expressão, oportunizando a troca de significados.

Da mesma forma, na análise da categoria da Produção, o aluno compreende o processo de produção artística e as estruturas artísticas no que concerne aos suportes físicos e materiais, bem como as técnicas que possibilitam esta produção. Trata-se, aqui, da reelaboração do trabalho visto e a possibilidade da compreensão das formas artísticas e da História da Arte (DIRETRIZES CURRICULARES, 2004).

Esse processo de reelaboração não pode ser confundido com a cópia, que é o aprimoramento técnico, destituído de interpretação ou criação e centrado na reprodução, mas sim, visto como a possibilidade da utilização da linguagem da Arte como forma de expressão e de comunicação. Essas categorias são trabalhadas na medida em que a apropriação dos elementos das linguagens artísticas já existentes é apresentada como técnicas implícitas no trabalho de estruturação artística, em que o aluno desconstrói a produção existente, por meio da leitura e da discussão, relacionando-a ao seu universo pessoal e cotidiano para posteriormente reconstruir este trabalho, buscando soluções a partir do conhecimento artístico já sistematizado historicamente. Dessa forma, nas Diretrizes (2004), em cada série, nível e modalidade, os conteúdos de Arte são trabalhados nas seguintes linguagens:

2.3.1 Artes Visuais

Quando se trabalha a linguagem visual no ensino de arte na escola, precisamos entender que o objetivo de estudo a que se faz referência à forma, que pode ser observada nas mais diversas situações do cotidiano, que de uma maneira ou de outra foram significativas em um determinado período da humanidade e que possam ser compreendidas e associadas às imagens que são veiculadas atualmente.

Da pintura rupestre ao ícone do computador, compreender o significado e o contexto em que foram criados e utilizados e qual pensamento moveram o homem produtor de imagens a produzi-las. Entender também como essa produção existente foi/é vista e compreendida em cada momento histórico.

As formas visuais produzidas trazem em si códigos os quais necessitam, para que sejam decifrados, de um conhecimento específico que diz respeito não só aos símbolos produzidos e utilizados por diversas culturas, estilos ou movimentos artísticos, como também o conhecimento da organização dos elementos visuais que compõem uma imagem: cor, linha, superfície e volume e que, por sua vez, não podem ser considerados isoladamente, uma vez que o significado de cada um só se dá na relação com os demais e na relação com o contexto em que foi produzido (DIRETRIZES, 2004).

2.3.2 Dança

A estruturação com vistas a uma produção gestual precisa compreender que o objeto de estudo da Dança é o movimento. Como linguagem, faz parte das culturas humanas estando presente no percurso histórico da sociedade como parte integrante da Arte, do trabalho, das religiões e do lazer, sendo, portanto, inerente à natureza do homem, pois toda ação humana envolve uma atividade corporal em distintos graus.

No trabalho significativo de estruturação do movimento deve-se levar em consideração os elementos que o constituem: consciência corporal entendida como o movimento no corpo e a conscientização das relações entre as suas diferentes partes; a vivência, bem como na apreciação das coreografias (danças) presentes nos diferentes períodos históricos e nas diferentes culturas, e o uso do espaço, tanto do espaço pessoal quanto do espaço global.

Entendida como uma forma de expressão e linguagem individual ou coletiva, a Dança é uma fonte de comunicação e de criação, contribuindo para a compreensão da estrutura e do funcionamento corporal, pela consciência de si e do corpo. Tal trabalho de consciência de si possibilita ao aluno a consciência do outro e conseqüentemente a consciência do seu papel na sociedade.

2.3.3 Música

A música tem como objetivo de estudo o som, sendo de fundamental importância que o professor considere a produção musical presente na sociedade. Além dos elementos estruturais do som, ou seja, altura, timbre, duração, intensidade e 'densidade', é fundamental perceber o processo de criação em música como um elemento a ser contextualizado, historicamente pelo professor. Estudar as composições produzidas regionais, nacionais e internacionalmente, incluindo as veiculadas no mercado, possibilita ao aluno subsídios importantes para o processo de criação e apreciação musical. É importante que, na música, os alunos participem como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, proporcionando-lhes oportunidades de apreciação nos mais diversos âmbitos (eventos, festivais, audições etc.), valorizando a música como linguagem expressiva que se inscreve no tempo e na história.

2.3.4 Teatro

No trabalho com vistas à estruturação teatral, é necessário que se entenda a representação como um objeto de estudo do teatro. O aluno compreende a especificidade desta representação, a partir de seus elementos caracterizadores que são: a personagem e sua caracterização e figurino; o espaço cênico que compreende o cenário e a luz; o texto que se apresenta sob a forma de diálogo, composto pela sucessão de réplicas das personagens, precedidas do nome daquele que as anuncia; e os elementos, sonoros como música, ruídos, sons ou qualquer outro efeito, podem ser incluídos nos espetáculos teatrais (DIRETRIZES, 2004).

As Diretrizes (2004) recomendam ainda que, além desses elementos, é importante perceber a dimensão dos elementos culturais, ou seja, compreender que a essência do teatro

representa a história do ser humano, dentro de um contexto cultural, na relação humano-social, que produz significações à experiência estética teatral, valendo-se dessas formas artísticas que comunicam a ideia cênica.

2.4 Os contornos dos processos legais e curriculares e a concepção de Inclusão neste estudo

Inicia-se o presente texto, levando em consideração e, ao mesmo tempo, buscando elucidar os motivos pelos quais se utilizou no título a palavra “inclusão”. Para isso, nada melhor que buscar o maior número possível de conceitos acerca do mesmo para o entendimento da presente dissertação.

Matos afirma:

O significado da inclusão é múltiplo e contraditório, origina-se desse apelo plural das múltiplas vozes desejanter de participação, e, no entanto, confronta-se com uma sociedade massificada, na qual os homens encontram-se cada vez mais no entorno de si próprios. A falta de tempo, a luta diária pela sobrevivência nos moldes que nossa sociedade exige, o cansaço, a fugacidade dos encontros, colocam barreiras aos valores e atitudes que a inclusão procura despertar (2008, p. 224).

Recorremos também ao Dicionário da Língua Portuguesa, que define inclusão assim:

[Do lat. *Inclusionone*.] S. f. 1 Ato ou efeito de incluir. [Antôn.: exclusão.] 2. Processo da técnica microscópica pelo qual o objetivo que se vai ser estudado é antes envolvido em uma massa facilmente seccionável, que o imobiliza. 3. *Citol. Patol.* Constituinte temporário de certas células; em estado normal, constitui acúmulo de pigmentos, lipídios, proteínas, glicídios, etc. 4. *Educ. Esp.* O ato de incluir pessoas portadoras de necessidades especiais na plena participação de todo o processo educacional, laboral, de lazer, etc. bem como em atividades comunitárias e domésticas. 5. *Lóg.* Relação existente a classe que é espécie e que é gênero. 6. *Lóg.* Relação entre dois termos, um dos quais faz parte ou da compreensão ou da extensão do outro. [Cf., nesta acepç., inerência(2).] 7. *Mat.* Ato pelo qual um conjunto contém ou inclui outro. 8. *Petr.* Cristais microscópicos ou substâncias vítreas, líquidas ou gasosas, que se acham disseminadas nos cristais ou nas rochas (FERREIRA, 2010).

Buscamos outros conceitos no site www.dicionarioinforma.com.br, consultado dia 23 de julho de 2013 que, define: “Do verbo incluir (do latim *includere*), no sentido etimológico, significa conter em, compreender, fazer parte de, ou participar de”. Assim, falar em inclusão escolar é falar do educando que está contido na escola, ao participar daquilo que o sistema

educacional oferece, contribuindo com seu potencial para os projetos e programações da instituição.

A partir daqui, apresentamos uma série de dados, análises e informações que perpassam pela história e, conceitualmente, pela temática da inclusão e num contraponto, da exclusão. São muitos os trabalhos publicados que discutem em meios diversos, e em diferentes momentos, nos últimos anos. Embora com fácil acesso, encontra-se em lugares diferentes e muitos dispersos.

A perspectiva conceitual, entretanto, nos interessa resgatar, provocar inquietações e reflexões, buscando explicitar o quanto a criação e a busca da equalização dos *processos inclusivos e excludentes* se introduziram na vida de mulheres e homens. Parte-se, então, dos primórdios da humanidade, falando até mesmo dos tempos imemoriais, começando mais precisamente pela mitologia, perpassando pelas gigantescas e fabulosas criações greco-romanas, pela cristandade clássica e bizantina e, principalmente, no período mais recente, pela práxis didático-pedagógica da escola e pelo processo de produção da existência, por meio do trabalho, na condição de exclusão pelo desemprego e subemprego ou na de inclusão por meio do emprego formal. Assim, buscamos contribuir no entendimento e o alinhamento das respostas pertinentes, agregando hipóteses, trazendo dados e fornecendo explicações referentes ao respeito de como e por quais motivos se materializaram e foram justificados os processos de inclusão e exclusão nos seus diferentes matizes e espaços-tempos de manifestação.

Assim, historicamente, resgatamos alguns aspectos relacionados à temática, iniciando com a riqueza da cosmogonia Greco-romana, com a diversidade de personagens divino-humano, buscando organizar o mundo com base na intuição seminal, com rituais e mitos que remontam à infância da humanidade. Entende-se que a sistematização do *logos* greco-romano, deu um caráter de ciência à filosofia, que sistematizava, levando-se de uma racionalidade elementar para a vida cotidiana, onde era preciso constantemente filosofar, e essa filosofia tornava-se possível pela existência “abundante” dos não livres (escravos) dos estrangeiros – os primeiros coletivos excluídos, a quem cabia o provimento, a todos, das necessidades básicas. A assunção das tarefas manuais, sujas, degradantes, por parte dos não homens, propiciava, aos livres, as condições para se entregarem ao ócio, pré-requisito para as atividades nobres, o pensamento, a contemplação.

Contudo, as rigorosas prescrições e doutrinas do cristianismo, com alguns aspectos originais, favoráveis à cultura helenística²⁹, que foram dando corpo ou proporcionando a materialização de uma polarização que separava claramente os incluídos, os eleitos, os escolhidos, aqueles veriam a face luminosa de Deus, daqueles que seriam excluídos, condenados a viver nas trevas, no Hades/inferno, polarização que provocou o imaginário da civilização ocidental judaico-cristão, predominantemente na Idade Média, porém, muito presente e operacional até hoje.

Desse modo, a conquista da hegemonia, por parte da burguesia, “impondo democraticamente” os ideais de igualdade e liberdade, fazendo do liberalismo, sua propriedade característica, na prática, decorrente da sua própria lógica, a exclusão da maioria, exatamente quando as condições para que a divisa comunista-cristã³⁰ do “cada um conforme suas necessidades, de cada um conforme suas possibilidades” pudessem se concretizar. Pode-se afirmar assim, que hoje, pelos avanços alcançados em todos os campos, como em nenhum outro momento da história, as condições para a inclusão, sem adjetivações, estariam dadas, não fossem os limites inerentes ao sistema vigente, cuja supressão significaria a dissolução do próprio sistema, uma vez que sua manutenção está assentada, embora em níveis diferenciados, em divisões inclusivas/excludentes que estão na base da organização piramidal e vertical da sociedade capitalizada pela feroz burguesia.

Buscando o entendimento do conceito de inclusão e exclusão, como um epifenômeno³¹, presentes nas tessituras do conceito desde os tempos imemoriais, estendendo-se até recentemente, não se conhecia ou não se fez uso das armas estratégicas da ideologia, com seu poder mascarador. A inclusão e a exclusão eram praticadas de acordo com os interesses e com as justificativas hegemônicas, sem que questionamentos éticos, legais ou ações efetivas se interpusessem como empecilhos. Na atualidade, a realidade é bem diversa, embora nem sempre os resultados sejam os projetados. Hoje, é considerado politicamente

²⁹ A Igreja Católica soube canalizar, isto é, cristianizar importantes aspectos da mitologia, bem como da filosofia greco-romana, teologizando aquilo que lhes era favorável, para alcançar com mais facilidade o imaginário das pessoas e trazê-las, com menos resistências, ao “seio” do cristianismo.

³⁰ O comunismo, ou doutrina do comum, por mais que tenha passado por descaracterização, origina-se do primeiro livro do “Novo Testamento”, os “Atos dos Apóstolos” (Bíblia). Teríamos aí uma das principais versões do comunismo primitivo, uma vez que, na busca de seguir os ensinamentos do criador da nova religião, “todos tinham tudo em comum”. Quanto à frase que se segue, compõe o desiderato presente na abertura do Manifesto do Partido Comunista, de autoria de K. Marx e F. Engels, publicado em 1848.

³¹ Epifenômeno refere-se aqui, ao longo processo que conhece um estágio considerado privilegiado hoje, do ponto de vista do processo civilizatório, materializado em uma legislação farta, tida como avançada, e em uma ação tímida e reconhecidamente insuficiente do ponto de vista do resgate de uma dívida histórica para com aqueles que foram sacrificados e aqueles que hoje se “beneficiam” (com migalhas?) ou são incluídos marginalmente.

correto e economicamente vantajoso incluir, legalmente certo colocar o princípio da igualdade acima dos interesses, preconceitos etc. e, humanamente desejável, que a diferença de qualquer natureza seja ignorada ou superada.

Assim, poderíamos pensar na necessidade natural do ser humano de se representar social e, historicamente, como ser presente numa sociedade excludente. As discussões referentes à inclusão social apresentam como um conjunto de meios e ações que combatem a exclusão aos benefícios da vida em sociedade, provocada pela falta de classe social, origem geográfica, educação, idade, existência de deficiência ou preconceitos raciais. A inclusão social é oferecer aos mais necessitados oportunidades de acesso a bens e serviços dentro de um sistema que beneficia a todos e não apenas aos mais favorecidos no sistema meritocrático em que vivemos.

Mesmo com todos os movimentos legais, na nossa cultura, a experiência que se tem ainda é pequena em relação à inclusão social, com pessoas que ainda criticam a igualdade de direitos e não querem cooperar com aqueles que fogem dos padrões de normalidade estabelecidos por um grupo que é a maioria. E diante dos olhos deles, também somos diferentes. E é bom lembrar que as diferenças se fazem iguais quando colocadas num grupo que as aceitem e as considerem, pois nos acrescentam valores morais e de respeito ao próximo, com todos tendo os mesmos direitos e recebendo as mesmas oportunidades, diante da vida.

Podemos dessa forma, direcionar ao sistema educacional, discutindo sobre a diferença/ “deficiência” da perspectiva de reconhecer a existência da diferença, mas não a tratar como um déficit, tendo como referencia um padrão de normalidade com propósito construído, imposto.

Consideramos ser essa a forma mais adequada de ter presente a diversidade de pessoas e situações para lidar com elas, se não, correríamos o risco de cair na armadilha apontada por Correia e Matos, referindo-se ao sistema educacional:

O mito de que o sistema educativo é, potencialmente, propenso a assegurar a conciliar e a maximizar a satisfação dos interesses tende, assim, a conduzir à exaltação de uma ideologia neoliberal onde o respeito pela diferença se articula com uma lógica da responsabilidade individual e se sustenta numa nova ideologia meritocrática, onde, por sua vez, o sofrimento dos excluídos tente a dissociar-se da problemática da injustiça social, para se pensar como uma manifestação da incompetência dos que são vítimas desse sofrimento. Nessa ética da diferença, não esta, pois, ausente uma atitude de profunda indiferença relativamente à diferença e, principalmente, de profunda indiferença relativamente à desigualdade social (2001, p. 41).

A contradição, a dialética da igualdade/diferença, direcionada para um caminho dicotômico da inclusão/exclusão, apresenta desafios não ignoráveis ou solúveis em um discurso pós-moderno ou mesmo contemporâneo, elucidando-se, porém, em uma prática que naturaliza o que é social e historicamente produzido. Assim, mesmo compreendendo que a dialética da igualdade/diferença, quando tomado como real, acaba ocultando a importância social da relação do trabalho e do desemprego como dispositivo de exclusão. Partindo desse pressuposto, onde o ser humano necessita do trabalho, entende-se então que, o fenômeno do desemprego é pensado como estatística realidade, constituindo a partir de uma tradução quantitativa dos fenômenos resultantes do rompimento da estabilidade de uma relação jurídica com o trabalho.

Etimologicamente, a palavra desemprego está totalmente, associada à desocupação, vadiagem, exoneração, exclusão, que nos faz entender a conotações sociais específicas, das quais a última pode ser diretamente referenciada ao conceito moderno de desemprego, entendendo como a perda de um vínculo jurídico estável com o trabalho, além é claro, do já organizado vínculo afetivo. Entretanto, precisa-se reconhecer que no moderno conceito de desemprego e nas modulações que ele tem sofrido nas últimas décadas, não estão ausentes conotações que imputam a responsabilidade do desemprego às qualidades dos desempregados, nomeadamente ao déficit de qualidades técnicas ou de qualidades morais. Ou seja, conotações que associam o desemprego à vadiagem, à ociosidade ou a déficit de motivações, para levar a cabo a procura racional de uma relação estável com o trabalho ou, ainda garantir a condição de incluído.

É preciso entender que o termo inclusão é amplo e pertence a tempos imemoráveis, existindo enquanto da existência do ser humano, não se tratando do termo limitado hoje entendido, relacionado somente com as “pessoas com necessidades especiais” ou no campo escolar, “pessoas com necessidades educacionais especiais”. Assim como a arte, o ofício, o trabalho, o ser humano sempre buscou sua firmação enquanto indivíduo, como um ser representante, que faz parte do espaço onde vive.

CAPÍTULO 3

3 OS PARÂMETROS CURRICULARES E AS POLÍTICAS PARA O ENSINO DE ARTES NA REDE MUNICIPAL DE EDUCACAO DE MANAUS

Neste capítulo, são analisados, mais detalhadamente, os PCN para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental porque, devido ter sido na rede municipal onde foi mais prejudicada com a nova matriz curricular, uma vez que o os referidos ciclos se propõem a desenvolver formas mais complexas da educação estética. Trata-se de documento que expões a proposta de reorientação curricular elaborado pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC, publicado em 1998. Também são analisados os descompassos com o seu ensino e o status na lotação dos professores de arte da Rede Municipal, levando em consideração uma estatística da lotação deles.

De acordo com a LDB 9.394/96, os PCN foram criados para orientar a prática pedagógica em sala de aula para o Ensino Fundamental e Ensino Médio e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, que aborda cada uma das áreas do conhecimento do currículo escolar.

De forma semelhante à organização dos PCN para o primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental, os PCN para os dois últimos ciclos desse nível de ensino são compostos por dez volumes. O primeiro volume é introdutório, oito são concernentes às diversas Áreas de Conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Educação Física, Arte e Língua Estrangeira) e o último refere-se aos Temas Transversais, os quais englobam questões sociais relativas à: Ética, Saúde, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural.

3.1 O Ensino de Artes no Município de Manaus: Resolução nº 09/ 2009 que reestrutura a Matriz curricular da SEMED

No dia 17 de dezembro de 2009, o Conselho Municipal de Educação de Manaus/AM, aprova uma reestruturação curricular para entrar em vigência no início do ano letivo de 2010. Essa reforma pedagógica somente é percebida pelos professores da rede, quando em fevereiro de 2010, ao retornarem das férias, se deparam com a extinção das disciplinas Fundamentos da História do Amazonas e Fundamentos da Geografia do Amazonas, aumentando a carga de História e Geografia, de duas para três aulas semanais, além da redução da carga horária da disciplina Artes, de duas para uma hora semanal, cumprindo uma carga horária ano de 40 horas, ao invés das 80 horas anuais que exige a legislação educacional.

Com essa medida, após inúmeras denúncias em jornais e redes sociais na internet, o Conselho Municipal de Educação Manaus/AM que já havia aprovado a nova estrutura, determinou a Secretaria Municipal de Educação de Manaus/AM – SEMED adotasse as seguintes providências: encaminhasse um projeto que contemplasse as Atividades Curriculares Complementares - ACC, para que fossem acrescidas à proposta pedagógica do Ensino Fundamental de nove anos e a data de aprovação desse parecer, que é dado pelo Conselho, à luz da legislação atual. E também que fosse informado de que modo seria operacionalizada a nova estrutura curricular nas escolas que ainda mantinha o turno intermediário, que era ainda o grande gargalo da SEMED. Esse encaminhamento do Conselho é do dia 17 de dezembro de 2009. Então, até agora as mudanças aconteceram, os professores estão sendo prejudicados, mas não houve, de maneira nenhuma, um encaminhamento direto com os professores.

Sobre a ACC, vale ressaltar que a LDB 4.024/1961 já possuía uma disciplina com o nome de Atividade Curricular Complementar de Iniciação Artística, não sendo nova a proposta apresentada pela SEMED.

A disciplina “Atividade Curricular Complementar - ACC”, voltada para o ensino de leitura, robótica e informática com carga horária de duas horas semanais.

Com essas medidas, a SEMED cria uma série de problemas para escola e para os professores. Com a extinção das disciplinas Fundamentos da História do Amazonas e Fundamentos de Geografia do Amazonas e a diminuição da carga horária de Arte, bem como o fato de Ensino Religioso ser facultativo, cerca de 600 professores ficaram extralotados, ou seja, sem disciplina para ministrar.

A SEMED acaba fundamentando a nova disciplina ACC, embasada no marco referencial, onde, durante muito tempo, o homem foi visto e estudado a partir de um prisma que o colocava dotado de uma única inteligência geral que poderia ser medida e quantificada. Posteriormente, com as pesquisas e estudos admite-se que o ser humano é dotado de diversas potencialidades que podem ser desenvolvidas e estimuladas.

A nova Estrutura Curricular oferece como atividade optativa a ACC (Atividade Curricular Complementar) que se configura em diferentes projetos educativos trabalhados no cotidiano escolar, com uma carga horária igual às 40h/aula, equivalente ao Ensino de Artes e Ensino Religioso, contribuindo com enriquecimento curricular voltado para o ensino de leitura, robótica e informática com carga horária de duas horas semanais cada. A SEMED fundamenta a ACC, embasada no marco referencial, onde, durante muito tempo, o homem foi visto e estudado a partir de um prisma que o colocava dotado de uma única inteligência geral que poderia ser medida e quantificada. Posteriormente, com as pesquisas e estudos admite-se que o ser humano é dotado de diversas potencialidades que podem ser desenvolvidas e estimuladas.

A ACC é composta de oito eixos contendo um conjunto de atividades, onde cada escola selecionará um mínimo de 04 dessas atividades, visando oportunizar aos alunos a vivência de diferentes conhecimentos.

As atividades são assim distribuídas em: 1. Hora da Leitura, 2. Banda Fanfarra, 3. Canto coral, 4. Hip Hop, 5. Dança, 6. Teatro, 7. Pintura, 8. Grafite. Essas atividades foram projetadas a partir de oito eixos que são: 1 – Meio Ambiente: horta escolar; 2 - Prevenção e Promoção da Saúde: alimentação saudável; saúde bucal; educação para a saúde sexual; saúde reprodutiva e prevenção das DSTs/AIDS; prevenção ao uso de álcool, tabaco e outras drogas; promoção da cultura de paz e prevenção das violências e acidentes; prevenção em saúde a partir do estudo dos principais problemas da região: dengue, febre amarela, malária, hanseníase etc.; 3 - Esporte e Lazer: tênis de mesa; xadrez tradicional; xadrez virtual; 4 - Cultura e lazer: hora da leitura; banda fanfarra; canto coral; hip hop; danças; teatro; pintura; grafite; desenho; percussão; capoeira; 5 - Inclusão digital: informática básica; informática avançada; 6 - Educocomunicação: jornal escolar; rádio escolar; mídias alternativas, 7 - Educação científica: laboratórios de ciências e matemática; projetos científicos (PCE); 8 - Educação Econômica: empreendedorismo; educação fiscal; educação patrimonial.

Vale ressaltar que a LDB 4.024/1961 já possuía uma disciplina com o nome de Atividade Curricular Complementar de Iniciação Artística, não sendo nova a proposta apresentada pela SEMED e nos fazendo refletir, se com os professores de arte, habilitados

para estimular a arte nos alunos estão exercendo função diferenciada, ou seja, com desvio de função, quem iria trabalhar com a ACC?

3.2 Ensino de Artes e o cenário da lotação dos Arte-educadores da Rede Municipal de Educação de Manaus

Analisamos, a seguir, as tabelas de 1 a 6, com as devidas lotações dos professores de Artes, da Rede Municipal de Educação de Manaus, levando em consideração as alterações realizadas, a partir da nova Estrutura Curricular que entrou em vigor a partir do início do ano de 2010, aprovada sob a Resolução nº 09 de 17 de dezembro de 2009.

Assim, apresenta-se a lotação dos professores de artes, antes e depois da resolução, onde se buscou fazer uma análise crítica³² das mudanças ocorridas, levando em consideração que os próprios professores de Artes não participaram da discussão da nova estrutura, foi uma estrutura idealizada na vertical, onde foram pegos de surpresa. A busca por um local para trabalhar, a estabilidade de trabalhar próximo de sua residência, a rotina, o companheirismo, são temas abordados neste capítulo, visto que para a SEMED, não foi levado aparentemente em consideração à vida profissional e pessoal desses professores.

A partir da problemática apresentada, onde mais de 600 professores ficam extralotados, ou seja, sem local de trabalho para desenvolver suas atividades trabalhistas, foi realizada uma análise do quadro da lotação dos professores de Artes, com formação inicial/licenciatura ou bacharelado em Artes, e dos professores de outras áreas de formação superior ou somente com a formação média, na busca de expor o impacto causado pela aprovação da resolução, apresentando possibilidades de uma possível reestruturação na Rede Municipal de Educação de Manaus/AM.

Em 2009, a SEMED possuía um quantitativo de 165 (cento e sessenta e cinco) professores trabalhando como Arte-educadores, dos quais 149 (cento e quarenta e nove) possuem formação inicial em Artes, 16 (dezesesseis) com formação nível médio e outros com licenciatura e bacharelado, em outras áreas do conhecimento.

³² Análise crítica, também chamada de *Review*, trata-se de um estudo (uma avaliação) geral de um determinado setor, projeto, produto, serviço, processo ou informação com relação a requisitos pré-estabelecidos, tendo como objetivo a identificação de problemas, visando à solução dos mesmos.

Ressaltamos que antes da resolução criou uma nova estrutura da matriz curricular, o Ensino da Arte na Rede Municipal de Educação de Manaus/AM, tinha uma carga horária de 80 horas anuais que corresponde a 02 (duas) aulas semanais. É apresentado na introdução do PCN, que a Artes tem uma função tão importante, quanto à dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem. A área de Artes está relacionada com as demais áreas e tem suas especificidades.

A Tabela 1, a seguir, apresenta o quadro da lotação dos professores licenciados e bacharéis em Artes concursados na Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas até o ano de 2009. São 121(cento e vinte e um) professores graduados com licenciatura pela nas áreas de Desenho, Música, Artes Plásticas e Educação Artística e 28 (vinte e oito) professores com formação bacharelado nas áreas de Dança, Música e Artes Plásticas, perfazendo um total de 149 (cento e quarenta e nove) professores concursados, trabalhando na SEMED.

Tabela 1
Lotação dos professores de arte no ano de 2009, anterior à resolução

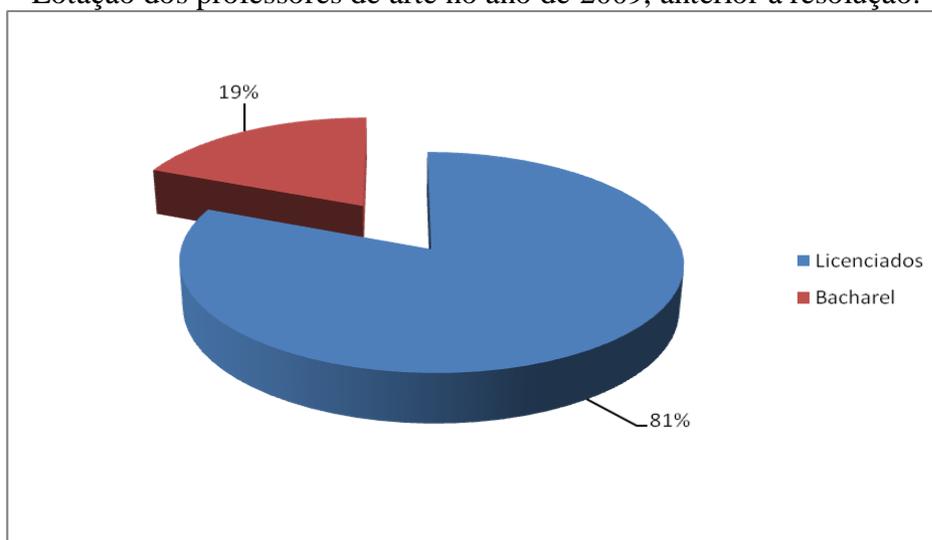
ARTE-EDUCADORES LOTADOS		TOTAL
Licenciatura	Habilitação em Desenho	45
	Habilitação em Música	42
	Habilitação em Artes-Plásticas	14
	Educação Artística	20
Bacharel	Habilitação em Dança	01
	Habilitação em Música	01
	Habilitação em Artes-Plásticas	26
TOTAL		149

Fonte: SEMED.

Dos 149 (cento e quarenta e nove) professores concursados em Artes, anterior a resolução nº 09/2009, 140 (cento e quarenta), estavam atuando como arte-educadores em sala de aula, nas mais diversas áreas do município de Manaus/AM.

De acordo com o Gráfico 1, são 19% (dezenove por cento) de professores com bacharelado e um quantitativo de 81% (oitenta e um por cento), de professores com licenciatura plena.

Gráfico 1
Lotação dos professores de arte no ano de 2009, anterior à resolução.



Fonte: SEMED.

Na Tabela 2, apresentamos o quadro com o *status* da lotação dos professores concursados em Artes na SEMED, posterior a Resolução nº 09/2009, com um quantitativo total de 162 (cento e sessenta e dois) professores, onde 129 (cento e vinte e nove) com Licenciatura Plena nas áreas de Desenho (49), Música (44), Artes Plásticas (14) e Educação Artística (22). Ainda na Tabela 2, 32 (trinta e dois) com formação em Bacharelado nas áreas de Dança (01), Música (01) e Artes Plásticas (30).

Tabela 2
Formação dos professores de Artes concursados conforme lotação no ano de 2013,
posterior a resolução

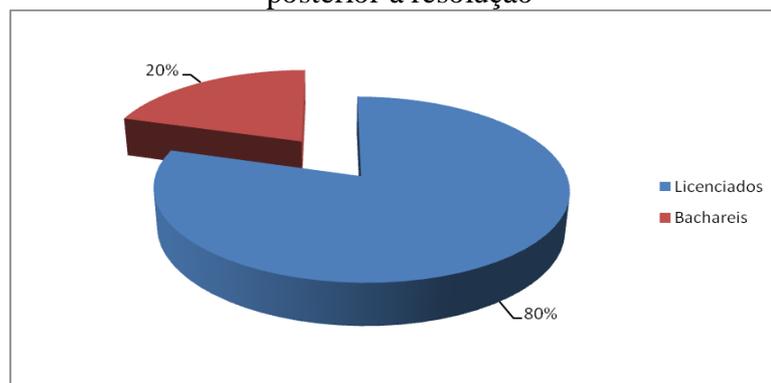
ARTE-EDUCADORES LOTADOS		TOTAL
Licenciatura	Habilitação em Desenho	49
	Habilitação em Música	44
	Habilitação em Artes-Plásticas	14
	Educação Artística	22
	Acadêmico de Artes	01
Bacharel	Habilitação em Dança	01
	Habilitação em Música	01
	Habilitação em Artes-Plásticas	30
TOTAL		162

Fonte: SEMED.

Podemos observar que nesta mesma tabela, é apresentado um acadêmico de 7º (sétimo) período do curso de Artes de, que é contratado como administrativo pelo regime de RDA (Regime de Direito Administrativo), mas está atuando na escola como professor de Artes.

Analisando o Gráfico 2, abaixo, constatamos que 20% (vinte por cento) são de professores com bacharelado e um quantitativo de 80% (oitenta por cento), de professores com licenciatura plena.

Gráfico 2
Formação dos professores de arte concursados conforme lotação no ano de 2013,
posterior à resolução



Fonte: SEMED.

A Tabela 3, abaixo, descreve que, somente 09 (nove) estavam trabalhando em outras diferentes funções das quais quando entrou, através de concurso público sendo 01 (um) professor, atuando como técnico em Laboratório de Informática, 03 (três) professores, ministrando aulas de Ensino Religioso, 03 (três) atuando como Gestor/Diretor de Escolas Municipais, 01 (um) como professor de 1ª a 4ª série³³, 01(um) como articulador de projetos.

Tabela 3
Professores graduados em Artes com desvio de função conforme a lotação no ano de 2009, anterior a Resolução n. 09/2009

ARTE-EDUCADORES LOTADOS	TOTAL
Laboratório de informática	01
Professor de ensino religioso	03
Gestor	03
Professor de 1ª a 4ª série	01
Articulador de projetos	01
TOTAL	09

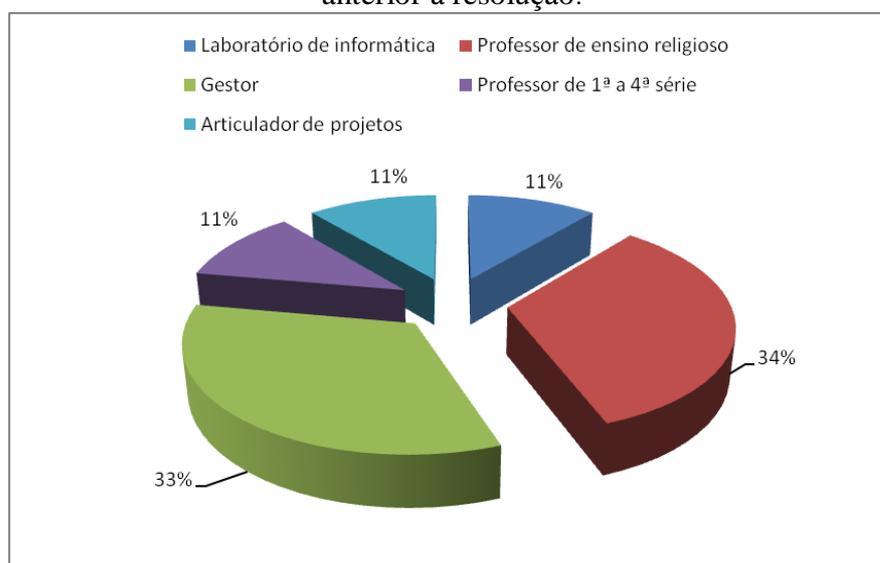
Fonte: SEMED.

Analizamos os dados, percebemos que antes da Resolução n. 09/2009, o desvio de função era mínimo, o que significa que a maioria dos professores de Artes estava trabalhando na função para qual foram formados. Podemos visualizar esse dado no Gráfico 3, a seguir.

O Gráfico 3, abaixo, nos permite visualizar melhor o desvio de função, antes da aprovação da Resolução n. 09/2009, que reestrutura a Matriz Curricular do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental: 11% estão em laboratório de informática; 11% estão na função de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental; 11% são articuladores de projetos; 34% desses professores, assumem a disciplina Ensino Religioso e; 33% atuam como gestores.

³³ No dia 06/02/2006 o Presidente da República sancionou a Lei nº 11.274 que regulamenta o ensino fundamental de 9 anos. No Ensino Fundamental de nove anos, o objetivo é assegurar a todas as crianças um tempo maior de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem com mais qualidade.

Gráfico 3
Professores graduados em arte com desvio de função conforme a lotação no ano de 2009, anterior à resolução.



Fonte: SEMED.

A Tabela 4 mostra que, posterior a Resolução nº 09/2009, dos 162 (cento e sessenta e dois) professores concursados em Artes, 120 (cento e vinte) estavam atuando como arte-educadores em sala de aula, nas mais diversas áreas do município de Manaus/AM, 38 (trinta e oito) professores estavam trabalhando em outras diferentes de quando entraram por meio de concurso público sendo: 02 (dois) professores, atuando como Auxiliar de Biblioteca, 05 (cinco) atuando como professor dos Anos Iniciais (1º a 5º ano), 01 (um) como Articulador de Projetos na Gerência Distrital Regional Escolar Zona I, 01 (um) como Coordenador de Projetos na Gerência Distrital Regional Escolar Zona I, 05 (cinco) como Auxiliar Administrativo como secretário de escola, 03 (três) como professor de Educação Infantil, 01 (um) como apoio pedagógico, 05 (cinco) atuando como Gestor em escolas municipais, 02 (dois) como Articulador de Tecnologia Interativa/Telecentro, 01 (um) como professor de Língua Portuguesa, trabalhando com turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, 03 (três) como Assessor Pedagógico (hoje um está cedido para NEPPD/UFAM), 07 (sete) professores, atuando com Formador no Departamento de Desenvolvimento Regional do Magistério, com formação nas áreas de Alfabetização e Letramento, Construção da Linguagem, Educação Patrimonial, Artes e EJA e 02 (dois), atuando como Subcoordenador de Eixos na Gerência Distrital Regional Escolar Zona I.

Tabela 4
Professores graduados em Artes com desvio de função conforme a lotação no ano de 2013,
posterior a resolução

ARTE-EDUCADORES LOTADOS	TOTAL
Auxilia de biblioteca	02
Professor de 1º ao 5º ano	05
Articulador de projetos na GDZ	01
Coordenador de projeto na GDZ	01
Auxiliar administrativo	05
Professor de educação infantil	03
Apoio pedagógico	01
Gestor	05
Articulador de tecnologia interativa/telecentro	02
Professor de língua portuguesa	01
Assessor pedagógico	03
Formador	07
Subcoordenador de eixo	02
TOTAL	38

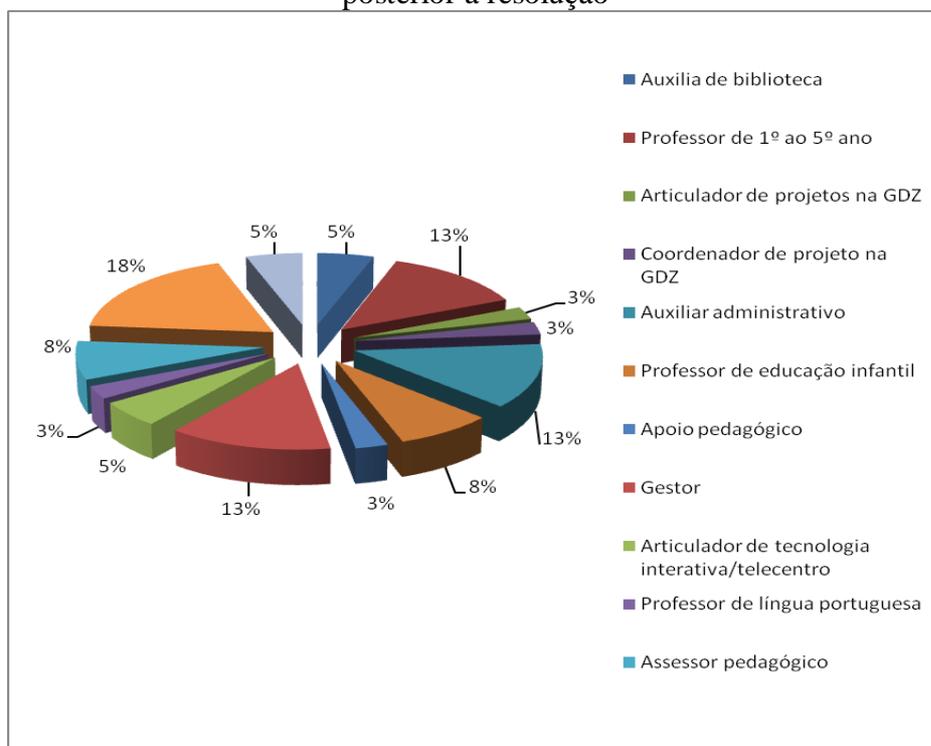
Fonte: SEMED.

Observamos na Tabela 4, que é significativo o número de professores de Artes em desvio de função, assumindo outras funções alheias à formação real desses professores, o que já aponta a reestruturação curricular, para o caso da área de Artes, como prejudicial, pois tira a possibilidade dos arte-educadores de assumirem suas funções enquanto profissionais da área.

De acordo com a relação da lotação dos professores, 04 (quatro) estão à disposição, cedidos para outros órgãos, não aparecendo na Tabela 04.

No Gráfico 4, percebemos nitidamente, o desvio de função que a Resolução n. 9/2009 causou. Destacamos aqui os dados mais significativos: 18% dos professores de Artes, hoje estão atuando como professores de Educação Infantil; 13% estão atuando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 13% atuam como administrativo; 13% estão como gestores e; 8% como apoio pedagógico.

Gráfico 4
Professores graduados em arte com desvio de função conforme a lotação no ano de 2013, posterior a resolução



Fonte: SEMED.

Enfatizamos ainda que, dos 120 (cento e vinte) concursados em Artes, que estavam atuando como arte-educadores, 19 (dezenove) estão trabalhando como professores de cursos técnicos, com instrumentos específicos no Centro Municipal de Arte Educação Aníbal Beça e no Centro Municipal de Artes Educação Nelson Neto. Vale ressaltar que são atendidos alunos da rede pública e privada de ensino, assim, como os moradores da região dos Centros, na Zona Leste de Manaus/AM, onde estão localizados.

Na Tabela 5, é apresentado o *status* dos professores formados em outras áreas que estão atuando como arte-educador, anterior a Resolução nº 09/2009 num total de 16 (dezesseis) professores, sendo 03 (três) de Língua Portuguesa, 02 (dois) professores de Ensino Religiosos e 11 (onze) professores com nível médio, antigo magistério.

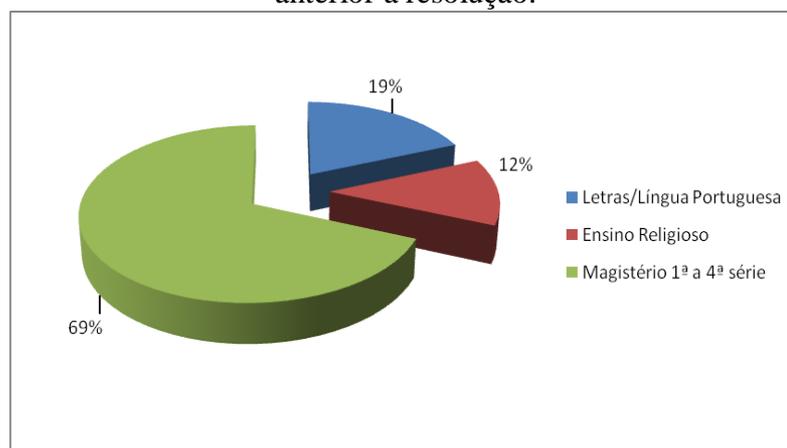
Tabela 5
Lotação dos professores de arte, formados em outras áreas, no ano de 2009, anterior a resolução n. 09/2009

ARTE-EDUCADORES LOTADOS	TOTAL
<i>Professores Licenciados</i>	
Letras/Língua Portuguesa	03
Ensino Religioso	02
<i>Professor com Nível Médio</i>	
Magistério 1ª a 4ª série	11
TOTAL	16

Fonte: SEMED.

No Gráfico 5, os dados são os seguintes: 69% dos professores que assumem a disciplina Artes nas escolas municipais de Manaus, são professores com o Magistério de 1ª a 4ª Série; 19% são licenciados em Letras, Língua Portuguesa e; 12% são de Ensino Religioso.

Gráfico 5
Lotação dos professores de arte, formados em outras áreas, no ano de 2009, anterior a resolução.



Fonte: SEMED.

Observemos no Gráfico 5, acima apresentado, que esses dados denunciam a situação de exclusão de professores formados em Artes e provocam desvio de função também aos professores que não possuem habilitação para atuarem na disciplina. Todos os professores estão completando sua carga semanal com a disciplina de Artes.

Na Tabela 6, é apresentado o status dos professores formados em outras áreas que estão atuando como arte-educador, posterior a Resolução nº 09/2009 num total de 38 (trinta e oito) sendo 04 (quatro) com formação em Filosofia, 01(um) em Geografia, 19 (dezenove) em Pedagogia onde 17 (dezessete) possuem Pós-graduação em Gestão Escolar, 02 (dois) com formação em História, 01 (um) com formação em Língua Portuguesa, 01 (um) em Ensino Religioso, 01 (um) em Educação Física, 01 (um) com bacharelado em Teologia, 01 (um) com bacharelado em Turismo, 01 (um) com bacharelado em Serviço Social e 09 (nove) com formação nível médio, antigo magistério com domínio para trabalhar com alunos de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

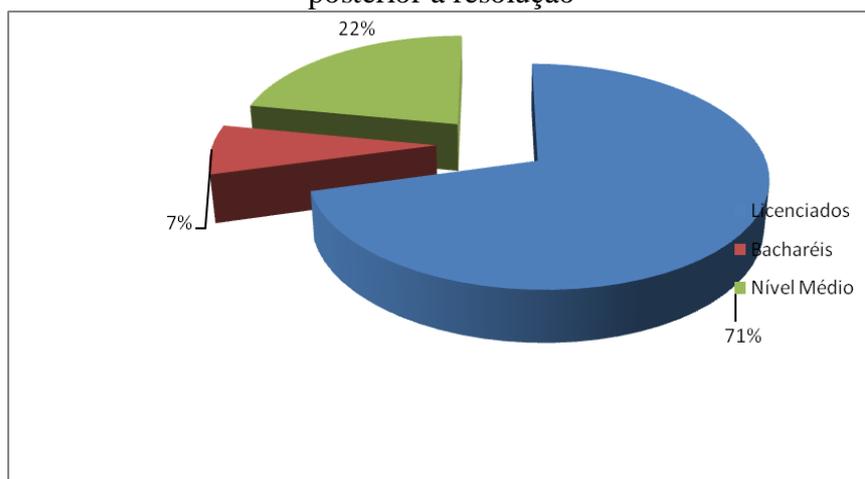
Tabela 6
Lotação dos professores de arte, formados em outras áreas, no ano de 2013,
posterior a resolução

ARTE-EDUCADORES LOTADOS	TOTAL
<i>Professores Licenciados</i>	
Filosofia	04
Geografia	01
Pedagogia	02
Pedagogia/Pós-graduação em Gestão Escolar	17
História	02
Letras/Língua Portuguesa	01
Ensino Religioso	01
Educação Física	01
<i>Professor Bacharel</i>	
Habilitação em Teologia	01
Habilitação em Turismo	01
Habilitação em Serviço Social	01
<i>Professor com Nível Médio</i>	
Magistério 1ª a 4ª série	09
TOTAL	38

Fonte: SEMED.

De acordo com o Gráfico 6, são 71% (setenta e um por cento) com formação em Licenciatura Plena, 22% (vinte e dois por cento) com formação em nível médio, e 7% (sete por cento) com formação em Bacharel.

Gráfico 6
Lotação dos professores de arte, formados em outras áreas, no ano de 2013, posterior a resolução



Fonte: SEMED.

Esses resultados trazem à tona, a triste realidade que, de uma forma geral, que o ensino de Artes não tem sido valorizada, enquanto área de conhecimento, nas escolas municipais como disciplina relevante e de fundamental importância dentro do processo pedagógico, o que se reflete na contratação de profissionais não ou pouco qualificados, e num certo menosprezo da Arte em relação às outras disciplinas mais tradicionais.

Portanto, a referida Resolução, ocasionou uma consequência negativa no ensino de Artes, tais como: o aumento de professores não habilitados, para a função, em virtude da redução da carga horária de 80 horas anuais, para 40 horas a qual foi teoricamente substituída pela Atividade Curricular Complementar – ACC, disciplina já descrita na seção 3.1, deste tópico temático.

O declínio de uma valorização da originalidade nas Artes deu lugar à suposição de que a Arte pode ser “arte” na repetição, e de que a genialidade do produtor artístico e o que ele deseja expressar não são mais valorizados. E, se não fosse somente isso, “é doloroso notar a perversidade destrutiva da intelectualidade em países de terceiro mundo” (BARBOSA, 2003, p. 113), que têm sido instrumento de desprezo por obras de Arte autênticas e expressivas.

Devemos ressaltar, como afirma Frigotto (1999, p. 26), que vivemos “sob a égide de uma sociedade classista, vale dizer, estruturada na extração de mais-valia absoluta, relativa e

extra,” em que as relações sociais são, por base, estabelecidas primeiramente por critérios materialistas. Educadores e educandos são agentes sociais que constituem essa contraditória trama de consciência crítica e de alienação, interagindo, assim, num processo educativo marcado pela lógica do mercado e por uma “noção de equivalência entre consumo e cidadania” (REIS; RODRIGUES, 2005, p. 2).

Precisamos entender e levar em consideração que a formação profissional atual, e aqui nos referimos à formação de professores, é vista como uma resposta estratégica, ou até mesmo uma consequência natural dos “problemas postos pela globalização econômica”, gerados por uma busca da reestruturação produtiva, da qualidade e da competitividade, dando origem às transformações no mundo do trabalho (FRANCO, 1999, p. 101).

Se professores de Arte são agentes sociais, culturais e políticos, que promovem aos indivíduos a oportunidade de ampliar o entendimento para garantir a efetivação de uma cidadania ativa e participante (BRASIL, 1997), envolvendo as práticas artísticas, eles precisam abordar seus conteúdos e práticas de forma a levar seus alunos a refletirem na atualidade e em seus parâmetros.

Já que é tarefa do poder público “a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa em relação às demais instâncias educacionais” (BRASIL, 1996), questionamos o seu papel, pois, diante de um mundo de culturas e saberes globalizados, tem deixado a desejar no que se refere ao investimento em políticas que priorizem a valorização dos professores de Arte, e que conceda a estes a possibilidade de obter subsídios para um investimento maior na formação de cidadãos na educação básica.

O grande desafio da educação através da Arte encontra-se no fato de ela deixar de ser apenas mais uma disciplina do currículo escolar e se tornar “algo incorporado à vida do sujeito, que a força buscar a presença da arte como uma necessidade e um prazer, como fruição ou como produção, porque em ambos a arte promove a experiência criadora da sensibilização” (MEIRA, 2003, p. 131).

No que concerne à importância da relação social e troca de conhecimentos, a “arte-educação” (educação através da arte) pode ser uma dialética emancipatória e, principalmente, inclusiva, partindo de uma prática restauradora, transgressora, intercultural e crítica, como um poderoso instrumento para reafirmar a singularidade na diversidade. Ela se apresenta, então, como um caminho para estimular a consciência cultural do indivíduo, começando pelo reconhecimento da cultura local e se mostrando também com uma das melhores alternativas para inclusão social.

A partir do momento em que a Arte é aplicada em prol dos que vivem à margem da sociedade, ela passa a ser considerada como forma de resgate dos indivíduos que, por tantos motivos (falta de emprego, falta de qualificação profissional, falta de educação, alimentação, moradia e etc.), não se sentem mais parte do corpo que forma a sociedade, transformando-os em seres atuantes, qualificados, agentes culturais e cientes de seus papéis na sociedade, onde possam fazer uso do que foi absorvido como ferramenta para multiplicar tal inclusão.

Afinal, como bem dizia Dewey (1958), a escola não poderia ser uma preparação para a vida, mas sim, a própria vida. Para ele, vida-experiência e aprendizagem estavam unidas, de tal forma que a função da escola era possibilitar uma reconstrução permanente feita pela experiência do educando. Ou seja, por um lado, ao experimentar e, por outro, ao provar. Com base nas experiências do provar, a experiência educativa tornar-se-ia para o educando num ato de constante reconstrução.

Ressaltando sempre que o ensino da Arte deve estar nas mãos de um docente formado na área. Barbosa (1997, p. 35) *apud* Gombrich, disse que a partir do momento em que as pessoas pensam que tudo o que fizeram será arte, porque quando estavam na escola tudo o que faziam era considerável adorável por seus professores, aí então não se tem mais uma teoria da arte. Não há tendência, não há objetivos, e não havendo objetivo não há como saber contra o que se opor.

3.3 A Orientação dos PCNs e os descompassos no ensino de Artes na Rede Municipal – SEMED, orientado pela Resolução n. 09, de 17 de dezembro de 2009

Aprender arte envolve a ação em distintos eixos de aprendizagem: fazer, apreciar e refletir sobre a produção social e histórica da arte, contextualizando os objetos artísticos e seus conteúdos. Barbosa (1999) diz que “o ensino da Arte é de fundamental importância para o desenvolvimento ético, estético, cultural e cognitivo dos alunos”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997), em seu texto introdutório, situam a educação em arte de forma bastante ampla, abordam aspectos relativos aos fundamentos teóricos e históricos na arte da educação e do ensino da arte no Brasil. Segundo os PCNs a arte tem uma função tão importante quanto à dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, a questão do ensino de arte no Brasil sempre esteve envolta a polêmicas e discussões.

Com essa nova estrutura da matriz curricular da SEMED, alterado pela resolução n° 09/2009 de 17 de dezembro, aprovado Conselho Municipal de Educação de Manaus, com uma aula semanal de arte no Ensino Fundamental anos Finais no turno matutino e vespertino com duração de 50' (cinquenta minutos) e no turno noturno 35' (trinta e cinco minutos), tendo o professor de arte que oportunizar para o aluno, seguindo a parte introdutória dos PCN que diz:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas (PCN, 2007, p. 19).

Dessa forma, entendemos que o documento expõe que a Arte deva ter uma compreensão significativa na educação, explicitando conteúdos, objetivos e especificidades, referindo aos processos de ensino e à aprendizagem como também no que se refere à arte como manifestação social humana.

Inicia-se o documento contendo toda a fundamentação histórica da área para o ensino fundamental e suas afinidades aproximando a arte ao campo educacional onde, foi elaborada para que os profissionais da educação, especificamente os professores de Arte possam conhecer a área, sabendo contextualiza-la historicamente e ter conhecimento dos conceitos referentes à natureza do conhecimento estético e artístico.

A segunda parte busca circunscrever as artes no ensino fundamental, destacando quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Nela, o professor encontrará as questões relativas ao ensino e à aprendizagem em arte para as primeiras quatro séries, objetivos, conteúdos, critérios de avaliação, orientações didáticas e bibliografia.

Ambas as partes estão organizadas de modo a oferecer um material sistematizado para as ações dos educadores, fornecendo subsídios para que possam trabalhar com a mesma competência exigida para todas as disciplinas do projeto curricular.

A leitura do documento pode ser feita a partir de qualquer das linguagens, em consonância com o trabalho que estiver sendo desenvolvido. Entretanto, recomenda-se sua leitura global, a fim de que, no tratamento didático, o professor possa respeitar a seleção e a seriação das linguagens.

À GUIA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar os processos históricos, políticos e educacionais do ensino de Artes e a trajetória bem como os fundamentos do movimento de Arte-educação e do ensino de arte, significou apreender um objeto que resulta num longo processo histórico recheado de intercessões e de concepções estéticas, filosóficas e pedagógicas, de práticas educativas, de visões de mundo e de convicções políticas.

Assim, nesta pesquisa, apresentamos características gerais e a trajetória histórica da educação em arte, a partir da sua constituição fora do espaço escolar sob a influência dos ideais e princípios europeus e norte-americanos avançando-se até a inclusão da arte como área do conhecimento obrigatória na educação básica, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, sob a denominação de ensino de Artes. Buscou-se explicitar de que forma e, em que momento histórico, o referido movimento, que não era um fator interno ao ensino formal brasileiro, passou a ter relevância como componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica.

O Ensino de Arte foi incluído no currículo escolar pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71, a partir de uma expressão da tendência tecnicista da década de 1970, e se inseriu no processo de mudanças na educação nacional que passou a ser considerado insuficiente para o preparo de profissionais para atender o mundo tecnológico em expansão. A partir de então, passou a compor um currículo que propunha valorização da tecnicidade e profissionalização em função da cultura humanística e científica predominante nos anos anteriores. Contrário ao senso comum, a Educação Artística apresentava, na sua concepção, uma fundamentação de humanidade dentro de uma lei que resultou mais tecnicista do que humanista.

Na década de 1990, o movimento brasileiro da Arte-educação se manteve mais atuante preocupado com a educação escolar, organizando-se para efetivar a presença da arte na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o que ocorreu com a LDB de 1996. A

obrigatoriedade da introdução da arte na escola regular representou avanços conquistados após longo processo de debates, conscientização, organização e mobilização por parte dos profissionais da Arte educação.

Neste sentido, foram grandes os avanços para o Ensino de Arte na educação básica, décadas de lutas em prol de melhorias na escola e na busca de desenvolver o indivíduo como um todo.

Assim, buscamos apresentar o cenário da educação em Artes no município de Manaus/AM a partir da resolução nº 09/2009 que reestruturou a matriz curricular da educação básica sob a luz da legislação vigente aprovado pelo Conselho Municipal de Educação onde mais de 600 professores ficaram extralotados.

A partir da análise dos quadros das lotações dos professores de Artes, anterior e posterior a essa resolução, podemos perceber uma consequência negativa no ensino da Arte, trazendo à tona, a triste realidade que, de uma forma geral, o ensino da Arte não tem sido valorizado enquanto área de conhecimento nas escolas municipais como disciplina relevante e de fundamental importância dentro do processo pedagógico, o que se reflete na contratação de profissionais não ou pouco qualificados, e num certo menosprezo da Arte, em relação às outras disciplinas mais tradicionais.

Professores excluídos do seu trabalho, descontentes, redução da carga horária, desvalorização do profissional, escolas sem o Ensino de Arte que deveria proporcionar ao aluno o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno poderia desenvolver sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas.

Como proporcionar todo esse conhecimento em Arte com professores sem formação, professores completando carga e o mais triste, professores de Artes, trabalhando em secretaria de escolas, excluídos da sua real formação profissional.

É preciso entender que o termo inclusão é amplo e pertence a tempos imemoráveis, existindo enquanto da existência do ser humano, não se tratando do termo limitado hoje entendido, relacionado somente com as “pessoas com necessidades especiais” ou no campo escolar, “pessoas com necessidades educacionais especiais”. Assim como a arte, o ofício, o trabalho, o ser humano sempre buscou sua afirmação enquanto indivíduo, como um ser representante, que faz parte do espaço onde vive.

Aprender arte envolve a ação em distintos eixos de aprendizagem: fazer, apreciar e refletir sobre a produção social e histórica da arte, contextualizando os objetos artísticos e seus conteúdos, considerando que o ensino da Arte é de fundamental importância para o desenvolvimento ético, estético, cultural e cognitivo dos alunos.

A arte é consequência de um processo aberto de concepção, expressão e produção totalmente humana. Por seu intermédio, o artista e o público têm ensejo de educarem-se, de humanizarem-se, ao edificarem-se como sujeitos pela expressão e socialização de uma perspectiva de vida que açambarca o conjunto das determinações históricas da qual o ser humano é, concomitantemente, síntese determinada e determinante.

O declínio de uma valorização da originalidade nas Artes deu lugar à suposição de que a Arte pode ser “arte” na repetição, e de que a genialidade do produtor artístico e o que ele deseja expressar não são mais valorizados. E, se não fosse somente isso, nota-se também a intenção de destruir a intelectualidade em países de terceiro mundo que têm sido instrumento de desprezo por obras de Arte autênticas e expressivas.

Devemos ressaltar que vivemos sob o julgo de uma sociedade classista, estruturada na extração de mais-valia absoluta, relativa e extra, onde as relações sociais são, por base, estabelecidas primeiramente por critérios materialistas. Educadores e educandos são agentes sociais que constituem essa contraditória trama de consciência crítica e de alienação, interagindo, assim, num processo educativo marcado pela lógica do mercado e pela equivalência entre consumo e cidadania.

Precisamos entender e levar em consideração que a formação profissional atual, e aqui nos referimos à formação de professores, é vista como uma resposta estratégica, ou até mesmo, uma consequência natural imposição da globalização econômica, que gera uma busca da reestruturação produtiva, da qualidade e da competitividade, dando origem às transformações no mundo do trabalho.

Se professores de Artes são agentes sociais, culturais e políticos, que promovem aos indivíduos a oportunidade de ampliar o entendimento para garantir a efetivação de uma cidadania ativa e participante, envolvendo as práticas artísticas, então, eles precisam abordar seus conteúdos e práticas de forma a levar seus alunos a refletirem, na atualidade e em seus parâmetros.

Já que é tarefa do poder público “a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa em relação às demais instâncias educacionais”, como preceitua a LDB/1996, questionamos o seu papel, pois, diante de um mundo de culturas e saberes globalizados, tem deixado a desejar no que se

refere ao investimento em políticas que priorizem a valorização dos professores de Artes, e que conceda a estes a possibilidade de obter subsídios para um investimento maior na formação de cidadãos na educação básica.

O grande desafio da educação, através da Arte encontra-se no fato de ela deixar de ser apenas mais uma disciplina do currículo escolar e se tornar algo inerente à vida do sujeito, buscando a presença da arte como uma necessidade e um prazer, como fruição ou como produção, porque em ambos, a arte promove a experiência criadora da sensibilização.

Em curto e médio prazo, propõem-se entregar a presente pesquisa à comissão da qual que faço parte, como Assessor pedagógico de reestruturação curricular da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/AM, criada pela gestão atual, entendendo que a estrutura vigente não oferece ganhos à escola, necessitando de uma urgente modificação na mesma. Além disso, apresentar a Academia Amazonense de Artes e Letras, com o intuito de mobilizar, criando um movimento de Educadores em Arte, buscando refletir no seu ensino municipal, levando até as universidades federal e municipal que formam uma média de 40 (quarenta) Educadores em Arte por ano, e que nada fizeram, até o presente momento.

A longo prazo, como pesquisador, a pretensão é aprofundar os estudos, buscando o caminhar da diversidade, da luta de classes, e os excluídos da sociedade, buscando a difusão de um mundo igualitário, entendendo que o ensino da Arte é marcado por um árduo e belo caminho firmado através de lutas, debates, experimentações artísticas, pesquisas e, principalmente, pelo movimento organizado dos Arte educadores. É preciso tirar o ensino da Arte da posição marginalizada em que se encontra na atualidade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. Educação e emancipação. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

_____. T. W. Educação Após Auschwitz. In: Educação e Emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ALMEIDA, C. Z. As relações arte/tecnologia no ensino da arte. In: PILLAR, A. D. (Org.). A educação do olhar no ensino das artes. Porto Alegre: Mediação, 2003.

ALMEIDA, C. M. de C. Por uma escuta da obra de arte. In: OLIVEIRA, M. O. de.(org.). Arte, Educação e Cultura. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.

_____. Concepções práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, S. (org.). O Ensino das Artes: construindo caminhos. São Paulo: Papyrus, 2001.

AMARAL, A. A. Artes Plásticas na Semana de 22. São Paulo: Editora 34, 1998.

AMARAL, A. A. Arte para quê? A preocupação social na arte brasileira: 1930-1970. São Paulo: Nobel, 1998.

AZEVEDO, F. A. G. Movimento Escolinha de Arte: em cena, Noêmia Verela e Ana Mãe Barbosa. (dissertação de mestrado). ECA/USP, 2001.

BARBOSA, A. M. Arte: educação no Brasil. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BARBOSA, A. M. Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. Teoria e Prática da Educação Artística. São Paulo: Cultrix, 1985.

_____. (org.). História da Arte-Educação: a experiência de Brasília. I Simpósio Internacional de História da Arte-Educação – ECA-USP. 1ª ed. São Paulo: Max Limonad, 1986.

_____. Arte-Educação: conflitos/acertos. São Paulo: Max Limonad. 1988.

_____. John Dewey e o ensino da Arte no Brasil. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

_____. *As escuelas de pintura al aire libre* do México: liberdade, forma e cultura. In: PILLAR, A. D. (Org.). A educação do olhar no ensino das artes. Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____. (Org.) Arte-Educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Arte-Educação Pós-Colonialista no Brasil: Aprendizagem Triangular. In: Ensino da Arte em Foco. Santa Catarina: USSC, 1990.

_____. Arte-Educação no Brasil: das origens ao modernismo. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARRET, M. Educação em Arte: uma estratégia para a estruturação de um curso. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BRASIL. Lei nº 5.692 de 11 de Agosto de 1971.

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

_____. Lei nº 9.394 – 24 de dezembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

_____. Câmara. Senado. Projeto de Lei nº 2.732, de 21 de maio de 2008. Quero educação musical na escola, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<http://www.queroeducacaomusicalnaescola.com>>. Acesso em: 11 dez. 2010.

_____. Câmara. Senado. Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 27 dez. 1961 e retificado em 28 dez. 1961.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Leis, Brasília, DF, 1971. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 11 nov. 2010.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.839.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. PNE verso e reverso: Plano Nacional de Educação. Rio de Janeiro: Folha Dirigida, 2001.

_____. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: jan. 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. Brasília, DF: MEC, SEF, 1997.

BRECHT, B. Estudos sobre Teatro. Lisboa, 1957.

COSTA, I. M. O Ensino da Arte e a Cultura Popular. São Luiz: Arte e Cultura, 2004.

CAULLEY, D. N. *Document Analysis in Program Evaluation* (Nº 60 na série *Paper and Report Series of the Research on Evolution Program*). Portland, Or. Northwest Regional Evolution Laboratory, 1981;

DEWEY, J. *Art as Experience*. New York: Capricorn Books, 1958

_____. *Democracy and Education*. New York: Free Press, 1966.

_____. Arte na indústria. In: BARBOSA, A. M. John Dewey e o ensino da Arte no Brasil. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

Dicionário Aurélio.

DUARTE JR, J. F. O Sentido dos Sentidos: a educação (do) sensível. Curitiba: Criar Edições, 2001.

ESCOLINHA de Arte do Brasil. Brasília: INEP, 1972. (Estudos e pesquisas, 6).

EISNER, E. W. *Educating Artistic Vision*. New York: Macmillan, 1972

EISNER, E. (1979) Estrutura e Mágica no Ensino da Arte. In: BARBOSA, A. M. ArteEducação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 1999.

FERNANDES, C. A. V. Pedagogia e Arte: um novo jeito de educar: recuperando a magia de ser humano. São Paulo: LCTE Editora, 2007.

FERREIRA, S. O Ensino das Artes: construindo caminhos. Campinas: Papirus, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário na Língua Portuguesa; coordenação de edição Marina Baird Ferreira. – 8. Ed. – Curitiba: Positivo, 2010.

FONTANEL-BRASSARTE & ROUQUET. A Educação Artística na ação educativa. São Paulo: Cortez, 1975.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (Org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. T. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 2004.

GLOTON, R & CLERO, C. A atividade criadora na criança. Lisboa: Estampa, 1973.

GOMBRICH. E. H. A História da arte. Rio de Janeiro: LTC, 1998.

GOUNET, T. Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

GUBA, E. G. e LINCOLN, L. S. *Effective Evolution*. San Francisco, Ca., Jossey – Bass, 1981.

GRADE, M. A Educação Visual do Ensino Básico (2º Ciclo): Os professores em início de carreira e a orientação dada ao programa. F.C.T. / U.N.L. Ciências da Educação: CICSA; (Série Mestrado) 1993.

HORKHEIMER, M. ADORNO, T. W. Indústria Cultural. In: ADORNO, T. W. Indústria Cultural e Sociedade. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de Metodologia Científica. 3. Ed. Rev. E ampli. São Paulo: Atlas, 1991.

LOWENFELD, V. & BRITTAIN, W. L. Desenvolvimento da Capacidade Criadora. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, A. D. T. V. Ensino de arte: perspectivas com base na prática de ensino. In: BARBOSA, A. M. (Org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002.

MARIZ, V. História da Música no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

MEAR, W.L. Adorno: semiformação e educação. Educação e Sociedade. Campinas – SP, v.24, n.83, pg 459-475, 2003.

MEIRA, M. R. Educação estética, arte e cultura do cotidiano. In: PILLAR, A. D. (Org.). A educação do olhar no ensino das artes. Porto Alegre: Mediação, 2003.

PASSOS, J. C. dos. Discutindo as relações raciais na estrutura escolar e construindo uma pedagogia multirracial e popular. In: Multiculturalismo e a Pedagogia Multirracial e Popular. Florianópolis: Atilende, 2002.

PHILLIPS, D. P. (1974). *The influence of suggestion on suicide: Substantive and theoretical implications of the Werther effect*. *American Sociological Review*, 39:340-354.

PESSI, M. C. A S. Aos professores de arte: o que fundamenta nossas ações? In: O Ensino da arte em foco. Florianópolis: Departamento Artístico-Cultural. UFSC, 1990.

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

RIBEIRO, M. L. S. História da Educação Brasileira: a organização escolar. 6ª ed. São Paulo: Editora Moraes, 1986.

SANTOS, B. S. Pela mão de Alice: O social e o Político na Pós-modernidade. São Paulo: Ed. Cortez, 1997.

SANTOS, M. Por uma outra globalização. **Do pensamento único à consciência universal.** Rio de Janeiro: Record, 2000.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. Política educacional. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ZAMBONI, S. A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência. Campinas: Editora Autores Associados, 1998.