

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP
“Júlio de Mesquita Filho”
Instituto de Artes – I.A.

VIRGÍNIA VIEIRA MARCONDES

**POLÍTICAS PÚBLICAS: O ENSINO
DE ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

SÃO PAULO – 2012

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP

“Júlio de Mesquita Filho”

Instituto de Artes – I.A.

Programa de Pós-Graduação em Artes e Educação – Mestrado

VIRGÍNIA VIEIRA MARCONDES

**POLÍTICAS PÚBLICAS: O ENSINO
DE ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do título de Mestre em Arte-Educação, sob exigência do Programa de Pós-Graduação em Artes, área de concentração: Artes e Educação, linha de pesquisa: Mediação cultural: histórias, políticas e metodologias, sob orientação do Profº Dr. João Cardoso Palma Filho.

SÃO PAULO – 2012

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da
UNESP
(Fabiana Colares CRB 8/7779)

M321p Marcondes, Virgínia Vieira, 1960-
Políticas públicas: o ensino de arte na educação básica / Virgínia
Vieira Marcondes. - São Paulo, 2012.
142 f. ; il. + anexo

Orientador: Prof^o Dr^o João Cardoso Palma Filho
Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Artes, 2012.

1. Parâmetros curriculares nacionais - PCN. 2. Políticas públicas -
Educação. 3. Ensino – Currículos – São Paulo (SP). 4. Educação artística.
Estudo – ensino. I. Palma Filho, João Cardoso. II. Universidade Estadual
Paulista, Instituto de Artes. III. Título

VIRGÍNIA VIEIRA MARCONDES

**POLÍTICAS PÚBLICAS: O ENSINO
DE ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Arte-Educação, sob exigência do Programa de Pós-Graduação em Artes, área de concentração: Artes e Educação, linha de pesquisa: Mediação cultural: histórias, políticas e metodologias.

Banca Examinadora

Prof^o Dr. João Cardoso Palma Filho
Orientador
Instituto de Artes – UNESP

Prof^a Dr^o Pelópidas Cypriano de Oliveira
Instituto de Artes – UNESP

Prof^a Dr^a Maria Leila Alves
Universidade Metodista de São Paulo

São Paulo, 26 de julho de 2012

***Para meus amores:
Julio,
Caio, Thaís e Luísa***

AGRADECIMENTOS



À memória dos familiares que me possibilitaram aqui chegar:
Francisco Cunha-escritor, jornalista, agrimensor, bisavô;
José Soares Marcondes-colonizador, empresário e político, bisavô; Paulo Kruger Marcondes-político, ex-prefeito, tenor, amante de ópera, avô;
Jupyra Cunha Marcondes-professora de francês, de piano, de canto orfeônico, dramaturga, poetiza, idealizadora do conservatório que leva seu nome, avó; Virgínia Vieira-autodidata, leitora voraz, amante das artes, avó; Antonio Vieira-empresário, agricultor, fundador de uma unidade do Rotary Clube, avô.

À minha mãe, Therezinha que, além de professora, escritora, pintora e poetiza, com seriedade, leveza e ternura me apontou os caminhos.



Ao professor João Cardoso Palma Filho que, com sabedoria, conhecimento e paciência foi incondicional na orientação e compreensão.

Às professoras: Elba Siqueira de Sá Barretto, Kathya M Ayres de Godoy, Luiza Helena S Christov, Maria Leila Alves e Rejane Galvão Coutinho.

Aos funcionários do Instituto de Artes.

Especiais agradecimentos às colegas: Aninha, Ana Christina, Julia, Luciana e Susete pela amizade, pelo companheirismo, pela cumplicidade e em nome dos demais colegas que participaram desse processo.

Aos professores e técnicos da SEE-SP, pela contribuição das entrevistas e dados.

Aos colegas do SESI pela compreensão, companheirismo e apoio constantes.



Ao meu pai, Paulo, pelo carinho. Distante, mas sempre presente. Que me mostrou, acima de tudo, que a vida é repleta de escolhas. Pela ajuda na coleta de materiais, dados históricos e pelas poesias que colorem o cotidiano.

À Thereza Christina, pela fraternidade e pela coragem com que enfrenta as vicissitudes.

Aos meus queridos Alessandro, Marcello Luís, Luís Fernando e José Ricardo. Sobrinhos amados, que dão grandes e belas lições de vida.



RESUMO

Esta pesquisa estuda a política pública educacional em relação à arte na educação básica, no período compreendido entre a sanção da Lei Federal nº 4024 de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação, até os dias atuais.

Desenvolve análise acerca da legislação que disciplina o componente curricular de arte, com a intenção de inferir e de refletir os valores atribuídos à disciplina escolar, assim como as respectivas contextualizações sócio-histórica, política, econômica e cultural.

Nesta conjuntura se estudam, além dos Parâmetros Curriculares na esfera Federal, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, denominada São Paulo Faz Escola, vez que está sendo implementada desde o ano de 2008, tem despertado profunda discussão entre os arte-educadores e será atualizada em 2013.

Por fim, e não menos importante, se apresenta a análise sobre as entrevistas com professores e demais técnicos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, com o intuito de compreender o pensamento dos profissionais que, efetivamente, tornam real e concreto o currículo escolar e que estão à frente das discussões, elaboração e manutenção da Proposta Curricular.

Palavras chave:

Políticas Públicas - Parâmetros Curriculares - Proposta Curricular São Paulo Faz Escola - Ensino - Arte

ABSTRACT

This research studies public policy in relation to art education in basic education during the period between the Federal Law 4024 of 1961, laying down the guidelines of Education, until today.

Develops analysis on legislation which regulates the curriculum component of art, with the intention to infer and reflect the values assigned to school discipline, as well as their social and historic, political, economic and cultural contextualization.

Against this background we study, beyond the Curriculum Proposal of Federal sphere, Curricular Proposal of the state of São Paulo, called São Paulo Faz Escola, as it is being implemented since 2008, has aroused deep discussion among art educators and will be updated in 2013.

At last, and so important, it presents the analysis of interviews with teachers and other technicians from Department of Education Sao Paulo State, in order to understand the thinking of professionals who actually make real and concrete school curriculum and that are ahead of the discussions, preparation and maintenance of the Proposed Curriculum.

Keywords:

Public Policy – Federal Curriculum Proposal – São Paulo Faz Escola - Education – Art

LISTA DOS QUADROS

Quadro 1	Quadro síntese das características da educação brasileira, nas décadas estudadas	58
Quadro 2	Quadro síntese da legislação relevante a partir de 1961	65

LISTA DE POESIAS

Lágrima	19
Símile	38
Horas perdidas	45
A vida	79
Receita para viver 200 anos	119

LISTA DE ABREVIATURAS

AI	Ato Institucional
CEB	Câmara de Educação Básica
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CGEB	Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
CIAC	Centro Integrado de Apoio à Criança
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DBAE	Discipline Based Art Education
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DE	Diretoria de Ensino
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPB	Estudos e Problemas Brasileiros
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEM	Língua Estrangeira Moderna
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MP	Medida Provisória
OSESP	Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo
OSPB	Organização Social e Política do Brasil
PAIUBI	Programa de Avaliação Institucional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	Plano Escolar

PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
REDEFOR	Rede São Paulo de Formação Docente
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE	Secretaria da Educação de Estado
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
SEMTEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 Conceito de cidadania	21
1.1- <i>Desenvolvimento histórico do conceito de cidadania</i>	21
1.2- <i>Como a cidadania se desenvolveu no Brasil</i>	28
1.3- <i>A relação entre a cidadania e a Constituição Federal de 1988</i>	33
1.4- <i>Aproximações entre educação e cidadania</i>	35
2 Algumas reflexões sobre a arte e o ensino de arte	40
3 O ensino sob a perspectiva histórica	47
3.1- <i>Alguns aspectos do desenvolvimento histórico do ensino de arte</i>	60
3.2- <i>Reformas curriculares desde a LDB 4024/61</i>	65
3.3- <i>LDB 9394/96</i>	75
3.4- <i>PCN</i>	77
4 Currículo do Estado de São Paulo – Linguagens, códigos e suas tecnologias – ensino fundamental – ciclo II e ensino médio	81
4.1- <i>Contextualização da proposta curricular do Estado de São Paulo</i>	81
4.2- <i>Análise da proposta de arte</i>	86
a) “Carta do Secretário da Educação do Estado de São Paulo”	86
b) “Carta da Coordenadora Geral do Projeto São Paulo Faz Escola”	88
4.2-1. “Apresentação”	89
4.2-2. “Uma educação à altura dos desafios contemporâneos”	93
4.2-3. “Princípios para um currículo comprometido com seu tempo”	95
I. “Uma escola que também aprende”	95
II. “O currículo como espaço de cultura”	96
III. “As competências como referência”	96
IV. “Prioridade para a competência da leitura e da escrita”	97
V. “Articulação das competências para aprender”	99
VI. “Articulação com o mundo do trabalho”	100

4.2-4. “A concepção do ensino na área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias”	101
4.2-5. “Currículo de arte”	104
4.3- <i>Sobre a pesquisa e o tratamento dos dados</i>	108
4.3-1. A proposta curricular sob o olhar dos técnicos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo	109
4.3-2. A proposta curricular sob o olhar dos professores da rede do Estado de São Paulo.....	112
4.4- <i>Outros programas / outras políticas</i>	115
4.4-1. Cultura é currículo	116
4.4-2. Programa: caminho das artes – A arte fazendo escola.....	117
4.4-3. Ensino de artes para as séries iniciais	118
5 CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	131
ANEXOS.....	136
Roteiro de entrevista com os professores de artes da rede escolar do Estado de São Paulo:	136
Roteiro de entrevista com os técnicos da rede escolar do Estado de São Paulo:	139
Pesquisa feita com os professores da rede escolar do Estado de São Paulo:	141

INTRODUÇÃO

“O homem não é senão o seu projeto, só existe na medida em que se realiza, não é, portanto, nada mais do que o conjunto dos seus atos, nada mais do que a sua vida.”

(SARTRE, 1978, p.11)

O ser humano é resultado de escolhas, da interação sócio-histórica, do momento no qual vive, das influências da família, das instituições pelas quais passa, bem como das pessoas com as quais convive.

A visão existencialista de Sartre (1978) alerta ao fato de que o ser humano é o resultado das próprias escolhas. Todavia, resultado este, distante de um simples determinismo, pois cada um é igualmente responsável por suas respectivas ações, nas quais as escolhas e atos pessoais estão sempre e inclusive atrelados ao condicionamento histórico, social, econômico e temporal.

Porém, não se pode cair num reducionismo tal que conduza ao outro extremo de se imaginar simplesmente que uma causalidade é passível e grande o bastante para determinar o que se é, em que tipo de ser humano se estabelece. Neste sentido, Merleau-Ponty nos mostra que “... minha experiência não provém de meus antecedentes, de meu ambiente físico e social, ela caminha em direção a eles e os sustenta, pois sou eu quem faz ser para mim essa tradição que escolho retomar.” (2006, p. 3).

Desta forma, o que constitui hoje é o conjunto das opções feitas anteriormente, bem como das variáveis às quais estive e estou sujeita e igualmente das circunstâncias históricas. Tem igual peso nesta formação, o sentido que dou a cada escolha feita, a cada cenário observado, a cada representação que percebo, já

que disponho destas e então as mesmas retornam e passam a fazer sentido para mim.

Minha origem é em casa que vive e valoriza as artes, a cultura, a educação e o exercício da política. Aprendi bastante com meus antepassados, pessoas que muito contribuíram para o desenvolvimento das gerações futuras. Legaram, não só para os entes da família, mas para outras e posteriores gerações, valores, condutas, cultura, educação e exemplos de vida que conferem importância aos aspectos fundamentais da formação do ser humano.

De uma família que teve atuação pioneira e política, tenho um espírito que busca integrações, intercâmbios e comunicações. Nas minhas relações familiares a docência também está presente há gerações. Assim, a opção pelo magistério foi uma escolha natural e consciente¹.

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP atuei como docente das redes públicas e privada, na educação básica, durante 12 anos. Atualmente e há outros 12 anos, ocupo o cargo de Analista Técnico Educacional na Diretoria de Educação Básica, da rede escolar do Serviço Social da Indústria de São Paulo - SESI-SP.

Das experiências docentes e também na condição de formadora de opinião surgiram os questionamentos presentes nesta pesquisa. Busco, no estudo das políticas públicas educacionais, chamar a atenção para a importância do componente curricular de arte na educação básica.

O objetivo geral da pesquisa é estudar as políticas públicas educacionais voltadas às propostas curriculares para o ensino da arte, na educação básica, no Estado de São Paulo e dar voz aos professores, no que se refere à Proposta Curricular.

Como objetivos específicos são contextualizadas as reformas curriculares ocorridas na educação básica, analisadas as políticas públicas educacionais a partir das propostas curriculares e a descrição da lógica dos interesses que permeiam as

¹ A respeito das origens, ver nas páginas iniciais, agradecimentos.

posições entre os representantes do governo e os profissionais da educação. Trata-se, portanto, de um estudo voltado à análise da Proposta Curricular de Arte do Estado de São Paulo.

O fazer escolar passa pelo currículo, que é um instrumento de comunicação de valores e de ideologias determinados pela política educacional, pelos Parâmetros Curriculares em âmbito nacional e pelas Propostas Curriculares, na esfera do Estado de São Paulo.

Conforme Bernstein (2003), a educação tem papel decisivo na reprodução cultural das relações de classe, evidenciando que a pedagogia, o currículo escolar e a avaliação são formas de controle social.

A educação escolar expressa intencionalidades, valores, ideologias, cultura, economia e política. Não é neutra. Representa o ideal de ser humano de determinada sociedade.

A construção do conhecimento envolve relações de poder, favorece grupos dominantes, pressiona grupos dominados, enfim, aponta as conexões entre currículo e poder. Em função das alterações do contexto social, político e econômico, a educação vai incorporando novas e variadas perspectivas.

O currículo escolar se articula com as relações estruturalmente determinadas, o que reflete em consequências variadas para os diferentes grupos sociais. Este movimento pode ser observado a partir das práticas pedagógicas que ocorrem dentro das escolas. Estas práticas escolares, enquanto regras e códigos, atuam como normatização que afeta os conteúdos a serem transmitidos e altera os conhecimentos que se transformam para serem transmitidos.

Frente a isso, nesta pesquisa é dada a oportunidade de voz aos professores de artes, através de entrevistas semiestruturadas e de pesquisa de opinião, como meio de coleta de informações. Fundamentalmente se procura estabelecer as relações entre a orientação curricular proposta pela Secretaria de Educação e o entendimento das mesmas pelo corpo docente e suas respectivas ações decorrentes.

A contextualização e a análise das Propostas e dos Parâmetros Curriculares foram feitas e são necessárias (e por isso descritas nos capítulos três e quatro) para o estudo da política educacional, que impõe o fazer pedagógico às escolas. Estas (as escolas) sem opção de escolha, uma vez que, às orientações curriculares é atrelado o sistema de avaliação educacional.

Desta forma, a opção é pela análise das Propostas Curriculares, enquanto políticas públicas educacionais de maior expressão. Todavia, foram analisadas outras políticas no Estado de São Paulo que refletem a importância dada à arte (capítulo quatro).

A pergunta que cabe então é: Quais são e onde estão representadas as políticas públicas que valorizam o ensino de artes na educação básica?

A opção pela metodologia desta pesquisa se deu, principalmente, a partir das características do objeto. É uma pesquisa que se pauta na interpretação, em estudo bibliográfico e histórico, documental, da legislação, na explicação da relação dos sujeitos envolvidos, na interação com o mundo, na análise dos relatos, entrevistas e depoimentos. Ou seja, é uma pesquisa de características hermenêuticas, na forma de análise de conteúdo.

Uma vez estabelecidas ligações a partir das observações e dos levantamentos, o resultado é um texto explicativo, pois identifica os fatos para a ocorrência dos fenômenos. Em primeiro lugar se apresentam as descrições e depois as interpretações.

Desta maneira, este trabalho busca clarificar conceitos como o de cidadania, o de arte e do seu ensino, procura identificar e circundar o tema do que não é aparente, mas que se preste a ser guia de referência para análise e interpretação do conteúdo. Assim, se entende formar um pano de fundo que dê forma ao objeto, que imprima significado às análises feitas.

Esta dissertação faz a ligação entre a formação do ser humano, sua condição de cidadania e as políticas educacionais que afetam diretamente a gênese da sociedade. Está fundamentada nos conceitos de cidadania que são estudados e trazidos à discussão, por autores como: Thomas Humphrey Marshall, Maria de

Lourdes Manzini-Covre, Hannah Arendt, José Murilo de Carvalho, João Cardoso Palma Filho, Martin Carnoy, Bárbara Freitag e outros.

Para tanto, o primeiro capítulo, intitulado *Conceito de cidadania* está concebido a partir do próprio desenvolvimento do conceito de cidadania. A cidadania é tratada conforme ocorreu no Brasil, após o que, é abordada a relação entre cidadania e a Constituição Federal de 1988 e por fim, como se dá a relação educação – cidadania.

O segundo capítulo versa sobre a definição do conceito de arte, a conseqüente importância para a formação do ser humano e a correspondência de ensino de arte na educação básica. Tem como referência bibliográfica autores como: Elliot Eisner, Ernest Fisher, Ana Mae Barbosa, Rejane Coutinho, Isabel Marques, Rosa Iavelberg, Miriam Celeste e Imanol Aguirre.

Como maneira de contextualizar a educação e as políticas da atualidade, o terceiro capítulo faz uma breve retomada histórica da educação brasileira a partir dos anos de 1960. Toma como marco inicial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sob número 4024 e outorgada em 20 de dezembro de 1961. O texto traz algumas considerações sobre a educação que antecedeu o referido termo, com a finalidade de contextualização do período delimitado. É atribuída uma visão mais detalhada ao ensino de arte no Brasil, com ênfase ao Estado de São Paulo, no subtítulo *Alguns aspectos do desenvolvimento histórico do ensino de arte*. Logo na sequência, as reformas curriculares são apontadas desde a Lei de Diretrizes e Bases 4024 de 1961. Neste subitem há um quadro que apresenta a legislação e as principais inovações ou características do período. Depois, estão marcados todos os aspectos da LDB 9394/96 que dizem respeito à arte. Finalizando o capítulo, há algumas considerações quanto aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

O quarto capítulo, discute a especificidade da política educacional direcionada às artes, na esfera do Estado de São Paulo. Apresenta o exame da Proposta Curricular de arte. Faz uma exposição do histórico de sua criação e implantação. Identifica o olhar dos técnicos da Secretaria de Educação, aponta o pensamento do professor de arte e pondera sobre sua formação e seu cotidiano, nos subitens: *As propostas sob o olhar dos técnicos da Secretaria de Educação* e *As propostas sob o*

olhar do docente. Analisa igualmente outros programas da Secretaria de Educação e demais políticas de incentivo às artes, (as visitas aos museus, teatros, cinemas, e outros locais), que podem contribuir positiva, direta ou indiretamente ao ensino de arte.

O capítulo destinado às considerações provisórias discorre a respeito das respostas encontradas, descrevendo as circunstâncias importantes e especialmente, garantindo espaço e tempo para a análise da lógica dos interesses identificados e que podem interferir na educação.

Por fim, cabe esclarecer que tomei a “liberdade estética” – fazendo alusão à liberdade poética – de, nesta dissertação, incluir algumas poesias escritas por meu pai, em diferentes fases da vida. Com as poesias quero homenageá-lo carinhosamente, bem como oferecer ao leitor certa leveza em forma de textos estéticos que falam da vida, da esperança, do cotidiano e da beleza da vida. Por se tratarem de textos inéditos, os mesmos não constam da referência bibliográfica.

LÁGRIMA

*Lágrima, mensageira da amargura,
Velho símbolo da dor e do pesar
Nem sempre és sofrer, nem sempre és penar,
Nem sempre és tu tristeza e desventura!*

*És sobre a lousa de uma sepultura
Coração dolorido a soluçar
E sobre um ataúde a se fechar
És louco desespero, atroz tortura!!!*

*Mas quando enfim um dia nasces
Rolando suavemente sobre as faces
De alguém que nesta vida, pôde amar*

*O teu destino triste, então redimes
Porque sob a grinalda branca exprimes
A ventura da noiva ao pé do altar!!!*

Paulo Marcondes

CONCEITO DE CIDADANIA

“A pobreza priva as capacidades humanas. É privação, não só de recursos financeiros, como também de recursos básicos. A pessoa privada de direitos civis, por exemplo, pode ser mais pobre que outra com menos recursos financeiros, mas em pleno gozo dos direitos fundamentais.”

(AMARTYA SEM, Sala São Paulo: São Paulo, em 23/04/2012, em palestra - Fronteiras do Pensamento.

1.1- DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DO CONCEITO DE CIDADANIA

As transformações do mundo contemporâneo e da sociedade da atualidade não comportam mais uma conceituação estática e duradoura dos impactos aos quais a sociedade está sujeita.

Bauman apud Costa (2009) conceitualiza a modernidade líquida como a característica de instabilidade do mundo moderno, no qual não há rigidez de conceitos, em que o conhecimento é sempre efêmero, transitório. Nesse ambiente, a velocidade é inerente, uma vez que não há mais verdades absolutas e fixas, a rapidez imprime e impõe seu próprio ritmo para acompanhar a volatilidade do conhecimento.

Na modernidade líquida a vida das pessoas passa a ser mais individualizada, com sucessivos e intensos recomeços. Essa atmosfera não admite uma educação formal e compartimentalizada que proporcione segurança e transmita elementos e conceitos fixos e com variáveis pré-estabelecidas. Justo pelo contrário, é na modernidade líquida que o conhecimento muda rapidamente de ritmo, de rumo, exigindo a cada instante, novas competências, novas habilidades e novas informações. Os novos elementos, por sua vez, tornam-se velhos muito rapidamente, o que confere um grau de transitoriedade muito intenso e imprime um compasso cada vez mais rápido às transformações e adaptações dos conhecimentos. Essa característica de momentaneidade se estende à sociedade de uma maneira geral e comporta atitudes passageiras, categorias flexíveis sob constante adaptação ao novo.

A sociedade da antiguidade representava um modelo de vida mais fixo, mais previsível e até mais seguro. As incertezas eram menores, mais tênues, menos agudas. As mudanças também. Atualmente, o parâmetro da sociedade contemporânea é bem diverso. Aristóteles podia afirmar e classificar que nas cidades-Estado os cidadãos possuíam determinadas características, somente os homens livres, do sexo masculino (o que excluía crianças e jovens, mulheres e escravos), entretanto hoje em dia o conceito de cidadania se alarga e se amplia e o mesmo não se aplica de uma maneira contundente. Ou seja, a categorização do que seja cidadania sofreu modificações ao longo do tempo. As mudanças, quer sejam estruturais ou não, de fundo econômico, político, social ou cultural incidem na evolução do conceito de cidadania e são reflexo do momento histórico.

Na antiguidade, Aristóteles (2010) assegura a condição do ser humano enquanto animal político, portanto social e destinado a viver em agrupamentos. Para tanto, o Homem desenvolve a capacidade de se submeter a leis e convive com outros seres humanos. As primeiras associações são as famílias. Certa quantidade de famílias se agrupa, o que dá origem aos povoados. A sociedade passa a se constituir de pequenos lugarejos habitados, fato que organiza as cidades completas, que se abastecem e que se bastam a si próprias. É a natureza do Homem que o compele a viver em sociedade, uma vez que sente necessidades que não consegue suprir, as quais busca nas ligações com outros e na proporção exata dos interesses

personais. Todas essas relações são complexas, pois são pautadas em interesses divergentes e, por vezes, conflitantes. Os sujeitos só se unem às propriedades comuns na justa medida da intensidade dos interesses pessoais. Arendt (2010) também postula que o Homem é um animal social antes de ser político. É da esfera privada o Homem viver em família, por necessidade biológica de sobrevivência. O caráter político é livre e independente do privado, é maior que o simples estar junto. Desta forma, a autora entende que na antiguidade a vida privada representava a privação de algo ou mesmo de capacidades, entretanto e na atualidade, a vida privada tem outra conotação, remete ao individualismo.

O Estado, que se compõe de uma multidão de indivíduos, portanto de uma ampla diversidade de interesses e pontos de vistas, lança mão da educação para proporcionar unicidade à população. Assim, o governo imprime determinada característica à comunidade e aos cidadãos. Quando a forma de governo muda, mudam os cidadãos por consequência imediata. A forma de governo influi no modo e na constituição do cidadão, bem como o momento histórico.

O cidadão da antiguidade é sujeito investido de certo poder. Portanto, é chamado de cidadão, como já dito, o indivíduo livre, do gênero masculino e adulto, que vive nas cidades-Estado da antiga civilização grega e quem tem como prerrogativa o direito de voz e de voto nas assembleias. Desta forma, a cidadania se ligava à participação política dos sujeitos na democracia. Essa categorização abarca a visão do cidadão enquanto partícipe da vida política da comunidade. Todos os que são membros de determinada sociedade têm valores diferentes e independentes, são seres com origem diferente e peculiar, mas comportam uma definição mesma e aplicável a qualquer um, cujo princípio básico é o que convém à maioria, convém a todos.

Para Arendt (2010) a sociedade exclui a possibilidade de ação individual. É esperado que cada um dos seus membros apresente certo dado comportamento. Neste sentido, a sociedade impõe regras que tendem a padronizar as condutas. É desta maneira que a sociedade de massas é constituída, a partir da absorção de vários grupos sociais e maiores em um único que abrange e controla, igualmente, e com a mesma intensidade, a todos os seus membros.

O entendimento da sociologia como a ciência que, dada sua complexidade, há necessidade de se partir das relações intragrupo é elaborado por Marshall (1967). Não se pode fixar a uma especificidade qualquer, todavia há que se analisar e sintetizar a sociedade a partir das considerações do todo. Neste sentido, ganha expressão a percepção de cidadania comportando direitos e deveres nas esferas: civil, política e social, como meio de disposição à vida comunitária e até na resolução de conflitos. O autor ainda atribui a cada uma dessas esferas certa cronologia para o respectivo desenvolvimento. Inicialmente esses três direitos estavam consolidados e formavam um único bloco, pois as respectivas instituições estavam igualmente fundidas, a exemplo da educação em relação aos serviços de ordem social.

O conceito de modernidade sólida, por oposição à líquida, desenvolvido por Zygmunt Bauman e tratado por Costa (2009), declara a modernidade sólida como sendo o cenário para as respostas absolutas, para as certezas entre o certo e o errado, baseada no conhecimento estabelecido e duradouro. Atualmente, esse entendimento não tem mais espaço no mundo contemporâneo, não mais se aplicando. Entretanto, coube perfeitamente às sociedades passadas.

Na sociedade feudal, uma vez que não existia o princípio da igualdade dos cidadãos, não havia nenhuma regulamentação em termos de direitos e deveres com os quais o Homem pudesse participar na sociedade, que fosse diferente do sistema de classes fixo e rígido. Marshall (1967) aponta que, durante a Idade Média, alguma expressão de igualdade surge, entretanto o conceito de cidadania se constitui nacionalmente e não regionalmente. Desta forma, durante o século XII nota-se que a justiça real define e defende os direitos civis e individuais mais baseada em costumes nacionais e não locais.

A caracterização da cidadania em direitos civis tem sua maior diferenciação enquanto direitos da liberdade individual, pautada fundamentalmente no direito de ir e vir, de pensamento e de fé, identificados durante o século XVIII. A cidadania como representação de direitos políticos nasce durante o século XIX, ocasião na qual o exercício político é revestido de importância para o cidadão, tanto como membro atuante em atos políticos, como partícipe eleitor.

Os direitos sociais distinguem a cidadania mais recentemente, atribuída ao século XX. É também a conceituação mais abrangente, pois se estende desde o direito de bem estar econômico e segurança, até o direito à participação de ser civilizado conforme os padrões da sociedade. Fato que ganha importância é a instituição da Poor Law reformulada, na Inglaterra, em meados do século XIX que se apresenta como sendo de base nacional, mas tolhe os direitos sociais a partir de mudanças ocorridas na economia daquele país, uma vez que é mais cerceadora de direitos do que instituidora dos mesmos. Os beneficiados pela Poor Law, para serem atendidos, deveriam abrir mão da condição de cidadãos, ou seja, deveriam abrir mão dos direitos políticos mínimos, assim como dos civis. Resumindo, o assistencialismo, por parte do Estado, cria uma visão negativa do assistido perante a sociedade.

Vale ressaltar que essa separação cronológica, conforme a visão clássica de Marshall acerca da constituição de cidadania, não é rígida e que a consolidação de cada um desses direitos (civil, político e social) se dá de maneira transitória, abrangendo manifestações anteriores e se desdobra inclusive para épocas posteriores.

Qualquer que seja a esfera da cidadania, o status de igualdade dos direitos e dos deveres é mola mestra, aos quais todos os sujeitos se aproximam em função da respectiva participação na sociedade.

Os direitos civis refletem o resultado das lutas pelos direitos individuais, portanto cabe aos tribunais de justiça resolver as desavenças, o que possibilita a manutenção de relações entre as pessoas. Um direito civil básico é o direito ao trabalho, o direito de se ter uma ocupação de própria escolha, o que vislumbra a mudança da sociedade e dos costumes quando o trabalho servil passa a ser livre, identificando um marco histórico na sociedade, na economia e na política.

Os direitos políticos não são novos direitos, mas direitos que passam a ser usufruídos por parte da população que antes era excluída. Conclui-se que a cidadania é mais democrática, alargando as possibilidades às parcelas da população que eram mais restritas. Na sociedade inglesa, cujo governo se caracteriza como monarquia parlamentarista, o direito de voto deixa de ser um

monopólio de determinado grupo fechado. A ampliação do direito de voto rompe com a lógica do privilégio de certa classe social, econômica e limitada. Assim sendo, os direitos civis, por intermédio da liberdade de trabalho, sustentam as bases dos direitos políticos. Esse movimento provoca a reforma eleitoral, amplia o número de eleitores e caracteriza os direitos políticos como secundários e oriundos dos direitos civis.

O direito à educação é um direito de ordem social, uma vez que se refere ao direito do adulto em se tornar um ser educado, em ter sido educado. É desta forma que a educação passa a ser considerada um direito, não da criança e jovem que eram excluídos da categoria de cidadãos, mas um direito do cidadão adulto em ser educado, em receber formação. Nesse sentido a educação é um pré-requisito necessário à liberdade, organização e usufruto dos direitos civis e políticos. Os direitos sociais nascem enquanto fruto da participação dos sujeitos em locais e organizações, associações diversas, numa condição de igualdade.

O conceito de igualdade no entendimento de cidadania é abordado por Palma Filho (1998) ao discutir a igualdade de oportunidades em sociedades classistas, o que torna a cidadania um campo fértil às desavenças pautadas em relações desiguais e conflituosas.

Marshall (1967) se vale, portanto, de conceituar a cidadania como igualdade humana associada com o conceito de participação integral na comunidade, na condição de que a paridade da cidadania seja reconhecida e preservada. Entende ainda a cidadania como uma possibilidade pela educação, proporcionada pelo Estado para a formação da nacionalidade. É deste modo que os valores a serem cultivados passam a ser objetos da educação popular, que constitui e caracteriza a nação.

Este autor trata da cidadania como fruto desses três direitos para abordar o impacto da mesma sobre a desigualdade social. É desta forma que o termo cidadania se traduz na condição que é concedida a qualquer membro de determinada comunidade. Anota ainda que o desenvolvimento da cidadania se dá concomitantemente ao desenvolvimento do capitalismo, então um sistema de desigualdade por princípio. E discorre que a desigualdade é natural, visto que não

há padrão comum, nem direitos compartilhados por todos. Diferentes classes sociais sustentam desigualdades sociais e determinam a distribuição do poder, já que cada nível social tem seu respectivo valor, padrão, poder. Desta forma, os direitos da cidadania são necessários para a manutenção da desigualdade.

A cidadania exige certa participação na comunidade, baseada no que a nação espera e conduz à sua população, se trata do patrimônio comum de cada nação. Ou seja, pessoas com direitos comuns são educadas, se transformam em pessoas economicamente ativas, elevam suas condições financeiras e sociais e firmam, desta maneira, seus direitos sociais, enquanto cidadãos. É o exercício do poder político que levará ao cumprimento das obrigações da cidadania, assegurando os direitos civis e os direitos sociais.

Como forma de se garantir direitos sociais, Marshall (1967) propõe o exercício do poder político, ou seja, o cumprimento de obrigações da ordem da cidadania. A esfera política depende das teias de relações estabelecidas pela ação e pelo discurso. A esfera social é o ambiente no qual os interesses pessoais assumem importância pública. Assim, a política é função da sociedade, palco de inserção entre o individual e o coletivo, entre o público e o privado.

Direitos civis são os fundamentais, quais sejam: liberdade, direito à propriedade, igualdade perante leis, direito de ir e vir, de escolher o trabalho, enfim, direitos baseados no conceito de justiça, possível para todos, acessível, de baixo custo, independente e que garantem as relações civilizadas entre as pessoas. Os direitos políticos se referem à participação do cidadão no governo da sociedade, no direito de votar e de ser votado, de se constituir partidos e outras formas de organização. Já os sociais são direitos da ordem da participação coletiva, o trabalho, a educação, o salário justo, a saúde, a aposentadoria, enfim, dependem do executivo e ambicionam diminuir desigualdades.

Carvalho (2010) descreve a cidadania como um fenômeno historicamente definido e intimamente ligado ao Estado, à nação, e complementa a ideia de Marshall que encara a cidadania Inglesa com características mais acentuadamente em relação aos direitos sociais. Para aquele autor a educação, enquanto um direito social, é um pré-requisito para os outros direitos. A educação viabiliza a tomada de

consciência das pessoas sobre os próprios direitos e a maneira de reivindicá-los. Tanto Carvalho quanto Marshall concordam na importância da educação popular, na hierarquia de direito social, para a conquista, luta e garantia dos demais direitos, inclusive os direitos sociais, como se fosse um pré-requisito para a ampliação da cidadania.

O referido autor propõe ainda uma análise mais a fundo da situação brasileira, a qual se diferencia do modelo inglês no que tange à constituição da cidadania. Isto é possível devido a construção da cidadania ser um evento histórico e único de cada nação, ou dito de outra forma, estabelecido a partir de cada situação específica de organização e desenvolvimento, desvelando, no caso do Brasil, a ordem inversa da constituição dos direitos em relação à ordem inglesa. Sendo desta maneira, os direitos sociais brasileiros veem em primeira instância, seguidos dos demais.

1.2- COMO A CIDADANIA SE DESENVOLVEU NO BRASIL

A condição do Brasil de ter sido colônia de Portugal é assinalada por Carvalho (2010) como um fator de grande influência sobre a constituição da cidadania brasileira. Ora, na qualidade de país colonizado e expropriado durante séculos, com uma sociedade de desigualdades enormes, com extermínio de índios, escravidão, subserviência, não se tinha a mínima condição de proporcionar direitos civis iguais para todos, nem mesmo perante a lei. É nesse sentido que o autor analisa a situação brasileira pautada na seguinte divisão: direitos civis para poucos, direitos políticos para pouquíssimos e direitos sociais quase inexistentes, ou seja, somente quando havia interferência e ação assistencialista por parte da igreja católica ou de alguma obra de iniciativa particular. Aponta inclusive que a situação de independência do Brasil com a manutenção da escravidão é fator que limita a conquista de direitos civis fundamentais.

A constituição brasileira regula os direitos políticos na medida em que define quem tem direito de votar e de ser votado, dentre outros. É também a Constituição Federal de 1988, que proporciona o exercício de cidadania no Brasil, uma vez que é fruto da Constituinte que deu voz ao povo e às representações. Evidentemente, a situação do Brasil era bem diferente da Inglaterra no século XIX, período em que o direito de votar dos brasileiros era só para poucos: os alfabetizados, possuidores de determinada renda e homens. Na mesma época em que a porcentagem de eleitores da Inglaterra aumenta, a do Brasil diminui. O país ainda viveu intensamente as agruras da escravidão que nega a categoria humana, bem como a situação das grandes propriedades rurais que alimentavam e mantinham o coronelismo de portas fechadas aos direitos ou acesso às leis.

Sob estas condições a cidadania fica comprometida e até mesmo privada de desenvolvimento. A sociedade brasileira era formada pela elite que usufruía privilégios e a classe trabalhadora que tinha seus direitos civis subtraídos, portanto sem condições de construção dos direitos políticos. Este cenário começa a mudar com a urbanização das cidades, início da industrialização e imigrações que trazem um operariado mais instruído e com ideais de conquistas por direitos civis, políticos e sociais básicos. São os imigrantes italianos que chegam, primeiro em substituição à mão de obra escrava na zona rural e logo depois para atender às necessidades da crescente industrialização, e se constituem enquanto classe trabalhadora e organizada que luta por igualdade e liberdade, instalando o movimento anarquista, conforme descrito por Manzini-Covre (2001). Entretanto, a política das oligarquias acabou com todas as tentativas de formação de partidos socialistas e até mesmo de participação política, o que proporcionou a garantia de poucos direitos políticos.

Tratando de direitos sociais, Carvalho (2010) os classifica como enfraquecidos no Brasil, uma vez que é nação que não dispõe de direitos civis ou políticos fortes o bastante para darem sustentação aos sociais. Estes se concentraram nas mãos de ordens religiosas ou escassas associações de cunho assistencialista. Não se tratava de questões trabalhistas, assim como não se garantia, sequer se mantinha a obrigação da educação primária por parte do Estado. Este autor cita a ausência de um sentimento de nacionalismo dada a condição de diversidade propiciada pela instalação de várias capitanias independentes e sem

unidade política ou econômica. Sendo desta forma, o único sentimento de nacionalismo comum era o de rejeição ao nacionalismo português. Tal sentimento passa a ser formado a partir das lutas contra os inimigos estrangeiros que tentaram invadir o país.

A partir de 1930 há uma aceleração nas mudanças econômicas e políticas no Brasil, que se reflete em direitos sociais. Época de instituição da legislação trabalhista e previdenciária, que gera progresso na legislação social. É igualmente fase de alternância entre ditaduras e democracias. No âmbito mundial a quebra da bolsa de Nova Iorque, os reflexos da Revolução Russa e a Primeira Grande Guerra são fatores, inclusive, que levam à nova organização interna, principalmente no que se refere aos direitos políticos. O movimento sindical ganha expressão, surgem partidos políticos, várias formações sociais se constituem, tais como: de operários, da classe média, de oligarquias, de industriais e de militares. No campo das conquistas democráticas há que se apontar: o voto secreto, obrigatório e direto, a criação da justiça eleitoral, o direito das mulheres em votar e a representação classista, ou seja, a eleição de deputados por representantes. A exceção era para os militares e para a população analfabeta. Esta última categoria representava, não só a maioria da população brasileira da época, como a maioria da população cuja maior parte era da zona rural.

A situação se retrai de 1937 a 1945 quando o Brasil vive dias de ditadura civil. Desde 1930 sob o comando de Getúlio Vargas e na segunda fase do governo assegurado pelas forças armadas, a Constituição de 1937 expressa autoritarismo e centralização. É um governo civil sob o qual não eram aceitas manifestações, o governo legislava por decretos, a censura tolhia a imprensa e tanto operários quanto patrões deveriam se filiar a sindicatos controlados pelo governo, como maneira de se evitar conflitos. É igualmente período em que nasce a Consolidação das Leis do Trabalho, a previdência social, aposentadoria, auxílio médico-hospitalar e outros.

Esta é a ocasião em que a maioria da população brasileira é constituída de trabalhadores da zona rural e, na zona urbana, de trabalhadores domésticos, ambas categorias de força de trabalho não atendidas pela política social, o que denota uma cidadania limitada.

É nesse aspecto que Carvalho (2010) postula que a constituição da cidadania no Brasil se contrapõe à ordem desenvolvida por Marshall. Pois, se na Inglaterra os direitos políticos vieram antes dos sociais, no Brasil a ordem é inversa. Os direitos sociais estão configurados antes dos políticos, já que a legislação trabalhista e previdenciária e a organização sindical são estabelecidas antes da consolidação política. Essa lógica contrária leva a população brasileira a se organizar em torno da luta por direitos políticos. Todavia, os direitos sociais passam a ser vistos, pela população de um modo geral, como boas ações do governo e não como reivindicações ou como fruto de conquistas de uma sociedade organizada. A partir de 1945 a organização política cresce, por meio do nascimento de partidos, sindicatos, ligas camponesas e outras associações.

De 1945 a 1964 o Brasil vive alternâncias governamentais de políticas opostas que acabam por proporcionar a garantia de alguns direitos, como os assegurados pela Constituição Federal de 1946, a saber: voto, greve, educação, habitação, saúde, segurança no trabalho, aposentadoria, dentre outros. Mas, como diz Palma Filho que o que é concedido pode ser tirado a qualquer momento, esses direitos não foram frutos de conquistas da população e sim concessão por parte do governo, em ocasião na qual as leis trabalhistas foram “doadas” e os sindicatos tiveram organização e “permissão” de atuação. Assim, conforme Manzini-Covre (2001), o Estado desmobiliza e enfraquece a organização da população da época ao atender, em parte, o que era reivindicado, e passa a controlar os sindicatos.

Contudo, não havia representação ou organização civil forte o bastante para frear ou modificar a radicalização no país. Nem mesmo durante os períodos de democracia os direitos sociais não evoluíram significativamente, exemplificando a carência de organização civil.

Entre 1964 e 1985 é a fase do último governo ditatorial. Desta feita a ditadura foi militar e inicialmente o governo agiu em função de combater a inflação e pela promoção do crescimento econômico. A repressão era forte e violenta e a igreja católica tem atuação significativa no tocante aos direitos humanos, em oposição ao regime militar.

Todavia, o governo brasileiro contava com o apoio da classe média que, satisfeita com os resultados da economia, abre mão dos direitos políticos. O governo também tem a adesão dos trabalhadores rurais que estavam sendo atendidos e dos urbanos que, se não tinham maiores salários, em contrapartida usufruíam um maior número de empregos.

A partir da segunda metade dos anos 1970 alguns movimentos sociais e urbanos começam a despontar. É a favelização que concretiza aglutinações em torno de conquistas por infraestrutura e saneamento básico, a partir do que se pensam as primeiras ações no sentido dos direitos sociais e políticos. Nota-se certa ampliação dos direitos sociais, restrição aos direitos políticos e um autoritarismo por parte do governo que se entende como paternalismo.

A crise do petróleo desencadeada em 1973 impacta no crescimento econômico, a inflação passa a subir e o auge da crise se constata nos anos 1980, com recessão e altos índices de desemprego e desvalorização da moeda, conseqüentemente com perda do poder de compra. Nesta década se constata a criação do PT – Partido dos Trabalhadores, a partir de uma movimentação sindicalista, bem como o fortalecimento da ala progressista da igreja católica e intelectuais que lutavam pela diminuição das mazelas da sociedade, ou seja, reivindicavam diminuição das desigualdades, empregos, educação e saúde de qualidade, saneamento básico e segurança.

Surgem também outras organizações, como as associações de profissionais liberais, de intelectuais e artistas. Estes últimos nem eram tão organizados, entretanto mais eficientes, dada a popularidade inerente. Nessas circunstâncias, conforme Carvalho (2010), a campanha pelas “Diretas Já” pressiona o congresso para que a Constituição seja alterada, por emenda, pelo voto direto para presidente da República.

O movimento das “Diretas Já” não consegue a votação da emenda, mas agrega representantes e mobilizações diversas em torno de uma ação civil que passa a ganhar cada vez mais expressão e força, o que enfraquece o governo militar. É um exercício de cidadania importante que proporcionou as condições de

organização, anos mais tarde, por ocasião da reivindicação da população civil em pôr fim ao governo Collor de Mello.

De qualquer maneira, o progresso nas conquistas dos direitos sociais e a retomada de direitos políticos não resultou em avanços na ordem dos direitos civis. Estes sofreram em demasia durante a ditadura, pela ausência de garantias mínimas de vida e expressão privadas. Vale lembrar que somente no ano de 1989 se tem novamente eleição direta para presidente da República, o que não corria desde 1960. Assim se presencia o período de 1964 a 1985 como o período no qual a cidadania brasileira foi impedida de muitos dos direitos civis, políticos e sociais.

1.3- A RELAÇÃO ENTRE A CIDADANIA E A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

A Constituição de 1988 garante direitos políticos mais amplos, é mais liberal e democrática (em comparação com as precedentes). É resultado de discussões anteriores e contou com a participação da sociedade civil, também amplia os direitos políticos ao possibilitar o direito ao voto da população analfabeta e alargar a faixa etária com o voto aos 16 e 17 anos de idade. Os direitos sociais podem ser constatados pelas alterações na aposentadoria, licença paternidade, ampliação da licença maternidade e demais. Em relação aos direitos civis, esta é a constituição que garante o racismo como crime, determina a criação do Código de Defesa do Consumidor, cria os juizados especiais e outros.

Para Carvalho (2010) a construção da cidadania brasileira percorre longos caminhos e se dá de forma lenta e ainda incompleta. Até os dias atuais se nota inacessibilidade aos direitos civis para a maioria da população. O que é em parte devido às enormes desigualdades. Denuncia que no Brasil há em primeiro lugar os direitos sociais acentuadamente em ocasiões de supressão de direitos políticos e

diminuição dos civis. Já na Inglaterra e conforme Marshall, a lógica se desenvolveu de forma democrática, ou seja, primeiro as liberdades foram garantidas pelo sistema judiciário forte e independente do executivo. Depois os direitos políticos foram consolidados pelas organizações partidárias e pelo legislativo, somente após o que, os direitos sociais foram votados pelos partidos e pelo congresso e postos em prática pelo executivo. Nesta sequência se percebe que a base é a liberdade civil e que a participação política serve para garantir essa liberdade. O Estado dá o mesmo tratamento a qualquer cidadão e o assistencialismo é visto como restrição à liberdade, já que rouba a independência do voto. Os Estados Unidos também tiveram a constituição de cidadania diferentemente da brasileira. Neste país, o assistencialismo é visto como condição de humilhação para o cidadão.

É desta forma que o supra citado autor faz o paralelo entre a conquista da cidadania e as formas de governo, na qual diferentes cidadanias geram diferentes democracias. Assim, muita valorização dos direitos sociais representa valorização do poder executivo. O que explica, no caso do Brasil, maior aceitação pelo regime presidencialista, com um Estado mais poderoso e sem passar por representações, em detrimento ao parlamentarismo. A super valorização do executivo tem consequência direta, a saber, a desvalorização do legislativo. Fato constatado pela ausência de manifestação da sociedade brasileira nas ocasiões em que o Congresso foi fechado, o que caracteriza de certa forma, o desprestígio dos políticos. Até a participação da sociedade civil na Constituição Federal de 1988 de vários grupos ocorreu de forma isolada, ou seja, cada formação, cada grupo, cada representação procurou defender interesses próprios, o que reflete a ausência de organização do conjunto da sociedade. Como um processo lento e difícil, a conquista da cidadania se dá dia a dia e a democracia que evolui com o tempo, pode consolidar os direitos políticos, civis e sociais.

Muitos direitos são assegurados em lei e, todas às vezes nas quais os direitos são legislados, os mesmos podem ser reivindicados mais facilmente. É desta forma que a Constituição Federal pode ser uma ferramenta ao exercício de cidadania, pois pode garantir certos direitos aos cidadãos.

1.4- APROXIMAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E CIDADANIA

Palma Filho (1998) nos alerta ao fato de que a educação está sempre a serviço de um determinado tipo de cidadania, portanto nunca é neutra, nem mesmo em relação à própria cidadania. A educação, então, varia conforme os objetivos que se tem e servem ao controle social e econômico. Este controle da educação se dá pelo planejamento educacional e pelo currículo escolar.

Quando a escola seleciona objetivos educacionais, conteúdos, metodologia e critérios de avaliação de aprendizado, está optando por um determinado projeto educacional, que de forma alguma é neutro em relação à cidadania. Não menos importante é o modo como esses conteúdos são organizados no currículo escolar e como os estudantes a eles têm acesso. (PALMA FILHO, 1998, p. 102)

O entendimento e a concepção de educação, assim como de cidadania sofrem a ação de inúmeras variáveis. O tempo é uma delas, entretanto ambos os conceitos caminham par e passo. Ou seja, alterações na educação refletem na constituição de cidadania, da mesma forma como alterações no tipo de cidadania requerem ajustes na educação. Não se podem desconsiderar igualmente os impactos da e na economia ou política, molas propulsoras do escopo do ser humano a ser formado e constituído. Tanto a economia quanto a política, na maior parte das vezes, determinam comportamentos e atitudes desejáveis da sociedade que lhe sejam mais convenientes e promotoras de desenvolvimento condizente com seus respectivos interesses. É assim que se nota uma educação mais tecnicista, fragmentada, objetiva e pautada em conceitos estritamente racionais em épocas nas quais a economia predominante é a industrial. Neste sentido, a política educacional se volta ao atendimento da importância da economia capitalista e prepara o aluno para ser eficiente e eficaz, segundo a lógica fabril.

A percepção de que a educação escolar está a serviço do tipo de cidadania é levantada pelo referido autor, para quem a forma pela qual a educação se

desenvolve, atende ao tipo específico de cidadania que se busca. Esse processo se dá pela maneira como o currículo escolar é selecionado, como os objetivos, conteúdos, métodos e avaliações são escolhidos. A forma de organização dos conteúdos e como os alunos se relacionam com os mesmos, variam em consonância com as respectivas vivências anteriores. Ou, exemplificando, alguns alunos de setores privilegiados da sociedade podem ter uma melhor e mais facilitada compreensão de determinado tema a ser abordado pela escola, em detrimento de outra categoria de alunos, para os quais tais assuntos não fazem sentidos.

A cidadania é construída pela nacionalidade e, para tanto, o Estado se vale da educação. As elites dominantes, forças que se fazem presentes no poder do Estado, se consolidam pela educação ao passar valores culturais. É assim que, pautado na racionalidade científica, a educação deve ser eficaz e eficiente, o professor mero executor e o aluno passivo ao receber o conhecimento. Na realidade, esse modelo de educação alimenta o capitalismo e faz da educação uma importante ferramenta política. No auge do capitalismo a burguesia não almeja mais a universalização da educação básica, pois esta possibilita a conquista de uma cidadania democrática.

Em sendo desta forma, Palma Filho (1998) entende a cidadania como uma condição a ser conquistada como em Arendt (2010), para quem a cidadania é fruto de construção coletiva e como tal, não é privilégio, portanto fruto de ato social no qual a pessoa se torna cidadão, se faz cidadão, numa constituição de direitos (civis, políticos, econômicos, sociais e coletivos) que asseguram e consolidam a cidadania.

Assim, se pode imaginar, como estratégia a uma melhor cidadania, a uma melhor vida em sociedade, que a cidadania seja efetivamente fruto de conquistas, de ocupação de espaços, de lutas e reivindicações civis, sociais e políticas que façam valer os direitos inerentes e respectivos.

O autor citado ainda aponta ao fato de que no Brasil a cidadania tem sido concedida, outorgada, portanto passível de ser roubada, subtraída, como já foram os direitos políticos em épocas de autoritarismos. Desta forma, alguns direitos sociais são reconhecidos quando alguns políticos e individuais são negados. Somente na Constituição Federal de 1988, a lei maior obriga o Estado à educação fundamental e

obrigatória. Marshall (1967) entende que o direito à educação define a cidadania em termos de direitos sociais, pois a educação é critério para avaliar o grau de cidadania de um povo.

No tocante à formação educacional e cidadania, Palma Filho (1998) aponta que as reformas educacionais brasileiras ressaltam a formação do cidadão como sendo função da educação. Todavia, entende que a cidadania igualmente é constituída por relações sociais e participação política. Desta feita, a educação possibilita o desenvolvimento da cidadania a partir da democratização do conhecimento desenvolvido de modo emancipatório, para além da reprodução.

Este entendimento é o mesmo que se encontra em Freire (2001) ao refletir sobre o aspecto político da educação, a partir do qual se aceita o conhecimento historicamente produzido como consequência de ações sociais em constante movimentação, numa eterna busca. Sendo assim, o ser humano vai se tornando, vai se constituindo em ser humano inconcluso que é. Ao Estado cabe a responsabilidade de oferecer educação, sob pena de furtar do cidadão o direito social. A educação é o ponto de partida e não aceita a neutralidade, daí necessidade da compreensão das relações estabelecidas na direção do desenvolvimento de possibilidades no âmbito social e político. Assim sendo, tanto a educação quanto a qualidade da mesma serão sempre uma questão de ordem política, já que os valores são vistos de ângulos diferentes, em função dos interesses de classes ou grupos. Como é política também a atuação do educador quando, em sua prática, reconhece suas limitações e tem clareza da posição que ocupa, das ações que tem, a serviço de quem educa, da compreensão crítica dos limites da sua própria prática.

O aspecto levantado e defendido por educadores de uma conduta mais crítica, que pensam a educação em sua dialogicidade, inserida no contexto social, político, econômico e cultural, tem a ver com questões da esfera do poder, portanto um campo minado de disputa e de conflitos, fundamentalmente de classes. (FREIRE,2001; FREITAG,1980; SACRISTÁN e GOMES,1998; SILVA,2007)

É ação do Estado a constituição de sua população no sentido da educação, da capacitação e formação da respectiva nacionalidade. O uso pleno dos direitos de

qualquer cidadão pressupõe a educação do indivíduo. A vida política prescinde de um eleitorado escolarizado. A economia necessita de trabalhadores qualificados. O desenvolvimento da sociedade varia conforme a educação dos membros integrantes.

Durante o século XIX a educação passa a ganhar importância. A educação liga-se à cidadania, pois o Estado, quando garante a educação dos jovens e crianças, tem em mente um entendimento do que deseja para o desenvolvimento dos cidadãos que estão em formação. Portanto, o direito à educação é um direito social. O objeto da educação é constituir o adulto que, por sua vez, tem o direito de ser educado, um pré-requisito à liberdade civil.

Quando se afirma que é preciso haver educação para a cidadania isso não pode ficar só no texto, na esfera das ideias, é necessário que a população crie espaços e reivindique seus direitos. É necessário que o Estado forneça as bases para isso, portanto é mister oportunizar o conhecimento historicamente constituído a todos, com uma educação de qualidade. Pois, é a educação o caminho que abre as portas às organizações (tanto pessoais e individuais, quanto às inter-relacionais) que possibilitam a consolidação e ampliação de conquistas no sentido da instituição de uma cidadania justa e digna que torna as pessoas seres atuantes, muito mais que meros coadjuvantes.

SÍMILE

*Um álbum é bem como nossa vida:
Tem páginas felizes de esperança,
Sorrisos inocentes de criança
E brados de vitória em dura lida.*

*E, como ela, também dará guarida
A gritos d'alma agudos como lança;
E de aflições, qual num mar sem bonança
Desarvorada nau cedo perdida.*

*Que o teu álbum dos vinte e tantos anos,
A quadra que não sabe desenganos,
No reino azul do sonho e da quimera,*

*Não seja dela símile tão perfeito,
Álbum feliz, de luz, em luz desfeito,
Como os raios de um sol de primavera.*

Paulo Marcondes

CAPÍTULO 2

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A ARTE E O ENSINO DE ARTE

“O dia em que a produção cultural e artística encontrarem seu lugar nos currículos talvez aprendamos a olhar com atenção essas adolescências e juventudes. Teremos vergonha de mantê-los no esquecimento. Passaremos a ver neles como Jorge Amado “os donos da cidade, os que a conhecem totalmente, os que totalmente a amam, os seus poetas” .”

(ARROYO, 2011, p.236)

O conceito de arte admite a polissemia e muita diversidade quanto às linguagens que comporta. Antes, remete à função, aos usos e aplicações do produto do qual resulta. Assim, como uma maneira de registro, de expressão e representação de situações, emoções, acontecimentos, a arte está intimamente ligada ao ser humano, desde a época das cavernas, expressando ideias, sensações, emoções, sentimentos e percepções, enfim, cumprindo às vezes de linguagem sensorial.

A arte é imprescindível à humanidade. Evolui com o desenvolvimento do ser humano, expressa e comunica esteticamente sociedades, culturas, épocas, política e economia, ou seja, o contexto no qual está inserida ou o contexto para o qual olha. Dá significado ao passado, é, muitas vezes, o carro chefe do que está por vir e até representa o presente. É, portanto, atemporal.

Fischer (1987) pontua que uma função da arte é redefinir o homem. Ser o meio para que o homem possa se tornar novo, constantemente. Portanto, a arte é, assim, imperiosa tanto para o indivíduo, quanto para a coletividade; uma vez que reflete a capacidade humana para a associação, para a circulação de ideias e de experiências.

Nesse sentido, é sensato admitir a arte como uma linguagem, como ferramenta para a comunicação. Transmitindo ideias, a arte se altera no mundo que, por sua vez, está em transformação e se torna parte dela. Ou seja, a arte está condicionada à época e circunstâncias peculiares, em constante movimentação, logo em permanente estado de diálogo.

Em análise transitória é lícito afirmar que a arte está a serviço da humanidade, para proporcionar uma leitura de mundo, participar, aventar mudanças, viabilizar o autoconhecimento, fazer, interpretar e refletir a produção social, cultural e histórica.

Na Constituição Federal de 1988, a arte se faz presente em dois artigos. No artigo 23 – “É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: (...), inciso IV - impedir a evasão, a destruição e a descaracterização de obras de arte e de outros bens de valor histórico, artístico ou cultural”. Neste artigo, a arte é valorizada como grandeza de bem histórico, cultural. Assume dimensão nacional e, com tal status, deve ser protegida, portanto destacada.

No artigo 206 – “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) inciso II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;” a arte garante espaço na educação, conseqüentemente, na formação da sociedade.

Pode-se, então, deduzir que a arte importa para a sociedade brasileira, não somente enquanto capital artístico e cultural, bem patrimonial e acervo da nação, como igualmente na formação do ser humano a ser socializado, educado, constituído por esta mesma sociedade, o que se faz pela via da educação, fundamentalmente, pela educação básica.

Na escola, a arte adquire características próprias e influi no processo de ensino e aprendizagem. O que se considera mais importante no ensino de artes, conforme Eisner (2004), não é tanto seu conteúdo próprio, nem seu objetivo, mas principalmente o processo que se leva para chegar ao resultado, ao valor, ao juízo. Uma concepção do ensino de artes difundida mundialmente é de orientação norte-americana e inglesa, conhecida como DBAE – Discipline Based Art Education, pautada especialmente nas artes plásticas e dirigidas por quatro objetivos principais: a produção artística, as informações sobre o contexto e a história da produção artística, a análise e crítica e o aspecto estético. A partir dessa concepção, Ana Mae Barbosa desenvolve para a realidade brasileira a Proposta Triangular.

Eisner (2004) entende o DBAE como sendo uma concepção importante para o ensino de arte e cujo objetivo básico é ajudar os alunos a desenvolverem a imaginação e habilidades necessárias para uma produção artística de qualidade. Assim sendo, os alunos necessitam aprender a pensar e agir como artistas, ou seja, devem ter sua sensibilidade e imaginação desenvolvidas e precisam adquirir técnicas estabelecidas para manipular e trabalhar adequadamente com os materiais. É coerente também que os alunos aprendam a observar as qualidades e valores da obra de arte e que saibam comentá-las, falar sobre e delas. Este aprendizado é trabalhado a partir da interferência do professor, pois a observação sob a perspectiva estética é um comportamento aprendido. Trata-se de concepção que também instiga o aluno a desenvolver sua capacidade perceptiva que o leva a buscar e estabelecer relações entre a forma, a expressão e a funcionalidade da obra. Assim, o aluno tem suas competências de criar e de perceber a arte, estimuladas. Além disso, este entendimento do ensino de artes objetiva levar o aluno ao aprendizado do contexto histórico e cultural, no qual a obra de arte está inserida ou foi criada.

O autor citado acima discute ainda outras concepções do ensino de artes. Uma delas considera qualquer forma de arte como um texto. Os textos comportam diferentes interpretações. Assim, aprender a ler nas entrelinhas de uma obra de arte, significa uma maneira de entender os outros, até mesmo os interesses que estão por trás da obra. A escola tem um papel social importante, na medida em que, por meio do ensino de artes, pode proporcionar a identificação de valores e crenças da

comunidade, da cultura, das instituições e de diferentes grupos da sociedade e, deste modo, auxiliar a que os alunos leiam e interpretem as entrelinhas.

Outra concepção abordada por Eisner (2004) está relacionada à solução criativa de problemas, especialmente no campo do desenho. A partir do que, ao aluno são propostas atividades de análise, observação, resolução de problemas, criatividade, qualidade estética, sensibilidade, dentre outras, que podem levar o aluno às várias considerações de caráter econômico, estrutural, estético e criativo, do desenho.

A criatividade é tratada como sendo uma maneira de proporcionar emancipação e desenvolvimento do espírito do aluno, constituindo uma via para o avanço de autonomia, flexibilidade e liberdade, ao enfrentar novas situações. Estas são características esperadas no mundo pós-moderno, que tem como ideal de homem um modelo de sucesso e de felicidade que dependem, em grande medida, da capacidade de adaptação às novas e diversas situações e do reconhecimento da importância da arte-educação nesse processo de desenvolvimento da personalidade humana.

A arte como ferramenta para o desenvolvimento de habilidades, almejadas no mundo do trabalho, é concebida por Eisner (2004). Trata-se de um conjunto de habilidades e competências tais como: o trabalho em grupo, a capacidade de localizar analisar e comunicar informações e a habilidade com ferramentas tecnológicas que são desenvolvidas a partir do ensino e aprendizagem de arte e que também são desejadas no mundo do trabalho. Assim, num mundo que está dia a dia mais competitivo, a qualidade do trabalhador é cada vez mais importante.

Na educação, a arte pode proporcionar o desenvolvimento de formas de pensamento complexas. O que se dá a partir da observação e da identificação de detalhes, do estabelecimento de relações, da identificação de respostas criativas e da interpretação de metáforas que as obras de arte proporcionam. São atitudes e comportamentos esperados e que completam o pensamento cognitivo.

Na concepção que pensa a arte como função de melhorar o rendimento escolar se constata que a arte estaria a serviço da educação como suporte às

demais disciplinas escolares. Nesse sentido, a arte atuaria como um acessório. Esta é uma concepção que varia muito de sociedade para sociedade, conforme os valores de cada qual.

Esta visão da arte, como acessório para outras disciplinas escolares, é bastante diversa da defendida por Ana Mae Barbosa (1999), ao afirmar que a arte pressupõe tendência, teoria e objetivo próprios. Nesse âmbito, ao professor cabe um espaço bem maior que o de simplesmente oferecer materiais e algumas técnicas desconexas. Ana Mae Barbosa, nesta mesma obra, desenvolve alguns conceitos da proposta inglesa e norte americana e os aplica ao currículo escolar de arte. Desta maneira, valoriza a produção artística, as informações culturais e históricas, assim como a análise das obras de arte. Essa orientação, no trato do ensino da arte, se baseia em sentir a obra de arte, compreendê-la na sua dimensão histórica, apreciá-la esteticamente e refletir sobre a arte com espírito crítico. O que requer as quatro instâncias do conhecimento: a produção, a crítica, a estética e a história da arte. A proposta de Ana Mae é denominada Triangular, uma vez que abarca três vertentes: o fazer artístico, a leitura da imagem (da obra de arte) e a história da arte.

Marques (2001) corrobora a visão de Ana Mae e acrescenta que, ao estudar obras de arte do passado, ao fazer leituras e interpretações, o aluno pode estabelecer pontos de partida para o entendimento das influências que ocorrem sobre as obras de arte e que têm caráter político, econômico e social. Ou seja, o repertório do aluno passa a se ampliar e as oportunidades de uma análise criativa para a resolução de problemas crescem.

Conforme afirmado por Eisner (1995), ao abordar o significado do currículo escolar de arte, as atividades propostas para os alunos sempre estão relacionadas a algum conteúdo, já que não há atividade sem conteúdo. A esse respeito, pode-se ler mais em Freire (2001) que discorre sobre a intenção por trás de toda ação, de qualquer gesto, fala ou silêncio. Não existe neutralidade e as ações educativas ocorrem em processo permanente como práticas sociais, portanto impregnadas de opção política, de interesses e intenções.

Retornando a Eisner (op. Cit.), o objetivo do ensino de artes não é tão claro quanto o de outras disciplinas como matemática, por exemplo. Então aí se encerra a

importância da interpretação das obras de artes, o estudo da sua respectiva criação, a contextualização da produção, já que em artes não há uma única resposta, mas uma gama de possibilidades. Nesse sentido, cabe espaço garantido para o processo de escolarização em artes, que deve ser contínuo, periódico e com objetivos claros.

É necessário também o desenvolvimento da imaginação com a função de intermediar relações entre diferentes significações socioculturais do passado, com as possibilidades ainda não realizadas no presente. Esta é uma maneira de melhorar a vida e de ampliar a visão estética do aluno, no caso quem observa, o espectador, quem interpreta, aprecia e reorganiza o trabalho do artista. Pois a arte não é o resultado de um produto exterior, trata-se de uma atitude, de um estado de espírito, da mente (BARBOSA, 2001).

Portanto, uma das possibilidades da arte na educação é levar os alunos a serem mais humanos, mais solidários, aceitarem diferentes posturas, aprenderem com a diversidade, se exercitarem com livre expressão em várias linguagens, auto-conhecimento, criatividade, imaginação, enfim, viver experiências maiores e de refinamentos melhores, nas esferas da comunicação, da emoção, da sociedade, da cultura, do intelecto e do mundo prático.

HORAS PERDIDAS

*Teu passado na mão se desconjunta
Se queres dele mais que uma lembrança
O passado morreu, não mais se alcança
E o que a morte separa as mãos não junta!*

*Não procure nesta hora já perfeita
O que foste de amor e de esperança
O que foste é um tempo que descansa
Entre o fundo silêncio e a já pergunta*

*Contenta a toca do presente - ARGILA PURA!
Dá-lhe vida em seus dedos; modelada,
Tarefa de ti criador, tu que és criatura*

*Não a busques depois ou já passada
Podendo ser ventura ou desventura
Serás tudo o que formos, sendo nada.*

Paulo Marcondes

CAPÍTULO 3

O ENSINO SOB A PERSPECTIVA HISTÓRICA

“É no âmbito da sociedade moderna que a educação se converte, de forma generalizada, numa questão de interesse público a ser, portanto, implementada pelos órgãos públicos, isto é, pelo Estado o qual é instado a provê-la através da abertura e manutenção das escolas.”

(SAVIANI, 1997, p. 3)

Nos anos de 1929, 1930 e posteriores, o Brasil sente os efeitos da crise da bolsa de valores de Nova Iorque. Ocasão na qual o cultivo do café constitui a base da economia, o país sofre diretamente as consequências da crise americana.

A economia nacional da época, voltada exclusivamente à agricultura, passa a se desenvolver no sentido da industrialização e conseqüente urbanização.

Nesse contexto, a educação ganha destaque e começa a ser utilizada pela burguesia como forma de ascensão social e econômica e, pelas classes pobres, como meio de inserção no mercado de trabalho, que exige uma mão de obra cada vez mais preparada e escolarizada.

Com o governo provisório sob o comando de Getúlio Vargas, em 1931, dá-se início à promulgação de leis de cunho social, ocasião em que o Ministério do Trabalho é instituído também.

Os anos imediatamente seguintes são marcados por lutas e conflitos ideológicos. O governo tenta retomar o desenvolvimento econômico e a educação é caracterizada pela emergência de reformas que se referem à disputa entre posições ambíguas: os pioneiros e os conservadores.

O Manifesto dos Pioneiros representa a materialização da ideologia publicada em 1932, que pede a educação como um direito, atribuindo-lhe status de ordem social.

Nessa corrente, Anísio Teixeira põe no cenário brasileiro o pensamento de John Dewey, filósofo e pedagogo norte-americano, representante do movimento da educação progressista e do pragmatismo. Dewey desenvolveu estudos sobre o papel do interesse no processo educativo, bem como habilidades que possam ser integradas à vida cidadã dos alunos. O referido estudioso está ganhando expressão na atualidade, acentuadamente nos campos da educação e da filosofia, possibilitando pesquisas e discussões mais alargadas sobre o processo de aprendizagem. O pensar de Dewey compreende o conhecimento como uma experiência estética na qual há emoção e inteligência, sensibilidade, padecimento e consumação. Ou seja, o conhecimento enquanto experiência que abarca a ação, que opera, que constrói e que transforma; o intelecto, que nomeia, que classifica, que conceitua e o estético, que emociona, que padece, que traz o corpo.

Por sua vez, os conservadores representam os interesses da elite e da igreja. Combatem a laicidade e a obrigatoriedade por parte do Estado, na oferta de educação para toda a população. A questão da laicidade era importante para a Igreja Católica, já que era responsável pela formação da maior parte da população que se escolarizava. Natural e conseqüentemente, a igreja era pela sua manutenção.

Entretanto, quando o Estado passa a se responsabilizar pela educação e a formar um contingente de alunos maior do que a Igreja escolarizava, já na primeira República, há o rompimento entre essas forças institucionais.

A disputa e a concorrência entre esses grupos antagônicos (estado laico versus ensino religioso) era caracterizada por aspectos não só religiosos, mas também políticos e econômicos.

É nessa ocasião que a educação assume características de dualidade: uma parcela reduzida da classe média reivindica o ensino médio como forma de ascensão econômica e social, além de uma possibilidade de prosseguimento aos estudos em nível superior. As camadas populares, por exclusão ou por impedimento de acesso a outros níveis de escolarização, contam com o ensino primário, como forma de ingresso na vida economicamente produtiva em cargos e carreiras de menor ou pouca escolaridade, até porque o ensino superior de oferta privada é oneroso, portanto custoso para a maior parcela da população. Assim, o ensino primário, para boa parte da sociedade tinha características de terminalidade, além de ser a única oportunidade de escolarização para a maior parte do povo.

Na constituição de 1934 a educação era um dever do Estado, na de 1937 passa a ser uma ação meramente supletiva, o que caracteriza o furto aos direitos sociais. Nessa oportunidade passam a surgir entidades que suprem as carências de oferta por parte do governo. Ou seja, a rede privada começa a garantir seu espaço na instrução e educação formais.

Na década seguinte, tanto o desenvolvimento econômico acompanhado do crescimento da urbanização, quanto a industrialização do país, exigem uma mão de obra cada vez mais escolarizada e, por conseguinte, mais preparada, qualificada. Sem uma política de formação de pessoal habilitado ao trabalho industrial, nascem, por força de lei, o SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e, logo em seguida, o SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, para suprir algumas carências do mercado econômico industrial e comercial, respectivamente.

Essa mão de obra que o país passa a necessitar é mais qualificada e, até então, formada pelo Liceu de Artes e Ofícios, instituição criada em fins do século XIX, exatamente para formar a mão de obra para a indústria e para as oficinas comerciais. Seu currículo era composto por disciplinas de Matemática, Física, Desenhos: Geométrico, de Ornato, de Flores, de Paisagens, de Máquinas, de Arquitetura, Caligrafia, Gravura, Arte, Pintura, Estatuária, Música, Modelação e

Fotografia. Os cursos e currículo oferecidos expressam a importância que o estético, a ornamentação e a arte representavam à sociedade da época.

No final da década de 1940, o Professor Lourenço Filho² elabora um anteprojeto para as diretrizes e bases da educação, organizado em 3 vertentes: Ensino Primário, Ensino Médio e Ensino Superior. O projeto tramita por treze anos e sofre várias alterações até sua materialização, com a promulgação na Lei 4024 de 1961.

Na referida Lei de Diretrizes e Bases, a estrutura tradicional de ensino foi mantida com a seguinte ordem:

- Ensino Pré-Primário: Maternal e Jardim da Infância;
- Ensino Primário: 4 anos, podendo ter mais 2 em artes aplicadas;
- Ensino Médio de 2 Ciclos:
 - Ginásial de 4 anos;
 - Colegial de 3 anos, compreendendo o secundário e o técnico;
- Ensino Superior: mantém a estrutura anteriormente estabelecida.

A LDB 4024/61 não prescreve um currículo fixo e rígido para todo o país, nem por nível, nem por modalidade, o que confere uma característica de descentralização e autonomia para os Estados e Municípios.

Verifica-se um progresso no tocante à legislação que possibilita aos Estados e escolas particulares anexarem disciplinas optativas ao currículo mínimo, determinado pelo Conselho Federal de Educação. Na prática, todavia, as escolas passaram a compor um currículo de acordo com os recursos materiais e humanos dos quais dispunham.

Abreviadamente, estes são alguns dos eventos da área da educação que antecedem e explicam o panorama dos anos posteriores. A década de 1960 assiste a vários segmentos da sociedade brasileira lutarem por reformas de base, uma vez que a urbanização, a intensificação e diversificação da industrialização deflagram desigualdades econômicas, políticas e sociais.

² Entre os anos de 1947 e 1951, Lourenço Filho foi diretor do Departamento Nacional de Educação, quando preside a comissão para criar o projeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O ano de 1961 é caracterizado pela instabilidade política. Eleito para a presidência, Jânio Quadros, toma posse em janeiro. Contudo, em agosto do mesmo ano, renuncia ao governo.

Na época, o vice-presidente, João Goulart, estava fora do país e, quando de seu retorno, assume o governo sob o regime parlamentarista. Entretanto, a viagem que fizera foi à China, o que lhe vale a pecha de simpatizante da ideologia comunista. No início da década de 1960 é possível assistir as várias manifestações³ de caráter social, econômico e político, por reformas de base. As reformas eram organizadas pelo Congresso, por solicitação de João Goulart, quando se deparam com as resistências das elites conservadoras, militares e alguns grupos civis.

Forma-se, desta maneira, o cenário político que reúne as condições favoráveis para o golpe militar que se desfecha em 1964.

A economia do Brasil, de então, concentra a renda em poucas mãos, acompanha arrocho salarial das classes trabalhadoras, aumento do poder aquisitivo das elites e alta da inflação. Portanto, cunhada pelo crescente distanciamento entre as classes sociais, o que impõe nova organização estatal, além de tirar a população da esfera das decisões ou discussões maiores.

O Estado começa a desempenhar novas funções, como o reforço do executivo, o aumento do controle do Conselho de Segurança, a centralização da administração pública e a coibição de qualquer protesto social. Sob este panorama, a economia é ditada pela política centralizadora e se reflete na instalação de grandes empresas multinacionais em território nacional.

Desta forma, o novo jogo político, determinado pelas fortes tendências e influências do empresariado, se fortalece, tem apoio na própria modernização e agrega poderes também das Forças Armadas, representando os setores que conseguem se impor à sociedade.

³ Cabos e sargentos reivindicam o direito de votar e ser votado; trabalhadores rurais começam a se organizar pela e para a reforma agrária; estudantes pela autonomia de ensino e sindicatos abraçam e engrossam diversas demandas, enfim, praticamente todos os setores da sociedade anunciam seus descontentamentos, à exceção do grupo dos conservadores.

O governo ditatorial, com a finalidade de garantir sua permanência no poder, elabora e põe em prática atos legislados: são os Atos Institucionais. O primeiro deles, AI-1: Ato Institucional nº 1, foi criado logo após o golpe militar e legitima a eleição indireta para Presidente da República, concede aos militares poderes para modificar a Constituição, dentre outras não menos importantes determinações.

O regime militar reflete na educação sua face antidemocrática com o estabelecimento do AI-5 de 13/12/68⁴, ao institucionalizar a censura, ao proibir toda e qualquer manifestação, quer de docente, quer de discente. Uma vez que o golpe militar de 1964 foi incapaz de manter a hegemonia, os dirigentes precisaram lançar mão da repressão para garantir o domínio.

Essa coibição se deu como represália às manifestações estudantis que cresceram na proporção inversa da criação de vagas no ensino superior, na rede pública. Ou seja, novamente a questão da carência de vagas para o acesso ao ensino superior representa o gargalo da demanda por escolarização, após a ampliação do ensino médio. Assim, o ponto de estrangulamento se desloca do acesso ao ensino médio para o ingresso ao ensino superior.

A política educacional, por conseguinte, era a de contenção da expansão da escola para dentro dos limites que a economia poderia absorver de pessoal qualificado. Dito de outra maneira, a política educacional expressava os interesses econômicos e políticos da elite conservadora e detentora do poder.

A partir de 1964 há dois momentos peculiares: um caracterizado pela implantação do regime que traça a política de recuperação econômica, que exige maior demanda por educação e provoca a crise educacional que culmina nos acordos MEC-USAID⁵.

Como consequência direta, há a redução de um ano de escolaridade quando da fusão do primário com o ginásio (que sai do secundário), criando o primeiro grau;

⁴ Quinto ato emitido pelo governo militar após o golpe de 1964, que concede poderes excessivos ao Presidente da República e que suspende várias garantias constitucionais, dentre elas o fechamento do Congresso Nacional.

⁵ MEC - Ministério da Educação e USAID - United States Agency for International Development firmam acordos cujos objetivos eram a cooperação técnica e financeira para o ensino brasileiro a partir do assessoramento americano.

união do científico com o clássico, formando o segundo grau e denominando o ensino superior de terceiro grau. Estas são as providências materializadas pela Lei Federal de 1971.

Que fique claro também que essa redução de escolaridade não representou uma grande falta, pois este ano de escolarização suprimido já era facultativo. O aluno do curso primário poderia, ao término do quarto ano, se submeter a uma avaliação: o exame de admissão. Caso fosse aprovado, teria assegurado o direito de se matricular no curso ginasial, sem a necessidade de cursar o quinto e último ano da etapa anterior. Daí o nome: exame de admissão, pelo qual o aluno seria “admitido” no curso ginasial.

No auge do totalitarismo militar, e conforme a orientação repressora e dominadora governamental, veem ao seu encontro os acordos MEC-USAID que também resultaram na diminuição da carga horária de História e na exclusão de disciplinas como Filosofia, Latim e Sociologia.

O outro momento peculiar é caracterizado pelas medidas práticas para enfrentar a crise, para adequar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico então adotado pelo país, quando se nota que a economia nacional passa a requerer mão de obra mais e mais qualificada e a demanda por oportunidades educacionais cresce. É a pressão social pela educação, em pleno jogo político, que passa a se fazer presente mais intensamente.

Em termos de expansão, o ensino médio foi a modalidade que mais cresceu. Entretanto, conforme já foi dito, essa manobra transfere para o ingresso ao ensino superior o afunilamento do sistema educacional, já que a política adotada pelo governo era a da contenção da expansão deste nível de escolarização.

Assim nasce o vestibular classificatório, como estratégia de ingresso. Freia o contingente de alunos que tinha nota para ser aprovado, mas que não conseguia estudar por falta de vagas. É, na verdade, uma manobra que culpabiliza o aluno pelo insucesso escolar. Ou seja, ao invés de haver investimentos por parte do Estado para uma maior oferta de vagas no nível superior de escolaridade, se adota um mecanismo capaz de selecionar os alunos por nota classificatória.

É ainda sob o regime militar que são criados: o salário educação⁶, a FUNABEM - Fundação Nacional do Bem Estar do Menor, depois a FEBEM - Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor, hoje Fundação Casa, os acordos MEC-USAID (já citados), o FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, o MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização, o Projeto Rondon⁷ e outros.

No apogeu da ditadura militar é promulgada a Lei Federal 5692 de 1971, cuja característica mais marcante era a importância atribuída ao ensino profissionalizante. Esta lei, como já assinalado, regulamenta o ensino de 1º e 2º graus, amplia a obrigatoriedade escolar de 4 para 8 anos, une o primário e o ginásio, suprime o exame de admissão ao ginásio e cria a escola profissionalizante em nível secundário.

A referida Lei Federal ainda atribui à disciplina de Arte o status de atividade e não de matéria curricular. Este fato gerou uma interpretação equivocada, refletida na não necessidade de atribuição de nota e no entendimento da Arte como meio para outros conhecimentos e não como fim em si mesma.

Na década entre os anos de 1960 e 1971 o crescimento das matrículas é visível em todos os níveis. Todavia, esse desenvolvimento é desigual sendo que no superior chegou a ser quase seis vezes mais que no primário. Os cursos ginásio e colegial tiveram quase o mesmo índice de aumento, e ambos, por volta de três vezes a mesma procura pelo primário.

A partir desses dados se pode depreender que a economia do país passa a requerer uma mão de obra melhor escolarizada e qualificada. Mas o número de vagas no ensino superior cresceu menos que a demanda, portanto o governo continua investindo no ensino médio profissionalizante, como forma de política contentora. Entretanto, os alunos oriundos dos cursos técnicos pleiteavam o

⁶ Determinado pela Lei nº 4440/64. Contribuição social e compulsória, cujo percentual (2,5%) é calculado sobre o valor total da folha de pagamento de fontes pagadoras sujeitas à Previdência Social e destinada ao financiamento da educação básica pública.

⁷ Iniciativa da Escola Superior do Exército em levar jovens universitários a conhecer a realidade do país de dimensão continental e oferecer auxílio e cooperação às regiões mais longínquas ou mais carentes de avanços tecnológicos ou de profissionais qualificados.

prosseguimento dos estudos no superior. Estes alunos procuravam o curso técnico não como um curso que, ao final teriam uma profissão para inserção no mercado de trabalho. Mas, como forma de obterem uma habilitação ao trabalho para terem condições de subsistência ao ingresso e manutenção no curso superior, posteriormente.

A partir da segunda metade dos anos 1970 e até meados da década de 1980 começam a surgir movimentos no sentido de uma busca pela democratização do ensino, expressos fundamentalmente pela visão da educação para a formação da cidadania, o que denota uma reação progressista de alguns estados e municípios.

Poucos anos mais tarde, em 1985, é eleito um governo presidencial civil, ainda de forma indireta, mas marcando definitivamente o fim do totalitarismo militar, após 21 anos de ditadura. A segunda metade da década dos anos 1980 é caracterizada pela relevância de aspectos sociais e há ênfase à formação, à constituição da cidadania, especialmente frente ao fato de parcelas da população passarem a frequentar as escolas e o foco se dirigir, desta feita, para a questão da qualidade do ensino e não tanto para o atendimento.

Em 1988 o país tem uma nova constituição, denominada cidadã, frente ao caráter social e abrangente com que trata o indivíduo. Esta constituição é fruto da Assembléia Constituinte que ouviu a sociedade civil por meio de representações, organizações e segmentos partícipes. No que tange à educação, esta constituição amplia os direitos incluindo a educação de zero a seis anos, o ensino médio, a educação de jovens e adultos e a volta da gratuidade.

A década de 1990 é marcada pela formação para a cidadania e os direitos humanos têm ênfase na dignidade da pessoa humana, nos direitos essenciais do homem, à vida, à liberdade, bem como nos direitos sociais e políticos; observa-se igualmente maior respeito às diferenças pessoais.

Como reflexo, no ano de 1990, sob a presidência de Fernando Collor de Mello é lançado o projeto de construção de CIAC's - Centros de Apoio à Criança, conforme o modelo de CIEP's - Centros Integrados de Educação Pública, do Rio de Janeiro.

Passados dois anos do governo Collor de Mello e ante as graves denúncias de corrupção, o presidente renuncia a seu mandato. Esta manobra estratégica lhe impossibilita que seja sujeito à cassação. Seu vice assume o governo, Itamar Franco, que logo desobriga do currículo nacional as disciplinas: OSPB - Organização Social e Política do Brasil, no ensino secundário e EPB - Estudos e Problemas Brasileiros, no ensino superior.

Decorre da carta magna o encaminhamento de uma nova LDB. O que é feito primeiramente pelo Deputado Federal Octávio Elisio. No ano seguinte, o Deputado Jorge Hage envia para a Câmara um substitutivo como proposta da LDB e, somente em 1992, o Senador Darcy Ribeiro apresenta um substitutivo que, finalmente e após 8 anos de discussões e tramitação, é aprovado em dezembro de 1996, configurando-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96.

A LDB 9394, outorgada em 1996, inova em vários aspectos: estabelece um sistema de colaboração entre as diferentes instâncias governamentais; atribui responsabilidades para a elaboração de Diretrizes para a educação básica; assegura uma formação básica comum; prevê a criação de um sistema de avaliação para a educação básica e para o ensino superior; possibilita a diversidade de espaços e tempos escolares, confere maior autonomia para as escolas, dentre outras.

O Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, logo no início de sua gestão, em 1994, no primeiro mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso, com a Medida Provisória - MP nº 18, extingue o Conselho Federal de Educação e cria o Conselho Nacional de Educação, vinculado ao Ministério da Educação⁸.

Ainda sob o ministério de Paulo Renato de Souza, vários projetos se concretizam: FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, PAIUB - Programa de Avaliação

⁸ Quanto ao Ministério da Educação Lei 378 (13/01/37) estabelece a nova organização do Ministério da Educação e Saúde Pública, criando o Ministério da Educação e Saúde. Lei 1920 (25/07/1953) cria o Ministério da Saúde e transforma o Ministério da Educação e Saúde em Ministério da Educação e Cultura. Lei 8028 (12/04/1990) transforma o Ministério da Educação e Cultura em Ministério da Educação. Lei 8490 (19/11/1992) transforma o Ministério da Educação em Ministério da Educação e do Desporto. Lei 9649 (27/05/1998) transforma o Ministério da Educação e do Desporto em Ministério da Educação – Redação da MPV 1911-9. Revogado pelo Decreto 99668 (08/11/1990). <http://legislacao.planalto.gov.br> acesso em 27/08/2012.

Institucional, SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio, PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais, DCN's – Diretrizes Curriculares Nacionais, ENC - Exame Nacional de Cursos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's para o ensino fundamental são divulgados em 1997 e, no ano seguinte, os do ensino médio. O currículo do ensino médio é também reformulado em três grandes áreas: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias⁹.

Imprimindo certa característica social ligada à educação, na gestão de Fernando Henrique Cardoso é criado o Programa Nacional de Renda Mínima vinculado à educação, o “Bolsa Escola”, por meio da Medida Provisória nº 2140, em 13/02/2001. Este programa surpreende, pois é posto em prática por um governo tido como neoliberal, de Estado mínimo, portanto distante em teoria de investimentos na área social.

Nessa época também começa a ampliação de oferta de vagas no ensino superior. O que se dá, não com a ampliação de Universidades Públicas ou criação de vagas nas já existentes, mas principalmente, favorecendo a rede particular de ensino superior com bolsas aos alunos carentes financeiramente e oriundos do ensino médio público, com a instituição do FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, de 1999.

No ano de 2003, Luís Inácio Lula da Silva sucede Fernando Henrique Cardoso na presidência e lança a campanha Fome Zero, dando início à linha, ainda que timidamente, mas social, como forma de governo. À esta campanha se sucedem vários outros programas sociais que intencionam diminuir as diferenças sociais e econômicas, oportunizando condições mínimas de subsistência para a parcela da população excluída da participação ativa.

Durante o primeiro mandato de Lula (2003-2006), as políticas educacionais praticamente deram continuidade às iniciativas anteriores. As mudanças passaram a

⁹ O Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer CNE/CEB nº 05/2011, aprova e vota as áreas como: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, integrando a educação, a dimensão do trabalho, da ciência e da tecnologia, no ensino médio.

ser sentidas na direção de tentativas de crescimento de oferta de vagas, especialmente no superior, ampliando as políticas de inclusão e com bolsas em instituições particulares, desta feita por meio do ProUni - Programa Universidade para Todos, bem como pela implantação dos sistemas de quotas para afro-brasileiros e índios.

Em junho de 2008 as disciplinas de Filosofia e Sociologia retornam à grade curricular obrigatória nos três anos do Ensino Médio. Tais disciplinas estavam fora do currículo desde 1971, quando, àquela oportunidade, foram substituídas por Educação Moral e Cívica.

Na página seguinte há um quadro que condensa as características mais relevantes da educação brasileira e pertinente ao período estudado, ou seja, de 1950/1960 até os dias atuais. O objetivo deste quadro é sintetizar as peculiaridades de cada período, relacionando-o à legislação, à metodologia, ao papel do professor e ao papel do aluno. As informações desta maneira sintetizadas podem ser úteis quando da visão panorâmica de grandes períodos de 10 ou 15 anos, para identificação ágil do desenvolvimento da educação.

Quadro 1: síntese das características da educação brasileira, nas décadas estudadas:

PERÍODO	CARACTERÍSTICA	METODOLOGIA	PAPEL DO PROFESSOR	PAPEL DO ALUNO
1950 à 1960	Ensino para a elite; propedêutico	Inicialmente tradicional, aula expositiva, centrada no professor e no livro texto	Transmitir conhecimentos	Absorver conhecimentos, aprender fazendo
1960 à 1970	Lei 4024/61; formar o cidadão pela via da autonomia	Influência da Escola Nova; participação ativa do aluno	Aplicação de material instrucional; o aluno faz a tarefa	Participação mental do aluno na resolução de problemas
1970 à 1980	Lei 5692/71; preparar o para o mundo do trabalho e para a cidadania	Vivência dos processos de produção de conhecimento: observação, hipóteses, problemas	Proporcionar discussões em grupo e selecionar conteúdos relevantes	Experimentar para adquirir; necessidade de compreender o aluno
1980 à 1995	Preparar o cidadão trabalhador	Contestar metodologias ativas em função dos métodos que favoreçam a aquisição de informações. Influência construtivista. Busca de qualidade do ensino	Considerar os conhecimentos prévios dos alunos e proporcionar a construção do conhecimento	Aluno é tido como sujeito da aprendizagem
1996 à 2005	Lei 9394/96; preparar para o exercício da cidadania e o trabalhador para ser um eterno estudante	Enfatiza o senso comum e o conhecimento intuitivo; currículo por competências;	Professor é um mediador, deve selecionar, problematizar conteúdos, provocar avanço no desenvolvimento intelectual	Participar das atividades de fazer, relacionar, construir, ressignificar o mundo
2006 aos dias atuais	Rapidez de informações, o mundo está conectado, sociedade do conhecimento	O conhecimento é efêmero, tecnologias estão a serviço do homem; ensinar a pensar ser independente e autônomo	Professor é um gestor do conhecimento, da informação; articular o conhecimento com a prática	Iniciativa por parte do aluno é valorizada; deve saber se comunicar, pesquisar

3.1- ALGUNS ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DO ENSINO DE ARTE

No período colonial D. João VI traz para o Brasil a Missão Artística Francesa, com a finalidade de instituir uma escola de cunho artístico e técnico-profissional. Trata-se de um grupo formado por artistas e artífices franceses que marcam o início do ensino das artes, por meio da criação da Academia Imperial de Belas Artes, em 1816, no Rio de Janeiro. Na Academia o ensino das artes se fazia de modo bastante tradicional, com exercícios de reprodução de figuras, de modelos, de retratos, segundo rígidas regras de cópias. Este é o modelo de ensino de Artes que perdurará por grande período de tempo, no Brasil.

Durante a Primeira República, o então primeiro ministro Rui Barbosa, por intermédio da legislação, inclui o desenho geométrico no currículo escolar. A disciplina deveria servir ao progresso industrial e à ciência, bem como preparar o indivíduo para o trabalho. A ênfase no desenho, na cópia mais próxima o possível do modelo, e a valorização do resultado final, formam a concepção de ensino de arte, que prevalece por longos períodos. Ou seja, é um período no qual um novo perfil educacional começa a se esboçar, com a legislação que passa a reger os critérios e diretrizes para o ensino primário, secundário e superior.

Mais tarde, durante a década de 1930 e sob o comando de Villa Lobos a música passa a ter espaço garantido na educação. O fato se dá em função do ensejo do secretário de educação à época, Professor Anísio Teixeira, que estende a iniciativa do músico, de introduzir Canto Orfeônico nas escolas, então somente aplicada à rede pública do Estado de São Paulo, para o país todo. Sendo assim, o Canto Orfeônico surge como disciplina obrigatória e décadas mais tarde divide espaço com artes industriais e trabalhos manuais.

A arte, antes privilégio de pequena parcela da elite, era tratada com menor importância, como algo supérfluo. Alguma valorização da arte começa a ser sentida

a partir do início da urbanização do país, e ante a iniciativa da indústria e sua consequente aplicação prática, com o surgimento dos Liceus de Artes e Ofícios, SENAI e inclusão de disciplinas como Desenho e Trabalhos Manuais e a manutenção de Canto Orfeônico.

Na década dos anos 1940, e por meio da Lei Orgânica do Ensino Secundário (decreto-lei 4244 de 1942), se constata o ensino secundário com características humanísticas e pautado na cultura geral. O artigo 22 da referida lei determina o curso Ginásial em 4 séries; sendo que, nos 4 anos do 2º Ciclo são contempladas as disciplinas: Desenho e Canto Orfeônico e Trabalhos Manuais e em 2 das 3 séries do Científico, a disciplina de Desenho.

O Ensino Primário não era objeto de atenção da União, mas responsabilidade dos Governos Estaduais. Pelo decreto-lei intitulado Lei Orgânica do Ensino Primário, a União, de modo centralizador, determina a introdução das disciplinas Desenho e Trabalhos Manuais e Canto Orfeônico para os Primários Elementar e Complementar e somente Desenho para o Primário Supletivo¹⁰.

A Lei Orgânica do Ensino Normal igualmente centralizou as diretrizes e fixou as normas para a implantação do curso, cujo objetivo era a formação de professores para a educação pré-primária, ensino complementar primário, supletivo, desenho e artes aplicadas e música, além de habilitar à administração escolar. As disciplinas do Normal incluíam: Desenho e Caligrafia nos 4 anos, Canto Orfeônico nos 4 anos e Trabalhos Manuais nos 3 primeiros anos.

Na educação brasileira há uma forte e clara influência de orientação jesuítica, que privilegia a literatura e atribui à arte a ideia de um meio auxiliar ao desenvolvimento de outras áreas do conhecimento. Herança esta impregnada na história da educação brasileira e ainda sentida nos dias atuais. O ensino de arte se pauta, desta forma, na aprendizagem de técnicas para a formação generalista do aluno, visa sua preparação para o trabalho e na utilização da arte como instrumento para aprendizagens de outras disciplinas como: Matemática, Língua Portuguesa e Ciências.

¹⁰ Escolarização aligeirada do Ensino Primário para a educação de jovens e adultos.

Anteriormente, no final da década de 1930 e início dos anos 1940, a disciplina de artes constava no currículo do Curso Primário: Elementar, Complementar, Supletivo e no Curso Normal, que formava as professoras.

Entretanto, nessa ocasião o ensino era ainda voltado às elites do país, ou seja, só um contingente restrito de alunos pôde usufruir das disciplinas de Desenho, Canto Orfeônico, Trabalhos Manuais e até Caligrafia.

Esse contexto passa a ter uma outra conotação quando, em pleno Modernismo, surgem as escolinhas de arte. Estas tiveram espaço garantido na oferta de cursos livres de arte e com orientação filosófica e metodológica norte americana, que pensa a arte em si mesma.

As escolinhas de arte, embora essencialmente de característica extraescolar, influenciam a metodologia oficial do ensino de artes, que passou a atribuir alguma importância ao desenho infantil, como expressão e representação próprias da criança.

A Semana de Arte Moderna, que igualmente valoriza a livre expressão e a espontaneidade, sugere certo deslocamento no ensino de arte. Este movimento ganha corpo e prepara o terreno para as mudanças que ocorrem a partir da influência do movimento Escola Nova.

O Professor Anísio Teixeira é o precursor mais influente e ativo do movimento Escola Nova. Traz para o Brasil a filosofia educacional cujo objetivo das discussões se insere numa nova educação. O ensino é visto sob uma moderna e ampliada lente. O aluno passa a ser o centro da atividade educativa. O professor perde o posto privilegiado de único detentor do conhecimento e autoridade maior e indiscutível.

A ênfase ao ensino de artes se acentua com a indústria quando esta última promove, financia, patrocina e operacionaliza a instalação de Liceus e de instituições como o SENAI, para suprir a carência de mão de obra no mercado de trabalho.

Anos mais tarde, com o crescimento da rede escolar pública, a LDB 4024/61 descentraliza o currículo e deixa a cargo das instituições educacionais o

oferecimento das disciplinas, o que leva ao empobrecimento curricular, pois as escolas só ofereciam o que podiam, em termos de recursos financeiros e humanos, ou seja, tão somente o mínimo. Trata-se, na realidade, de uma estratégia por parte do poder público de restringir a educação e formação da população aos interesses econômicos de grupos privados.

Os anos da década de 1960 assistem à consolidação do modelo tecnocrático de educação, de valorização à quantificação, sob um sistema de controle, o que se nota igualmente no ensino de artes. Época de primazia dos modelos a serem rigidamente seguidos e reproduzidos. É a prioridade da indústria ao ditar o modelo de aluno que deseja formado para o mercado de trabalho.

Na década seguinte, de 1970, os interesses pelo tecnicismo se acentuam e são sentidos na educação. A intenção governamental, desta feita, é pela formação de mão de obra um pouco mais qualificada e essencialmente técnica para a indústria de base e para a malha industrial, que começa a se instalar de modo diversificado no país.

Para cobrir essa carência de mão de obra na sociedade, o ensino profissionalizante do 2º grau ganha destaque e o 1º grau é ampliado, com a fusão do primário e ginásio, que passa a contar então, com um núcleo comum no currículo.

As disciplinas que passam a integrar o currículo: Educação Moral e Cívica, Estudos de Problemas Brasileiros, a separação de Estudos Sociais em História e Geografia, introdução de Língua Estrangeira Moderna, a Arte entendida com menor importância devido à denominação de Educação Artística e a possibilidade da oferta de Filosofia como matéria optativa, denotam a intenção clara do governo no controle da população por intermédio da educação, da constituição de mão de obra com alguma formação geral, mas acentuadamente técnica.

No ano de 1971, a Lei Federal nº 5692, obriga o ensino de artes nas escolas de 1º e 2º graus como Educação Artística, então entendida como atividade. Essa denominação é reflexo da classificação dos componentes curriculares em disciplinas e atividades. As disciplinas representavam áreas do conhecimento desenvolvidas por meio de: objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação. Já as atividades se

referiam a práticas e procedimentos. Sendo dessa maneira, a arte passa a desempenhar o papel de atividade, menos importante, se comparada às outras disciplinas.

Durante o período ditatorial, o ensino de artes, especialmente nos primeiros anos do 1º grau, se resume a temas e desenhos para comemorações cívicas ou religiosas e decorações de festinhas. Esta prática ainda pode ser vista nas escolas de hoje em dia, em grande parte devido à ausência de um professor especialista nesta etapa da escolarização.

Os primeiros cursos superiores de licenciatura de arte educação surgem no ano de 1973, para o atendimento à legislação. A Lei Federal nº 5692/71 impõe ao currículo a introdução de educação artística. Entretanto, para o professor lecionar a partir da 5ª série do 1º grau deveria ter formação superior. Até então o professor de artes era formado em cursos superiores de desenho, especialmente geométrico ou frequentava as escolinhas de artes que tinham em seus diversos cursos, como clientela, além das crianças e adolescentes, artistas e aspirantes à docência.

Nos anos da década de 1980 se pode notar certo movimento dos professores de artes, no sentido de concorrerem ao desenvolvimento da criatividade dos alunos. Ou, dito de outra forma, se observa, por parte dos professores de artes, ações no sentido de proporcionarem uma maior liberdade aos alunos, o que garante espaço à auto-expressão, ao espontaneísmo e auto-liberação. Todavia, esse investimento todo se dá principalmente no ensino de artes visuais, assim, praticamente as outras expressões artísticas, como a música, a dança e o teatro são ignoradas.

O que é relevante neste cenário é o fato de que as mudanças começam a se concretizar, como que preparando o terreno para a ocasião do pós término do governo totalitário, no campo da arte na educação básica. Desta forma, se buscam soluções com tendência à não diretividade, à não repetição, ou seja, ações absolutamente opostas aos modelos rígidos e opressores da ditadura, o que justifica a valorização da auto-expressão, do espontaneísmo e a auto-libertação. Espera-se que o aluno seja um cidadão crítico, mais consciente e participativo na sociedade.

Na segunda metade da década de 1990 nascem os Parâmetros Curriculares Nacionais que imprimem certa característica de centralização quanto às orientações para as escolas, o que será tratado mais adiante.

3.2- REFORMAS CURRICULARES DESDE A LDB 4024/61

A educação brasileira é, fundamentalmente, legislada. Desta forma, se faz necessário um olhar atento à legislação, visto desvelar indicações de políticas públicas e demais intenções.

Assim sendo, segue abaixo um quadro que ressalta alguns aspectos legais mais próximos do objeto desta pesquisa. O mesmo segue de maneira bastante abreviada e pretende tão somente sintetizar e pontuar fases tidas como de relevância direta em relação ao ensino de arte ou para explicar e contextualizar fatos e períodos históricos circundados nesta dissertação.

Por ainda estar em vigência e apresentar alterações que merecem destaque especial, a LDB 9394/96 será tratada mais detalhadamente na sequência.

Quadro 2: síntese da legislação relevante a partir de 1961:

Legislação	Principal característica-inovação
Constituição do Brasil de 1967	<ul style="list-style-type: none"> ● Concentra poderes da União; privilegia o poder executivo; reduz autonomia dos municípios estabelece a nomeação de Prefeitos por governadores; suspensão de direitos políticos e individuais; analfabetos não podiam votar; ● Art 8º - Compete à União: legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional; normas gerais sobre desportos; estabelecer planos nacionais de educação e saúde; ● Art 168 - A educação é um direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio de unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana; o ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Poderes Públicos; respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo; o ensino Primário será ministrado na língua nacional; o ensino dos 7 aos 14 anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais; o ensino oficial ulterior ao primário será igualmente gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos; o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio; o provimento dos cargos do magistério de grau médio e superior será feito mediante prova de habilitação em concurso público de provas e títulos quando se tratar de ensino oficial; é garantida a liberdade de cátedra; os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino e a União, os dos Territórios e o sistema federal que terá caráter supletivo nos estritos limites das deficiências locais; ● Art 169 - A União prestará assistência técnica e financeira para o desenvolvimento dos sistemas estaduais e do Distrito Federal; ● Art 170 - As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes; ● Art 171 - As ciências, as letras e as artes são livres; o Poder Público incentivará a pesquisa científica e tecnológica; ● Art 172 - O amparo à cultura é dever do Estado; ficam sob a proteção especial do Poder Público os documentos, as obras e os locais de valor histórico ou artístico, os monumentos e as paisagens naturais notáveis, bem como as jazidas arqueológicas;

Legislação	Principal característica-inovação
Constituição da República Federativa do Brasil de 1969	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelece eleições indiretas para Governador dos Estados; amplia o mandato presidencial para 5 anos; extingue as imunidades parlamentares; a educação é um direito de todos e dever do Estado; • Art 8º - Compete à União: legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional; normas gerais sobre desportos; estabelecer e executar planos nacionais de educação e saúde; • Art 15 - A intervenção nos municípios ocorrerá quando não houver aplicação, no ensino primário, em cada ano, de 20%, pelo menos, da receita tributária municipal; • Art 176 - A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana é direito de todos e dever do Estado e será dada no lar e na escola; o ensino primário é obrigatório para todos, dos 7 aos 14 anos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais; o ensino público será igualmente gratuito para quantos, no nível médio e no superior, demonstrarem efetivo aproveitamento e provarem falta ou insuficiência de recursos; o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio; o provimento dos cargos do magistério de grau médio e superior será feito mediante prova de habilitação em concurso público de provas e títulos quando se tratar de ensino oficial; anualmente a União aplicará não menos que 13% e Estados e o Distrito Federal e Municípios, 25%, no mínimo, da receita de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino; • Art 177 - Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino e a União, os dos Territórios e o sistema federal que terá caráter supletivo nos estritos limites das deficiências locais; • Art 178 - As empresas comerciais e industriais são ainda obrigadas a assegurar, em cooperação, condições de aprendizagem aos seus trabalhadores menores e a promover o preparo de seu pessoal qualificado; • Art 179 - As ciências, as letras e as artes são livres; o Poder Público incentivará a pesquisa científica e tecnológica; • Art 180 - O amparo à cultura é dever do Estado; ficam sob a proteção especial do Poder Público os documentos, as obras e os locais de valor histórico ou artístico, os monumentos e as paisagens naturais notáveis, bem como as jazidas arqueológicas;

Legislação	Principal característica-inovação
Constituição da República Federativa do Brasil de 1988	<ul style="list-style-type: none"> • Expressa a nova realidade social do Brasil após a Ditadura Militar; base é o princípio da dignidade da pessoa humana; cria o Superior Tribunal de Justiça, em substituição ao Tribunal Federal de Recursos; faculta ao analfabeto o exercício de votar; • Obriga a União a prestar assistência técnica e financeira aos Estados, Distrito Federal e Municípios, a fim de assegurar o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória; exige dos Municípios a incumbência de atuar prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar (termo substituído posteriormente para educação infantil); reafirma a necessidade do Plano Nacional de Educação e estabelece os objetivos; educação é direito de todos, dever do Estado e da família, esse direito pode ser cobrado judicialmente; • Art 205 – Direito de todos e dever do Estado, visa a qualificação para o trabalho; • Art 206 – Estabelece os princípios: igualdade, liberdade, pluralismo de ideias; disseminar o pensamento, arte e conhecimento; valorização do profissional; gestão democrática; gratuidade; garantia do padrão de qualidade; • Art 210 – Estabelece o conteúdo mínimo para formação básica e comum; • Art 212 – Determina o investimento mínimo para União, Estados e Municípios; • Art 214 – Plano nacional de educação;
Emenda Constitucional nº 14 de 09/1996	<ul style="list-style-type: none"> • União deverá exercer função redistributiva e supletiva, garantindo igualdade de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade; incumbências de Estados e Distrito Federal de atuar prioritariamente no ensino fundamental e médio; obrigatoriedade progressiva do ensino médio;
Lei 4024/61	<ul style="list-style-type: none"> • 1ª LDB; ensino religioso facultativo foi disputado; reflete o pano de fundo da ocasião em que há o rompimento entre Estado e Igreja na disputa pelo ensino religioso; cria o Conselho Federal de Educação e os Conselhos Estaduais;
Lei 5692/71	<ul style="list-style-type: none"> • Lei que mais altera a LDB 4024/61, mas não a revoga, altera 58 artigos; ensino é obrigatório dos 7 aos 14 anos; currículo comum para o 1º e 2º graus e uma parte diversificada; disciplina sobre o ensino profissionalizante; exige para o exercício do magistério a seguinte formação: 1ª à 4ª séries do 1º grau, habilitação específica de 2º grau; 5ª à 8ª séries do 1º grau, licenciatura curta e para o 2º grau licenciatura plena;
Lei 7044/82	<ul style="list-style-type: none"> • Conselho Federal de Educação - fixa as matérias do núcleo comum;

Legislação	Principal característica-inovação
Lei 9394/96	<ul style="list-style-type: none"> • Modifica as anteriores, inclui a educação infantil na educação básica; atribui ao ensino médio a última etapa da educação básica; valoriza o professor e sua formação; estruturada em 4 pilares: aprender a conhecer, a fazer, a viver e a ser; currículo com base nacional comum; conhecimento escolar em áreas; • Referenda a arte nos artigos de nº 3, 24, 26, 32 e 36, objetos de análise em seguida;
Lei 11.769/2008	<ul style="list-style-type: none"> • Altera a Lei 9394/96 para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica;
Parecer nº 853/71	<ul style="list-style-type: none"> • Conselho Federal de Educação - Regulamenta e define a parte comum do currículo; define o conceito de matéria;
Parecer nº 45/72	<ul style="list-style-type: none"> • Conselho Federal de Educação – Define o currículo mínimo das habilitações profissionalizantes;
Resolução nº 58/76	<ul style="list-style-type: none"> • Conselho Federal de Educação – Altera a Resolução 08/71 incluindo língua estrangeira no currículo;
Parecer nº 505/78	<ul style="list-style-type: none"> • Conselho Federal de Educação – Define disciplinas do currículo mínimo de 1º e 2º graus;
Resolução nº 07/79	<ul style="list-style-type: none"> • Conselho Federal de Educação – Desdobra Estudos Sociais em História e Geografia;
Parecer nº 281/83	<ul style="list-style-type: none"> • Conselho Federal de Educação – Trata da educação profissionalizante / preparação para o trabalho;
Parecer nº 03/97	<ul style="list-style-type: none"> • Conselho Nacional de Educação – Aprecia os Parâmetros Curriculares Nacionais, versão de agosto de 1996;
Parecer nº 05/97	<ul style="list-style-type: none"> • Conselho Nacional de Educação – Adota o termo “componente curricular”;
Parecer nº 38/2006	<ul style="list-style-type: none"> • Conselho Nacional de Educação – Inclui Filosofia e Sociologia no currículo do ensino médio; assinala semelhança entre os termos: estudo, conhecimento, ensino, matéria, conteúdo, componente ou disciplina;
Parecer nº 07/2010	<ul style="list-style-type: none"> • Conselho Nacional de Educação – Define as diretrizes curriculares gerais da educação básica;
Resolução nº 04/2010	<ul style="list-style-type: none"> • Conselho Nacional de Educação – Define as diretrizes curriculares para a educação básica;

No ano de 1962, em atenção ao artigo 9º da Lei de Diretrizes e Bases 4024/61¹¹ é criado o Conselho Federal de Educação, para substituir o Conselho

¹¹ Promulgada na gestão de João Goulart, após treze anos de tramitação.

Nacional de Educação. São criados os Conselhos Estaduais de Educação. Neste ano, igualmente são instituídos e aprovados o Plano Nacional de Educação e o Programa Nacional de Alfabetização (inspirado na metodologia desenvolvida por Paulo Freire, para a educação de jovens e adultos), pelo Ministério da Educação. Entretanto, estes e outros programas da área educacional tiveram fim, ou nem saíram do papel, com o golpe militar de 1964.

A legislação educacional é consequência da projeção de interesses das classes simbolizadas no poder. Assim, a educação é uma questão de ordem política, pois a organização se faz a partir da legislação, de relações de poder, de representações, de interesses das camadas existentes. O Brasil, um país dependente (hoje bem menos que no passado próximo, quando a dependência do mercado externo era vital para a economia do país) economicamente de um mercado globalizado, reflete essa condição.

A educação brasileira tem sido um regulador da economia na medida em que expressa uma política, ora voltada para a contenção de vagas, ora para o tipo de curso e área a ser investida. A política, desta forma caracterizada, diminui o investimento em setores saturados, ou incentiva áreas deficitárias ou incrementa currículos ou empobrece-os, o que acaba pondo em cena certa função da educação, como se lhe coubesse o desempenho regulatório entre a produção e as necessidades do mercado econômico e de trabalho.

Conforme o exposto, se pode constatar que a educação ficou mais sujeita aos ditames econômicos do que às tendências sociais ou culturais. Nesse sentido, os conceitos de economia, de sociedade e educação podem ser observados pela política educacional implementada.

Até na instituição dos PCN's se constata proposições de currículo mais voltadas ao modo tradicionalista. Há desinteresse da educação enquanto função social e, em contrapartida, há valorização da educação enquanto função científica e técnica, que busca respostas para o como ensinar, ou seja, questões de organização e de método, que foram postas em prática pelas Leis Federais – 4024/61 e 5692/71.

Se a intenção da educação é formar mão de obra para movimentar a indústria e trabalhadores para fazerem girar a roda da economia, tal qual no âmbito fabril, parte-se de onde se quer chegar, para então se estabelecer os métodos, as formas de mensuração e de controle o mais próximo possível da eficiência, ou seja, a educação segundo a lógica da empresa.

Esse modelo de educação tradicional e, de certo modo tecnicista, ganha espaço na medida em que tenta caracterizar a educação segundo o veio estritamente científico, no qual o currículo e o seu respectivo aparelhamento são desenhados como atividade burocrática, como uma questão de ordem técnica.

De qualquer forma, tanto o modelo de educação mais tecnicista, quanto o mais progressista, são reações ao modelo anterior, modelo este do tipo educação clássica humanista que atendia aos interesses exclusivos da elite, classe dominante.

É por intermédio da resolução nº 8, de 1971, que o Conselho Federal de Educação fixa o núcleo comum para o currículo de 1º e 2º graus e define seus objetivos e amplitude.

O parecer nº 853, também de 1971, do Conselho Federal de Educação, regulamenta e define o currículo, o conteúdo do núcleo comum (Comunicação e Expressão - que compreende: Português, Língua Moderna, Desenho, Música, Educação Artística, Ciências e Estudos Sociais), apresenta o conceito de matéria e orienta os objetivos e fins da educação, enquanto o parecer nº 45 do ano seguinte define o currículo mínimo em cada habilitação profissionalizante.

No ano de 1976 a resolução nº 58 determina a inclusão da Língua Estrangeira Moderna no currículo de 2º grau, mais para fazer frente ao atendimento às empresas multinacionais, que para ampliar as possibilidades educacionais ou de formação do aluno.

O parecer nº 505, de 1978, do Ministério da Educação, aprova as diretrizes básicas para o ensino de Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil - OSPB, nos cursos de 1º e 2º graus e Estudos de Problemas Brasileiros nos cursos superiores. Nesse mesmo ano realiza-se o 1º Encontro Latino Americano de Educação através da Arte.

É a resolução nº 7, de 1979, do Conselho Federal de Educação que permite o desdobramento da disciplina Estudos Sociais em História e em Geografia, nas últimas séries do 1º grau e também muda a nomenclatura de Integração Social e Iniciação às Ciências para Estudos Sociais e Ciências.

Sob um governo ainda militar, com o comando do General João Batista de O. Figueiredo, mas já prenunciando uma abertura política, o parecer nº 342 do Conselho Federal de Educação faz ressurgir a Filosofia como disciplina optativa. Contudo, a oferta da disciplina optativa não é realizada pela maioria das escolas, haja vista inclusive, a dificuldade de contratação de professor especializado. A lei nº 7044 altera a de nº 5692/71 no tocante à profissionalização de 2º grau, o que implica modificação curricular e traz de volta a formação geral para este nível de escolarização.

Em 1983 o parecer nº 281 explica o currículo e indica o sentido humanista sem deixar de acentuar mais ainda o caráter de preparação para o mundo do trabalho pela educação, de acordo com a lei 7044/82.

Na educação brasileira, tanto a legislação anterior como a mais recente criação dos Parâmetros Curriculares, indicam os norteadores curriculares de todo o país. Desta forma, as disciplinas escolares exercem a função de método, de ferramentas, para o desenvolvimento da intenção maior da sociedade que pretende a aculturação das novas gerações. O fato ganha dimensão continental, na medida em que acaba por unir, agregar todo o país numa só ideia de currículo nacional, de características únicas, portanto, homogeneizador da aculturação que cria uma visão de mundo compartilhada.

Verifica-se, a partir deste breve estudo, que os conteúdos escolares, os currículos são determinados normativamente e válidos para todo o país, principalmente a partir dos anos 1960. Na legislação veem-se ainda explicações dos conceitos de ordem curricular (explicação do significado de disciplinas, práticas educativas, núcleo comum, parte diversificada), explicações sobre o caráter das disciplinas, se optativas ou obrigatórias, dentre outras.

Nos anos de 1960 e 1980 há normatização que determina a não utilização de dispositivos legais para a inclusão de disciplinas no currículo escolar.

Alguns conteúdos, ao longo dos anos, aparecem com maior frequência, pois são objetos de atenção recorrente em conformidade com a política governamental: Educação Moral e Cívica, OSPB, Educação Física, Ensino Religioso, Língua Estrangeira e Educação Artística. Considerando-se as várias possibilidades ou abrangências da Arte, como Música, por exemplo, a disciplina que nunca deixou de constar nas normas, durante o período histórico deste estudo, é a Educação Artística ou Arte.

Algumas disciplinas são mais valorizadas que outras devido a frequência e permanência em que configuram na normatização, o que confere um caráter de maior consolidação na sociedade, tais como: Português, Matemática, Língua Estrangeira, Ciências Físicas e Biológicas, Educação Física e Arte, inclusive por meio da oferta enquanto Desenho, Canto Orfeônico, Música ou mesmo Trabalhos Manuais e Caligrafia.

Sociologia, Filosofia e Psicologia são exemplos de disciplinas mais sujeitas às preferências históricas e momentâneas. Todavia, representam conteúdos que, embora recebam indicação normativa, na prática não dispõem da correspondente importância, haja vista o tempo e a periodicidade dedicados a elas.

No tocante ao ensino fundamental observa-se que, desde os primórdios da educação brasileira, há uma clara preocupação no sentido de se tentar garantir minimamente a aprendizagem da leitura, da escrita e das contas, o que repercute na desvalorização dos demais componentes curriculares.

A carga horária das disciplinas, ou seja, o investimento de tempo, assim como de espaços físicos, denuncia a importância e hierarquia entre as matérias. O tempo e o ambiente propício que cabe a cada conteúdo é revelador das reais intenções e expressam a prática escolar.

Muitas vezes vê-se a Arte na grade curricular, mas desenvolvida em ambiente desprovido de recursos físicos e materiais para o desenrolar ideal do ensino e

aprendizagem. Ou seja, há indicação curricular, mas há também e em contrapartida, desconsideração prática.

Então, é necessário ponderar sobre a maneira de identificação do estatuto das disciplinas, que mostra a importância atribuída tanto no discurso, quanto na ação efetiva. Uma análise curricular denuncia o escopo. Uma análise do efetivo exercício da prática cotidiana representa os objetivos legislados. É o caso da Arte como menor importância, como menor valor e tratada nas escolas tão somente para “decorar”, enfeitar o espaço em efemérides, para ilustrar conteúdos tidos como de primeira grandeza, ficando portanto, apartada da função própria, de sua vida independente.

Assim sendo, e a despeito das razões sociais, políticas, econômicas ou mesmo pedagógicas que determinam a formalização da inclusão de Arte no currículo da Educação Básica, há que se atentar ao fazer cotidiano nas escolas. Ou dito de outra forma, é preciso ecoar na prática as vozes do discurso, desvelando e representando suas origens e propósitos.

A intenção da prática extrapola o universo escolar e está no comprometimento com a sociedade, no empenho aos direitos básicos da população, ou seja, em prioridade de formação, de educação, enfim, de aculturação.

Aspectos de ordem política não podem ser desprezados e, se carecem de iniciativas por parte do Estado, há igualmente um débito por parte da sociedade civil no qual há que abranger questionamentos, reivindicações e exercício pleno de direito.

3.3- LDB 9394/96

No ensino de artes há um ganho em relação à legislação. Na Lei Federal 5692/71 a arte era tratada como atividade, não como disciplina, era chamada de Educação Artística. Todavia, na LDB 9394/96 a disciplina ganha importância sob a denominação de Arte, como também ao ser referendada, o que ocorre nos artigos: 3º, 24, 26, 32 e 36.

Logo no artigo 3º da LDB, ao se determinar os princípios nos quais o ensino se pautará, a arte é citada no inciso II:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
(...)
II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

O inciso deixa explícito o status da arte no mesmo patamar que o saber, a liberdade de aprendizagem, do ensino, a pesquisa e a disseminação da cultura.

No capítulo da Educação Básica, das disposições gerais, o inciso IV do artigo 24 oferece uma oportunidade de liberdade de organização de turmas com alunos de diferentes séries, conforme:

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:
(...)
IV – poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;

Já no segundo parágrafo do artigo 26, a LDB determina a obrigatoriedade do ensino de arte:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela

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

Esta determinação se refere a todos os níveis da Educação Básica, o que denota a valorização da arte, na medida em que reflete o ensejo de se promover o desenvolvimento cultural dos alunos por meio da arte.

Na seção III, Do Ensino Fundamental, o artigo 32 disciplina sobre a maneira pela qual a educação atingirá o objetivo da formação básica do cidadão, que está disposto no inciso II:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

(...)

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

O artigo 36, em seu inciso I, determina os rumos das diretrizes curriculares para o Ensino Médio, valorizando a arte na formação do educando:

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

Para além do que já foi escrito sobre a LDB e sua relação direta com a arte, cabe reafirmar que esta é uma lei que confere à arte papel relevante na educação básica, o que, por extensão se pode deduzir que cabe o mesmo para a formação da sociedade brasileira.

3.4- PCN

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's surgem como ferramenta normativa e cumprem a função de nortear a educação no território nacional. Criados a partir de determinação legal, tanto da Constituição Federal, quanto da LDB, ao afirmarem a necessidade do estabelecimento de uma normatização curricular que dê conta de prever a formação básica comum em âmbito nacional, por meio de conteúdos mínimos. Todavia, o Parecer nº 03/97, do Conselho Nacional de Educação, esclarece que os parâmetros são “uma proposição pedagógica, sem caráter obrigatório”.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais a participação do aluno passa a ser valorizada e esperada, por meio da intervenção do professor que, na busca da formação do indivíduo, lança mão de conteúdos que favorecem o desenvolvimento do educando. Portanto, a filosofia construtivista está no pano de fundo para o desenvolvimento das orientações curriculares nacionais. O que dá indícios de que o pluralismo de ideias pode ficar restrito. Reflete a época de criação na qual o neoliberalismo e a globalização passam a ganhar destaque, nos anos a partir de 1990, quando outras teorias educacionais perdem espaço. As condições para o controle são criadas e se traduzem nos sistemas de avaliações, que mais tarde servem para justificar (ou não) os investimentos financeiros, bem como mensurar a eficiência, a produtividade e a qualidade da educação. Ou seja, avaliação que o governo instituiu como instrumento de controle, de auditoria e de regulação.

O texto introdutório dos PCN's explicita que os mesmos partiram de estudos de diferentes propostas curriculares de estados e municípios e da análise desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas. Por conseguinte, a população civil não foi ouvida, sequer consultada. O mesmo, em certa medida, se aplica aos especialistas e professores que só se fizeram ouvir por pouca representação. A maior discussão se travou entre os especialistas de Geografia e História, o que resultou na publicação extemporânea do volume de História.

Por outro lado, os Parâmetros Curriculares estabelecem seus objetivos em termos de capacidades (componentes das competências), que podem se expressar por diversos comportamentos, procedimentos, atitudes ou valores.

Assim, quando se estabelece a correspondência direta entre a capacidade, ou entre o componente curricular e os procedimentos, as atitudes ou valores, corre-se o risco de cair num tecnicismo absoluto. Ou seja, há fortes indícios do tecnicismo linear, aqueles mesmos oriundos e inspirados no modelo fabril.

Sob uma estrutura limitada e fechada, o currículo é apresentado de maneira pronta e sequencial, muito semelhante às orientações curriculares dos anos de 1970, dispondo os parâmetros fracionadamente, divididos e subdivididos em etapas a serem vencidas, do maior (objetivo geral), passando pelo intermediário (objetivo do nível de ensino), até chegar aos menores (objetivos de: áreas, ano, etc), além de descrever os conteúdos e, para encerrar, a avaliação. Esta última indicada para averiguar se os conteúdos foram ou não alcançados e não como forma de mensuração dos objetivos, dos conteúdos, das habilidades.

Nos PCN's a importância da arte é ressaltada. A disciplina ganha valor na estrutura curricular enquanto área do conhecimento, com conteúdos e objetivos próprios. Os campos conceituais da produção artístico-estética da humanidade, a saber: criação, fruição e conhecer estão presentes nos PCN's e orientam o ensino de arte.

A abrangência da arte é firmada nas quatro linguagens: artes visuais, música, teatro e dança. E a orientação metodológica do ensino é pelos três eixos norteadores da proposta triangular, defendida por Ana Mae Barbosa, a saber: o fazer artístico, a leitura e interpretação da obra de arte e a história e contextualização da obra de arte.

Outro aspecto a ser considerado nesta análise representa as condições materiais e físicas para o ensino e aprendizagem dos conteúdos de artes. Um país de dimensões continentais é formado por uma grande variedade de realidades e situações. São inúmeras as diversidades de condições e infraestruturas que as escolas têm para o efetivo trabalho. Para se contemplarem na íntegra as

orientações dispostas nos PCN's, seria necessário que as escolas contassem com recursos materiais pertinentes a cada linguagem, com espaço físico adequado, com cabedal humano especializado que pudesse dar sustentação ao trabalho docente. Nesse sentido, corre-se o risco do agravamento das distâncias e desigualdades econômicas e sociais ao acesso e compreensão das distintas linguagens artísticas. Assim, é indispensável que a realidade de cada escola seja levada em conta.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais oferecem a normatização, como caminho para uma base comum mínima na educação básica. Contudo, o ensino de artes pressupõe a disponibilidade de recursos materiais, equipamentos, atitude pró-ativa por parte da equipe escolar, dos professores, a forma como se organiza e se dispõe o tempo, o espaço, os ambientes, a avaliação, dentre outros fatores que, combinados, podem reverter em maior qualidade na educação e que muitas vezes fogem ao alcance imediato e possível.

A VIDA

*Solitário batel perdido em alto mar,
Contra as ondas lutando em formidável lida,
Semelha, atribulada a nossa pobre vida,
Como ele, não tem rumo e segue sem parar!*

*Ou então um soldado heróico a pelejar
Dentre toda a dura luta, a mais renhida,
Enquanto uns vão caindo, outros já de vencida
Seguindo vão, audazes, na liça a avançar!*

*E no fim do titânico férreo combate
Que a tão poucos exalta e a tantos abate,
Ei-la ainda cumprindo a sua inexorável sorte...*

*E, então, no estertor de dores e agonia,
Impassível, serena e eternamente fria
Põe-lhe um ponto final a negra mão da morte”*

Paulo Marcondes

CAPÍTULO 4

CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO – LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS – ENSINO FUNDAMENTAL – CICLO II E ENSINO MÉDIO

*“Cada dia, encontramos o que há
de mais novo na humanidade, porque
também o somos.”*

(CORTELLA, 2000, p.158)

4.1- CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO

No Brasil, o currículo da educação básica já foi exclusivamente ditado e imposto pelos livros didáticos, que movimentam, ainda nos dias atuais, um setor industrial de expressão e grandes somas, conseqüentemente incontáveis interesses e disputas de poder se apresentam neste cenário. Durante anos seguidos, o livro didático foi a única referência e fonte de consulta e informações para professores e alunos.

Esta situação se altera a partir da Lei Federal nº 5692/71, que prevê certa autonomia e descentralização de ações e condutas no sentido de autonomia para estados e municípios. Daí para então, surgem outras normatizações curriculares. No estado de São Paulo, os Guias Curriculares cumprem a função de nortear o trabalho

docente, na década dos anos de 1970. Esses Guias estiveram pautados no modelo da indústria, o que caracteriza um modelo de currículo com forte cunho tecnicista e burocrático, estanque, fragmentado e sequencial.

É desta forma, lançando mão de orientações curriculares próprias que alguns estados, como: São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná, buscaram caminhos mais progressista e procuraram combater a centralização possibilitando ao professor a escolha do livro didático, entre os anos de 1980 a 1990. Neste período são sentidas intenções de recuperação do aspecto social por oposição ao tecnicismo, o que reflete a tendência e valorização de autores e pesquisadores como Piaget, Paulo Freire e Giroux que influenciaram a construção das propostas curriculares oficiais (PALMA FILHO, 2005).

O marco histórico para essas mudanças foi a implantação do Ciclo Básico, por meio do Decreto nº 21.833, de 21/12/1983, que tem como princípio alterar estruturalmente a organização da escola pública Estadual. A partir de mudanças nos anos iniciais, com foco na alfabetização, a implantação do Ciclo Básico se reflete no estabelecimento, por consequência, do sistema de ciclos para toda a escolaridade do ensino fundamental, em detrimento da formação até então seriada. Esse novo modelo de agrupamento de alunos em ciclos pressupõe outro olhar para a escola, para a sala de aula, portanto um diferente e coerente currículo.

A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - Cenp¹² inicia uma revisão do material que constituía os Guias Curriculares da década dos anos 1970. Houve consulta ao corpo docente da rede estadual, além da colaboração de profissionais vinculados às Universidades Estaduais e Públicas de São Paulo.

Conseqüentemente, segundo Palma Filho (1989, p.4), a Cenp se consolida em estudos, na produção de subsídios e materiais e em orientação técnica, para o desenvolvimento de uma nova proposta curricular distintiva do paradigma dinâmico-dialógico.

¹² Cenp – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas é órgão normativo da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, criado a partir do Decreto nº 7510/76. Após a reestruturação da pasta, em 18/07/2011, passa à CGEB – Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, pelo Decreto nº 57.141

A esse respeito, Souza (2006) igualmente referenda a iniciativa considerando o docente, acrescentando que:

(...) a equipe da Cenp discutiu qual deveria ser a forma de apresentação do novo currículo aos professores, isto é, deveria ter o formato de um guia ou de uma proposta? Por fim, optou-se por apresentar uma proposta flexível, que concebia o professor como intelectual e incidia sobre as matérias do núcleo comum. (SOUZA, 2006; p.206)

Portanto, nos anos de 1980 e seguintes, a rede estadual de São Paulo investe fortemente na elaboração de materiais que dão suporte ao trabalho docente, na reestruturação curricular e também na formação do professor, por meio de cursos, capacitações e formações de educação continuada.

A partir dos anos 1990, as mudanças na área da educação passam a ser mais abrangentes. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96, aliada a outros mecanismos legais do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação, imprimem uma nova política educacional expressa por meio do Plano Nacional de Educação – PNE, das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN's e dos Sistemas Nacionais de Avaliação (PALMA FILHO, 2005).

As alterações e mudanças acima descritas compõem o cenário que dá condições à constituição da proposta curricular do Estado de São Paulo, mais recente.

Nos dias atuais, o currículo da rede estadual de ensino, de São Paulo, que está em vigência, é fruto, portanto, da proposta curricular implantada a partir de 2008, mas cuja versão final e objeto desta dissertação aponta o ano de 2010 como mais recente publicação, após atualização e ajustes.

O que interessa ressaltar neste momento é a contextualização dos governantes do Estado de São Paulo, como maneira de descrição das condições, circunstâncias e atores protagonistas. É importante citar que, entre os anos de 2007 e 2010 o governo do Estado de São Paulo foi assumido por José Serra, eleito em sufrágio universal sob representação do Partido da Social Democracia Brasileira -

PSDB. No mês de abril de 2010, Serra deixa o Palácio dos Bandeirantes como representante do governo para concorrer à presidência da República. Assume o governo do Estado seu vice, Alberto Goldman, de abril de 2010 até 31 de dezembro do mesmo ano. Em 1º de janeiro de 2011, Geraldo Alckmin, também representante do PSDB e igualmente eleito em sufrágio universal, toma posse para governar o Estado de São Paulo e, desta forma, sucede Goldman.

Durante a gestão de José Serra e Alberto Goldman, estiveram à frente da Secretaria da Educação do Estado: a professora Maria Helena Guimarães de Castro (2007 – 2009), seguida pelo Dr. Paulo Renato de Souza (2009 – 2010).

O governador Geraldo Alckmin, empossado em janeiro de 2011, apesar de representar o mesmo partido que seu antecessor, reformula a composição das secretarias do Estado e chama para compor a pasta estadual da educação de sua gestão, o reitor da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP. Sendo assim, assume como secretário da educação, o professor Herman Jacobus Cornelis Voorwald e, como secretário adjunto, também da UNESP, o professor titular do Instituto de Artes, João Cardoso Palma Filho.

Desde o início da gestão, a Secretaria da Educação investe fortemente em políticas de valorização do corpo docente e em questões de ordem organizacional e administrativa. Desta maneira, a mais recente composição da Secretaria da Educação dá continuidade à proposta curricular iniciada nas gestões anteriores. Propõe alterações e incrementa a proposta, especialmente no atendimento dos anos iniciais do ensino fundamental. Anos de escolaridade que, em tempos anteriores, já foram praticamente esquecidos em relação ao componente curricular de arte. Todavia, este será objeto de tratamento mais à frente. Por ora, o relevante é a proposta curricular para a rede de ensino do Estado de São Paulo que se inicia sob o governo de José Serra e que, ao que tudo indica, por opção estratégica, não é rejeitada ou desprezada pela atual administração. Atualmente a Secretaria faz uma pesquisa junto aos professores e demais técnicos para, a partir do próximo ano (2013), atualizar a proposta curricular, o material do professor e do aluno.

A proposta curricular dos dias atuais tem início a partir dos resultados das avaliações padronizadas dos anos de 2007 e 2008. Pautada nos produtos do

Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB , hoje Prova Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Saresp, a secretaria da Educação do Estado de São Paulo estipula metas educacionais. Com a finalidade de se atingir as tais metas, reformula-se a proposta curricular. O objetivo maior da proposta curricular é oferecer recurso e subsídio às escolas da rede estadual, para que todas tenham uma mesma base curricular e trabalhem em sintonia de rede.

Assim, em 16 de outubro de 2007, a Secretaria da Educação de São Paulo, lança uma pesquisa para os professores responderem sobre as experiências exitosas, com o intuito de se dar início aos estudos e primeiros estudos para a proposta curricular, de agora. Estes estudos igualmente foram acrescidos das contribuições de profissionais da Coordenadoria de Normas Pedagógicas – Cenp e demais colaboradores. Houve inclusive a consideração das propostas anteriores e até mesmo de análise dos guias curriculares, das décadas passadas. Esse conjunto de ações e movimentos deflagram a organização da nova proposta curricular.

No ano de 2008 surgem os primeiros resultados: são concluídos os cadernos do professor e logo em seguida os do aluno. Inicialmente para português e matemática e depois para as outras disciplinas. A partir dos trabalhos com os primeiros cadernos, os professores foram escutados sobre o material disponibilizado e a proposta passa a incorporar alterações para melhoria e ajustes.

Os cadernos têm periodicidade bimestral e pautam o trabalho em sala de aula. Os professores dispõem de material com sequência didática e sugestão de trabalho do conteúdo curricular. Os alunos recebem material para uso pessoal e fazem registros, exercícios e no qual também desenvolvem as habilidades do currículo.

4.2- ANÁLISE DA PROPOSTA DE ARTE

a) “Carta do Secretário da Educação do Estado de São Paulo”

O texto datado de 2010, que compõe o currículo da supracitada rede de ensino tem início com uma carta do Secretário da Educação do Estado de São Paulo de então, Dr. Paulo Renato Souza.

Trata-se de uma carta que é dirigida aos professores e gestores e cumpre a função de introduzir e apresentar o documento aos profissionais da educação.

É uma forma de preâmbulo que lembra o leitor sobre diálogos anteriores com o corpo docente da rede estadual quando da criação, elaboração e construção recentes e passadas. O processo é retomado, desde sua implantação até a fase final de reestruturação que conta, em grande parte, com a contribuição e participação coletivas.

Explica a disposição dos documentos e a origem dos cadernos do professor, do aluno e do gestor, a partir do currículo proposto. Estes cadernos se apresentam na qualidade de:

referências essenciais para o estabelecimento das matrizes de avaliação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), dos programas de reforço e recuperação e dos cursos de formação continuada de nossa Escola de Professores.
[SÃO PAULO, (Estado), Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: SEE, 2010 - Carta do Secretário]

Desta maneira, a posição do Secretário é clara no sentido da execução e cumprimento do currículo proposto como praticamente imposto ao professor. Uma vez que o conteúdo e forma da proposta serão referências essenciais para o estabelecimento do sistema de avaliação padronizada a ser aplicada aos alunos e

que, inicialmente, a proposta parte de observações e resultados das avaliações externas e padronizadas, a liberdade do docente cai por terra. Não resta alternativa para o professor a não ser a utilização do programa determinado na proposta curricular, haja vista que os alunos serão avaliados tendo-se por base o conteúdo disposto na proposta.

O artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB que trata dos princípios da educação, o faz pautado na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o respeito à liberdade e apreço à tolerância.

Sendo assim, fica caracterizada a ausência de liberdade de cátedra e de aprendizagem, vez que o Estado provê, não só o currículo escolar, por meio da proposta curricular, como o material do professor e do aluno a serem seguidos, inclusive os atrela aos resultados, já que os conteúdos destes materiais serão os mesmo cobrados nas avaliações externas e padronizadas.

Tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN's são documentos que fazem parte do referencial, ou seja, norteiam os caminhos a serem trilhados pela educação básica e não são determinações rígidas e impositivas. Ao menos não deveriam ser. Antes têm a função de subsidiar a elaboração das propostas curriculares de Estados e de Municípios, quer sejam da rede oficial, quer sejam da rede particular, mas não lhes cabem o encargo de serem obrigatórios ou impositivos.

Ao final da carta, o Secretário externa desejo de que os materiais apresentados sejam ferramentas de apoio aos profissionais da educação e às famílias dos alunos e reafirma o compromisso do Estado de São Paulo com a busca pela educação de maior qualidade.

Em sequência há um texto dirigido aos professores e gestores, assinado pela Coordenadora Geral do Projeto São Paulo Faz Escola, a professora Maria Inês Fini, que é analisada a seguir.

b) “Carta da Coordenadora Geral do Projeto São Paulo Faz Escola”

Esta segunda carta caracteriza um texto afirmando que o currículo do Estado de São Paulo é uma realidade graças ao esforço de toda a rede escolar. Dá continuidade posicionando esta versão frente à inicial e anterior, como:

anunciado em 2008, o Currículo continuará a ser permanentemente complementado com um conjunto de ações, de projetos e de documentos com orientações pedagógicas e de gestão para apoiar as equipes gestoras e os professores no que se refere à qualidade do ensino em nossas escolas.

[SÃO PAULO, (Estado), Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: SEE, 2010 – Carta de Apresentação da Coordenadora Geral – Projeto São Paulo faz escola]

O objetivo da proposta curricular é unificar o trajeto de aprendizagem a ser percorrido por todos os alunos. Para tanto, a coordenadora geral, aponta na apresentação, que são “(...) descritos os conteúdos, as competências, as habilidades, as estratégias metodológicas e o que se espera dos alunos em cada ano/série”. (Idem, ibdem).

A citada coordenadora afirma que o estabelecimento de uma organização curricular viabiliza, ao garantir o acesso aos mesmos conteúdos, a tentativa de minimizar as diferenças em relação às oportunidades existentes entre os alunos. Entretanto, quando se oferece um mesmo conteúdo de forma igual para alunos oriundos de diferentes localidades, origens, condições (físicas, emocionais, econômica, sociais, etc) ao invés de assegurar uma base comum, se acentuam as diferenças já existentes.

Informa a coordenadora também que, a partir da base curricular comum, foram estabelecidas metas para os alunos e parâmetros para as avaliações, com a finalidade de se corrigir rumos.

Aponta a importância da construção da autonomia por parte da escola, contudo o faz no sentido de que a escola siga as determinações de esferas e instâncias superiores e normativas.

O texto introdutório termina colocando a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo na condição de empenhada em subsidiar, criar condições e apoiar o trabalho de professores e gestores.

A proposta curricular propriamente dita começa deste ponto em diante, com a apresentação da mesma, o que é analisado no próximo item.

4.2-1. “APRESENTAÇÃO”

Logo após as cartas do secretário e da coordenadora geral, consta, no documento a apresentação do currículo do Estado de São Paulo. Os termos da apresentação da versão de 2010 são praticamente os mesmos da primeira versão, datada de 2008. Contudo, a versão mais antiga assinala ações futuras, pretensões, intenções de porvir; já a versão de 2010 traz o mesmo texto no tempo passado, anunciando as ações como feitas e concretizadas.

A título dessa exemplificação, seguem duas citações das respectivas apresentações, sendo que o trecho escolhido é um parágrafo que também consta da carta do Secretário em ambas edições, o que ressalta a importância atribuída ao seu conteúdo, marcando a contextualização do ponto de partida:

Citação de 2008:

Esse processo *partirá* dos conhecimentos e das experiências práticas já acumulados, ou seja, da sistematização, revisão e recuperação de documentos, publicações e diagnósticos já existentes e do levantamento e análise dos resultados de projetos ou iniciativas realizados.

[SÃO PAULO, (Estado), Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: SEE, 2008, p. 3, grifo meu].

Citação de 2010:

Esse processo *partiu* dos conhecimentos e das experiências práticas já acumulados, ou seja, da sistematização, revisão e recuperação de documentos, publicações e diagnósticos já existentes e do levantamento e análise dos resultados de projetos ou iniciativas realizados.

[SÃO PAULO, (Estado), Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: SEE, 2010, p. 7, grifo meu].

Nesta parte, intitulada Apresentação, se pode notar certa inclinação pelo pensamento de fundo marxista, como por exemplo, ao explicitar o escopo do currículo: “(...) para uma escola capaz de promover competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo”. [SÃO PAULO, (Estado) 2010, p. 7]. Ou seja, a preocupação com o enfrentamento de desafios impostos pela vida se afirma sobre bases estruturadas em parâmetros que consideram a existência e intensa influência de uma sociedade na qual há claramente a divisão de classes sociais, culturais e econômicas.

Em sendo desta forma, pode-se considerar que a intenção da proposta é pela tomada de consciência, pelo posicionamento de uma escola do tipo emancipatória, pela reflexão das ações e pela atribuição de importância a determinados aspectos da educação que se traduz no pensamento de que a formação escolar pode levar às alterações, mudanças e transformações na sociedade, “(...) que as escolas possam se tornar aptas a preparar seus alunos para esse novo tempo” (Idem, ibidem, p. 7).

Desde a primeira edição, de 2008, a proposta curricular aponta uma base comum de conhecimento, o que é visto como movimento no sentido de se criar e imprimir unicidade. A vontade é expressa na intenção de estabelecer e manter as unidades operacionais, ou seja, as unidades escolares do Estado de São Paulo, trabalhando efetivamente sob a condição de rede, todas, a partir de uma única orientação.

Contudo, este é um aspecto um tanto quanto delicado, pois uma linha muito tênue separa a tentativa de garantir uma única base para todos, mas assegurando

ter e praticar autonomia e trabalho individualizado, de uma imposição travestida de certa forma discreta ou disfarçada de imposição, ao que se pode chamar de pseudoautonomia.

É tempo de assinalar que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, lei nº 9394/96, o termo competência representando atribuição, capacidade, surge pela primeira vez no Título IV: Da organização da educação nacional, artigo 9º, inciso IV, no qual determina o dever, para a União, de:

Art. 9º - Inciso IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

A expressão, não com o sentido de obrigação por parte de alguma esfera governamental ou instância, mas com o sentido de responsabilidade individual, de suficiência, está na Seção I – Das disposições Gerais:

Art. 23 - A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

O que equivale a dizer que a palavra competência ganha força no texto da lei, tomando o lugar antes ocupado por expressões como: objetivos, conteúdos gerais, conteúdos específicos, estratégias, metas e avaliações, dependendo do caso, a serem atingidos pelos professores no decurso da prática docente.

O documento também parte do conceito de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, por intermédio da escola. É uma maneira de fazer com que as representações e as orientações de esferas superiores, na ordem dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's e das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN's, sejam seguidas. Nestes documentos maiores, o desenvolvimento de competência se reporta ao objetivo, ao fim da educação, e,

conforme anunciado no capítulo anterior, pode se expressar em atitudes, valores e habilidades.

O tratamento dado às habilidades e competências surge como que retomando a orientação curricular da década de 1970, sob uma influência muito forte da tendência tecnicista, pautada em objetivos, estratégias, atividades e avaliação desses objetivos, não dos conteúdos, conforme Dinéia Hypólito (2004, p.50):

Entre várias orientações oferecidas pelas *Diretrizes* para a elaboração dos Guias Curriculares, destacava-se a ênfase na formulação dos objetivos gerais e específicos da matéria em curso. Essa formulação era proposta em termos comportamentais, incorporados aí os ensinamentos de Bloom, Bruner e Skinner, apresentando uma visão de currículo tecnicista. (Grifo do autor)

A proposta curricular prioriza a “competência de leitura e escrita, o Currículo define a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e de conteúdos disciplinares”. [SÃO PAULO, (Estado) 2010, p.7]

É muito bom que a escola priorize as competências da leitura e da escrita, afinal de contas é a instituição responsável pela aculturação do indivíduo, pela escolarização da sociedade. Mas, ao priorizar duas competências, outras são deixadas de lado. Quando se trata de formar o cidadão, de educar o indivíduo da sociedade, lida-se com a constituição completa do ser humano e não se pode incidir com um reducionismo limitador.

Na apresentação são anunciados outros documentos para além da proposta curricular, mas que fazem parte da mesma, como os cadernos do gestor que têm a finalidade de subsidiar o diretor da escola, na sua tarefa de liderança.

A atitude de valorizar o diretor da escola é notória e louvável. No entanto, a atribuição de linguajar empresarial denota certo pensamento velado e outras e escusas intenções de conceder mais importância para a técnica da liderança, para questões de caráter administrativo e gerencial, o que se pode atingir com algum treinamento, em detrimento de maior investimento em aspectos da área pedagógica, como metodologias, didáticas, etc.. Essa disposição à gestão de liderança remete à

linha de raciocínio fabril, pautada em padrões de qualidade, na qual a técnica se sobressai ao processo, estabelecendo padrões comportamentais rígidos, fixos e esperados.

É nessa linha que se atribui à gestão a responsabilidade de organização do trabalho nas escolas, para garantir que a proposta seja um “recurso efetivo e dinâmico para assegurar aos alunos a aprendizagem dos conteúdos e a constituição das competências previstas no currículo” (Idem, ibidem; p.8)

O que está por trás disso é muito sério. Caso os resultados não sejam os esperados e satisfatórios, a responsabilidade recai sobre as mãos de quem executou e não nas de quem pensou e elaborou as propostas. Desvela-se aqui mais uma expressão do neoliberalismo que responsabiliza o indivíduo por insucessos pessoais, enquanto os mesmos são, verdadeiramente, institucionais.

A primeira parte da apresentação da proposta curricular termina com a descrição dos cadernos do professor e do aluno, conforme já dito. Os mesmos são organizados bimestralmente, por disciplina e ano ou série de escolaridade. Neles são dispostas situações de aprendizagem que norteiam o trabalho do professor quanto ao conteúdo específico da respectiva disciplina e a aprendizagem do aluno. O tratamento dado é o mesmo que consta nos PCN's acerca de: conteúdos, habilidades e competências organizadas por nível de escolaridade e com orientação para a aprendizagem, para a avaliação dos objetivos, não dos conteúdos.

4.2-2. “UMA EDUCAÇÃO À ALTURA DOS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS”

A proposta curricular anuncia a autoridade da educação contemporânea e atual, para fazer frente às demandas que exigem cada vez mais uma formação de ser humano complexa que, para ser partícipe e agente ativo na sociedade, não pode

ficar excluído da modernidade tecnológica ou do acesso ao conhecimento e bens culturais.

Nesse sentido, a escola se reveste de importância, uma vez que o nível de escolarização do estudante brasileiro tem aumentado. Assim, o que fará a diferença é a qualidade da educação.

É com um olhar atento à qualidade das escolas que a Secretaria do Estado de São Paulo se dispôs a desenvolver a proposta curricular.

Percebe-se acentuada tendência humanista, crítica e de valorização social, que pensa a educação como ferramenta de transformação social, o que efetivamente abre portas para novos horizontes e possibilidades.

É uma concepção de educação que considera a autonomia em lugar de destaque. Todavia, a autonomia, por parte do indivíduo, pode ser confundida com isenção de responsabilidade, por parte do Estado. Eu explico, a proposta curricular cita:

A autonomia para gerenciar a própria aprendizagem (aprender a aprender) e para a transposição dessa aprendizagem em intervenções solidárias (aprender a fazer e a conviver) deve ser a base da educação das crianças, dos jovens e dos adultos, que têm em suas mãos a continuidade da produção cultural e das práticas sociais.
[SÃO PAULO, (Estado), Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: SEE, 2010, p. 10]

O texto acima afirma a importância do empenho individual no processo de educação e que o mesmo seja contínuo e para além dos muros da escola. Com essa postura, caso o educando não obtenha sucesso em sua vida escolar ou até mesmo, a depender do caso, na vida profissional, a responsabilidade recai somente sobre o mesmo e não sobre a escola, instituição responsável pela sua escolarização, boa parte da aculturação e socialização.

A despeito disso, a intenção declarada na proposta é a da construção de autonomia como instrumento à formação de identidade, de valores e responsabilidades, requisitos à participação ativa na vida social e produtiva. Para o

que, o currículo da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo discorre sobre os princípios, anunciando-os e que são abaixo analisados.

4.2-3. “PRINCÍPIOS PARA UM CURRÍCULO COMPROMETIDO COM SEU TEMPO”

I. “Uma escola que também aprende”

Com este princípio, o entendimento é de que a escola, na qualidade de instituição que educa, também aprende. Desta forma, a concepção de que a escola é o lugar exclusivo de ensinar, se modifica e a instituição passa a ser vista como um local no qual seus protagonistas e responsáveis passam a igualmente aprender.

Isto é muito importante, pois ao se colocar na condição de aprendiz a escola se mostra democrática, aberta, com a coragem de dizer não sei. Portanto, ganha em espaço para a interação, para agir, para assumir os próprios erros e corrigir os rumos desviados. É trabalhar com a diferença, o que certamente é um fator favorável à educação de qualidade. Esse modelo é reforçado por Sacristán (1998) como sendo o ambiente no qual o professor perde o papel de autoridade na transmissão de conteúdos e assume o de mediador da comunicação social e cultural em relação aos alunos. Nesse sentido, a proposta curricular também pode ser considerada como fruto da prática escolar. Assim, o currículo passa a ser analisado como parte do processo de socialização dos alunos durante o tempo em que permanecem na escola. E como produto desse processo, todos ganham: professores são valorizados, gestores põem em prática com os professores o que orientam que estes pratiquem com os respectivos alunos e os alunos aprendem para além dos conteúdos, as práticas desenvolvidas no interior da escola.

II. “O currículo como espaço de cultura”

Sob este princípio, de se tomar o currículo como espaço de cultura, fica explícita a posição da Secretaria da Educação no que tange à concepção de currículo. O currículo recebe tratamento alargado e conectado à cultura, à vida em sociedade. Pois o espaço escolar, na condição de socializador, perpetua a cultura na qual está inserida. Nesse sentido, a escola lida com valores e condutas que a sociedade elege e deseja ver reproduzidos.

Assim sendo, cabe à escola a reprodução de certos valores, atitudes, procedimentos e competências, o que ocorre por intermédio do cotidiano escolar. Há, portanto, o entendimento do currículo como ligado às competências que podem levar os professores a contagiar seus alunos pelo prazer em aprender, com o próprio entusiasmo em aprender.

III. “As competências como referência”

O conceito de competência aqui trabalhado é o princípio da articulação, de sintonia com a realidade, a partir da qual o aluno estabelece a relação com o aprendido. Para que isso ocorra é preciso que técnicas e metodologias sejam coerentes e que as diversas disciplinas promovam as habilidades necessárias para os alunos atuarem de forma consciente e crítica.

A proposta curricular considera a faixa etária do alunado como entre 11 e 18 anos. Leva em conta, por conseguinte, todo o Ciclo II do Ensino Fundamental (5ª série / 6º ano até a 8ª série / 9º ano) e o Ensino Médio, bem como as peculiaridades da adolescência e seus reflexos na vida adulta.

O conceito de competência tratado é o mesmo que se apresenta nos textos maiores, a saber: LDB, DCN's e PCN's, sendo que o currículo disposto em competências pressupõe o estabelecimento do que será aprendido. Ou seja, o foco se insere no objetivo final. Ora, se o foco está no objetivo final, significa que ao professor não cabe oferecer o mesmo tratamento para seus alunos, visto que cada um deles tem um ponto de partida diferente. Antes, significa que o professor deve oferecer condições diferentes para cada um, conforme as necessidades pessoais para que, ao final, todos cheguem juntos, aos objetivos pensados anteriormente, preservada a desigualdade natural e decorrente, mas que o ponto de chegada seja o mais semelhante possível.

A proposta também compreende a dificuldade de transformação e adaptação aos novos tempos por parte do professor. Para tanto, atribui ao gestor o papel de acompanhamento e orientação do corpo docente em serviço.

IV. “Prioridade para a competência da leitura e da escrita”

Por intermédio da relação de valor à leitura e escrita, mais uma vez a proposta curricular traz à tona sinais que evidenciam certa característica do ideário marxista. Concebe o homem em sua relação com o trabalho e a comunicação: “são dois os eixos dessas atividades: o da produção (transformação da natureza) e o da comunicação (relações intersubjetivas)”. [SÃO PAULO, (Estado) 2010; p. 14]. Define a linguagem e esclarece que o domínio do código não é suficiente para se garantir a comunicação. Vai mais além, explicita que a competência de ler e escrever está diretamente ligada ao exercício da cidadania. Assim, estabelece como eixo da proposta, a competência de ler e escrever.

Já foi tratado no primeiro capítulo que a cidadania não se conquista ou adquire por mérito, visto estar na ordem dos direitos e dos deveres. Direitos do cidadão frente à sociedade e ao Estado e, na contrapartida, os deveres do cidadão.

Todavia, na busca aos direitos que lhe cabem, e ante a sociedade letrada na qual se insere, ao cidadão são desejadas e até mesmo requeridas habilidades e competências de leitura e escrita.

Evidentemente, na constituição da cidadania, saber ler e escrever não é imprescindível, mas desejado. No momento em que o Estado se pronuncia na proposta curricular vinculando o exercício da cidadania à leitura e escrita, está de fato, instituindo uma maneira de cidadania. Manifesta o pensamento de que a educação do cidadão pressupõe comunicações, informações e conhecimentos que podem ser melhor usufruídos e trabalhados, se o cidadão tiver o domínio da leitura e escrita. Mesmo porque, o gozo pleno de certos direitos políticos e civis pressupõem escolarização anterior, para além da mera instrução. Ou, dito de outra maneira, há direitos e deveres que só serão plenamente conquistados, usufruídos e mantidos sob a condição de domínio da leitura e escrita. Portanto, caracterizam determinados direitos que jamais terão os mesmos efeitos se pertencentes aos alfabetizados funcionais (meros codificadores e decodificadores de símbolos e signos da leitura e escrita).

Percebe-se, como ponto de honra do estado, a alfabetização, situada como prioridade e compromisso para os primeiros anos de escolarização. O que, segundo Freire (2001), pode representar uma concepção de educação libertadora e emancipadora.

Muito mais que simplesmente codificar e decodificar grafemas e fonemas, a alfabetização, para o Estado de São Paulo, a partir do que se depreende da respectiva proposta curricular, conduz à problematização dos alunos, pois reveste certa intencionalidade que emancipa. Outros exemplos desse empenho são: programa de alfabetização até os 8 anos de idade, segundo professor em classes iniciais e ação conjunta com os professores dos demais outros anos da escolarização, mas igualmente responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita.

A prioridade representa, então, aspecto positivo, pois o domínio das linguagens de comunicação pressupõe autonomia e emancipação que possibilitam ao indivíduo ser agente ativo na sociedade e autor da própria história.

V. “Articulação das competências para aprender”

A posição do professor ante a proposta curricular é de valorização. Neste princípio a proposta curricular descreve o professor como o promotor à aprendizagem. Como alguém que trabalha com as habilidades e competências para que os alunos tenham meios de atuar e enfrentar a vida que se lhes apresenta.

Em tempos anteriores, o professor era responsável pela transmissão de conceitos aos alunos. Atualmente, o dever é em termos de competências e habilidades enquanto ferramentas à disposição dos alunos. Os acessos às informações estão cada vez mais rápidos e facilitados e o ensino não se mede mais pela quantidade de conceitos percebidos, mas pela qualidade da aprendizagem de competências e habilidades que sirvam para lidar com a vida.

Nota-se que os quatro pilares da educação trabalhados sob a coordenação de Jacques Delors (1999) são o pano de fundo da proposta curricular que aposta numa educação que instrumentalize o aluno de uma forma abrangente e holística e toma a educação de maneira continuada, ao longo da vida, conforme a demanda do mundo contemporâneo.

Nesse sentido, a proposta curricular almeja uma educação pública que faça a diferença, ou seja, que tenha mais qualidade, visto que o acesso e a velocidade da informação e as transformações tecnológicas estão, a cada dia, num ritmo mais e mais frenético.

No que se reporta ao Ensino Médio, a proposta curricular adota as mesmas competências formuladas no referencial teórico do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, como continuidade da competência da leitura e da escrita. Assim, estabelece uma ampliação, mas ancorada em bases que podem consolidar aprendizagens anteriores e sem perder de vista a característica do mundo do trabalho para o qual o aluno deste nível de escolarização se prepara e já está sendo inserido.

VI. “Articulação com o mundo do trabalho”

Este princípio é um convite ao professor para reflexão acerca das demandas que envolvem a vida em sociedade e as questões tratadas pelos conteúdos escolares. Desta maneira, a Secretaria da Educação promove uma interação entre a teoria e a prática, num ato no qual o conteúdo escolar precisa fazer sentido e estar disponível e a serviço da vida prática.

Aborda também a educação tecnológica para uma formação básica e para a compreensão dos fundamentos científicos, como maneira de proporcionar ao aluno condições para interagir no mundo das tecnologias e, na compreensão dos fundamentos, relaciona os meios tecnológicos da produção com o currículo escolar.

É importante salientar que nas Diretrizes Curriculares Nacionais houve a introdução do termo tecnologias em todas as áreas, o que foi seguido nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Não obstante, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012, altera e atualiza essas Diretrizes. Em primeiro lugar, a expressão “e suas tecnologias” sai da nomenclatura de cada área. Posteriormente, a referida resolução conceitua o trabalho como transformação da natureza e o esforço humano na mediação desse processo, a ciência como o conjunto de conhecimentos necessários para a transformação da natureza, a tecnologia como transformação da ciência e a cultura como produção de símbolos e significados.

LDB e DCN’s adotam a orientação para o Ensino Médio pautada na articulação com o mundo do trabalho, preparando o educando para tal e, ao mesmo tempo, desenvolvida em áreas de conhecimento que deem conta de conteúdos que habilitem o aluno ao prosseguimento dos estudos. Nesse sentido, a proposta curricular do Estado de São Paulo deixa bem claro que a articulação entre a formação geral e a profissional não deve ser concorrente. Ou seja, que o tratamento ao Ensino Médio não seja exclusivamente propedêutico, nem tão pouco exclusivamente para o mundo do trabalho.

A despeito disso, a atenção ao Ensino Médio é uma constante, pois é o nível de escolarização que apresenta os maiores índices de evasão e abandono. Esta é uma inquietação em nível de estado, mas igualmente em nível de federação. O que justifica o investimento nas políticas educacionais.

4.2-4.A CONCEPÇÃO DO ENSINO NA ÁREA DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

A concepção do ensino na área de Linguagens e Códigos segue a linha de orientação dos Parâmetros Curriculares que engloba um conjunto de disciplinas: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna – LEM, Educação Física e Arte.

O agrupamento dessas disciplinas ocorre pela proximidade e afinidade no tocante à comunicação. A linguagem é um veículo para a comunicação e, pelas referidas disciplinas, o aluno pode se conhecer melhor, conhecer o outro, a sociedade na qual está inserido, a cultura e o mundo.

Aqui se constata que a área recebe valoração no sentido de uma formação mais holística e global. Já que:

Com base nessa perspectiva, na escola, os estudos na área desenvolvem o conhecimento linguístico, musical, corporal, gestual, das imagens, do espaço e das formas. Assim, propõe-se uma mudança na maneira como as disciplinas devem ser ensinadas, ou seja, o desenvolvimento do conhecimento do aluno sobre as linguagens por meio do estudo dos conteúdos, historicamente construídos, associados a atividades que lhe possibilitem a interação com a sociedade e também o aumento do seu poder como cidadão, implicando mais acesso às informações e melhor possibilidade de interpretação dessas informações nos contextos em que são apresentadas.

[SÃO PAULO, (Estado), Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: SEE, 2010, p. 25]

Portanto, há indícios fortes o bastante para afirmar que o ideal de cidadão a ser formado é do tipo crítico, ou seja, uma pessoa que possa utilizar diferentes linguagens como ferramenta para leitura, organização e reformulação da realidade, para a elaboração de significados, que seja capaz de se expressar, de comunicar e de argumentar, que também possa analisar e interpretar o mundo, usando a linguagem (qualquer que seja) como recurso para tal, para confrontar diferentes opiniões e pontos de vista e para se colocar como agente no processo histórico.

A proposta curricular se apresenta e explicita o conceito de cultura com o qual trabalha. O faz como o produto de um processo acumulativo de conhecimentos relacionados entre si, com as diversas coisas do mundo, outros seres humanos e com as mais diferentes práticas da vida.

Conforme Forquin (1993), o currículo escolar é uma seleção de cultura, envolve condicionantes e, por isso é preciso que sejam identificados os conceitos com os quais se trabalha. A cultura tradicional se mostra sob atributos da cultura erudita, valorizada em determinadas situações e por certos segmentos. A cultura antropológica se reveste do saber simbólico, é mais abrangente e abarca os modos de vida de um grupo definido. Há cultura como elemento próprio de manifestação, ou seja, como patrimônio, como produtor de característica e identidade a determinado grupo, o que o diferencia das demais instituições. A cultura enquanto patrimônio universal traduz os valores da formação, está sujeita a dados tempo e espaço. O homem, por distinção ao animal, se enquadra no conceito de cultura pela capacidade de ser historicamente constituído, ou dito de outra forma, capaz de olhar para o passado e projetar o futuro, portanto um ser social e político, além de histórico.

No momento em que abre espaço para declarar as intenções sobre o aspecto cultural, a proposta curricular do Estado de São Paulo, assume que a convivência escolar transforma e constrói alunos e professores, portanto admite o currículo como ferramenta para moldar os sujeitos.

Esta conceituação é bem pertinente, pois esclarece e anuncia ao professor que as artes devem ser tratadas em suas respectivas grandezas e não como coadjuvantes da cultura, sob a condição de menor valia a serviço de outrem, por

meio do desenvolvimento de técnicas e trabalhos manuais de decoração escolar, efemérides ou simplesmente folclóricos.

Logo na sequência da conceituação de cultura, está reservado um espaço para afirmação de que as linguagens artísticas devem se desenvolver sob a tríade: produção – recepção – história. O que remete à metodologia triangular, sistematizada por Ana Mãe Barbosa (1999), na qual o ensino de arte se fundamenta em três eixos: histórico - no sentido de se conhecer as origens, contextualizar a obra de arte; recepção - no sentido do estético, da leitura da obra de arte, da composição que permite o julgamento da qualidade do que se vê, ouve, sente, vive, frui e a produção - propriamente dita, na direção da comunicação, da execução, criação e emissão da mensagem que se deseja compartilhar pela obra de arte, o que dá sentido à existência da mesma.

É uma concepção de ensino e aprendizagem que valoriza a arte como expressão, como conhecimento que traz e traduz o contexto, a leitura e a criação artística, na mesma medida em que comunica a cultura da sociedade.

Nesta concepção do ensino das linguagens, alguns meios de trabalho didático são pontuados, como: literatura, educação física e língua estrangeira moderna. Também está frisado que, para uma aprendizagem mais significativa de quaisquer dessas disciplinas, os respectivos conteúdos devem ser contextualizados, para que façam sentido ao alunado.

Essa contextualização precisa de uma grandeza tal que dê conta de três níveis: a sincronia, num mesmo tempo; a diacronia, através do tempo e de interatividade que relaciona o objeto cultural com o universo do aluno da atualidade. Esferas que se sugerem vinculadas à intertextualidade e interdisciplinaridade.

4.2-5.CURRÍCULO DE ARTE

O currículo de arte é apresentado para o Ciclo II do Ensino Fundamental (da 5ª série / 6º ano até a 8ª série / 9º ano) e para o Ensino Médio, como o pensamento curricular para a disciplina.

Contextualiza a disciplina citando brevemente e em poucos parágrafos que o ensino de arte sofre maior alteração a partir da Lei nº 5692/71, que a disciplina tinha o caráter de atividade; que a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – Cenp, no ano de 1990 propõe uma busca de inter-relações com os diferentes conteúdos para os alunos do então Ensino Fundamental (antigo 1º grau) e uma maior complexidade para o Ensino Médio (antigo 2º grau), a partir da qual a arte é tomada como veículo de inserção e atuação no mundo físico-sociocultural-político-histórico.

Assinala que, após a LDB 9394/96, a arte ganha novo status de disciplina curricular e que os PCN's preveem uma avaliação inicial e diagnóstica como forma de se identificar o que foi aprendido e o grau dessa mesma aprendizagem, para que o professor dê continuidade ao trabalho.

Informa que a Cenp tem disponibilizado farto e rico material para uso de professores e alunos e estabelecido parcerias com instituições culturais, o que demonstra a valorização da disciplina. Igualmente afirma oferecer e ter subsídio teórico (quer seja específico da disciplina, quer seja acerca de discussões pedagógicas: tradicional, escolanovista ou crítica) acessível o bastante para o embasamento do trabalho docente.

Neste sentido, identificam-se traços uma teoria pedagógica crítica e pós-crítica que, segundo Silva (2007), questionam as escolhas dos conteúdos curriculares, as condições nas quais foram desenvolvidos e a sociedade que está sendo formada. Enfim, que possivelmente cogitam sobre os resultados do currículo e não a forma para desenvolver técnicas de como fazer o currículo.

Nos fundamentos para o ensino de arte, a proposta curricular assevera a arte como expressão de linguagem de acontecimentos, percepções e experiências, no sentido e na qualidade de comunicante que comenta, que traduz, e que fala pela criação e obra do artista. Assim sendo, a arte é tomada com enorme grandeza cabendo-lhe o status de uma linguagem ímpar que comenta o mundo e as coisas da vida, pelas mãos do artista.

Esta é uma postura de vida, de ler, interpretar e comentar o mundo. Por meio da elaboração e desenvolvimento da ação criadora, a arte se mostra capaz de comunicar, por vezes mais do que usada para falar, dizer. Portanto, cabe um projeto no qual se ampliam as possibilidades de experimentação através da pesquisa, visto que a arte tem ao seu dispor inúmeras formas de linguagem.

Compreende-se claramente a intenção de elevar a arte a determinado patamar no qual a criação envolve a experimentação e a pesquisa. O que equivale a dizer que é disciplina a receber o mesmo tratamento que a CENP está dando no que se refere à pedagogia crítica. E vai além, no momento em que propõe trocas, parcerias e até mediação cultural, seja por meio de espaços diferentes (visitas a museus, galerias, centros culturais), seja no cuidado quanto à educação, responsabilidade e atenção com o patrimônio cultural.

Também é papel da escola a educação e a mediação cultural quanto às mais variadas possibilidades de leitura e entendimento de obras de arte. Trata-se, de fato, de proporcionar aos alunos a mediação, tanto dentro dos muros da escola, quanto em espaços outros (cinemas, museus, galerias, teatros, apresentações, concertos, centros culturais, etc).

Além da mediação cultural que permite o entendimento da obra de arte e discussões sobre as intenções, sobre o processo criativo, as técnicas utilizadas, a recepção dos espectadores, há que se garantir tempo e espaço para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento frente às obras e bens culturais. Afinal, é esse sentimento de pertencimento que garante o respeito e cuidado com as obras de arte, com as expressões de cultura.

É uma forma de enriquecimento e de investimento para fomentar o interesse cultural e artístico por parte dos alunos, o que pode contribuir para aliar a arte a outras disciplinas, tais como filosofia, sociologia, antropologia e psicologia. Por conseguinte, tem-se oportunidade certa para o trabalho escolar, sob a inspiração da interdisciplinaridade.

Inspiração esta que, conforme já afirmado, não nega as diferentes disciplinas, mas antes, permite flexibilidade entre as mesmas, que dependem de trabalho colaborativo e de criação, por parte da equipe docente.

A proposta curricular expressa a arte como um produto cultural. Desta forma, a arte pode estabelecer ligações com outras linguagens, com o processo de criação, de materialidade, com forma e conteúdo, como e com mediação cultural, patrimônio cultural e, fundamentalmente, com saberes e conhecimentos estéticos e culturais outros. Implica uma sintonia que dê conta da criação. Criação que não se limita à listagem de conteúdos e que supere o simples ensino de técnicas artísticas

Esta concepção amplia a probabilidade de comunicação e de interação às demais linguagens e que compõe, então, outros veículos de expressão. Essas ligações se assemelham aos contatos e relações em rede.

A partir desse entendimento, as diferentes linguagens artísticas (artes visuais, teatro, dança e música) caminham numa trama que lida com códigos, de onde nascem os signos artísticos. É uma maneira de haver o entrecruzamento de artistas, obras, épocas, linguagens ou experiências que ultrapassam os conceitos e desenvolvem habilidades, capacidades, sensibilidades, emoções e saberes, por meio do ensino de artes.

Neste ponto da proposta curricular, há o conceito dos conteúdos: do processo de criação, que se apresenta maior que a valorização de habilidades pessoais no fazer específico. O entendimento é da criação e invenção como um processo que abarca várias etapas. Esse processo envolve aprendizagem. Ou seja, propõe, não uma aprendizagem conceitual puramente, mas que garanta espaço para a aprendizagem prática, todavia que esta seja significativa o bastante para superar a

aprendizagem simples de algumas técnicas, porém que englobe o processo como um todo, com todas as etapas da criação e invenção.

Há espaço para a materialidade na direção de garantir contato com diferentes materiais, consistências, movimentos, sons, silêncios, enfim, distintas possibilidades de construção de significados a partir de variados significantes, o que dá consistência, conteúdo e forma à simbolização da matéria. É uma tentativa de associação entre a matéria prima e a obra de arte, que precisa passar pelo ensino e aprendizagem de arte, visto ser impossível a separação da obra de arte e sua respectiva matéria.

A conceitualização passa pela forma-conteúdo, cuja relação é inseparável, pois objetivam dar significado. Assim, não se pode separar a forma do conteúdo sem desarticular ou empobrecer o significado. Isto é, o “invisível do conteúdo só se torna visível pela forma”. [SÃO PAULO, (Estado), Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: SEE, 2010, p. 150]

Outros conceitos e conteúdos são tratados: a mediação cultural é abordada com importância, como forma de se proporcionar experiências estéticas. O patrimônio cultural e a sua preservação igualmente ganham lugar no sentido de garantir espaço e tempo para a constatação de que representam a história de todos, que se traduz em uma forma de testemunho coletivo.

Para finalizar são dispostos tópicos acerca da organização dos conteúdos. Primeiramente para o Ensino Fundamental e, na sequência para o Ensino Médio. Os conteúdos básicos relativos ao Ensino Fundamental são dois por bimestre. Um deles é o principal e o outro é secundário. Este último é a introdução para o bimestre seguinte, quando será então o principal.

Para o Ensino Médio, em cada bimestre são trabalhados três conteúdos básicos, com um desempenhando a função de principal. Em cada conteúdo o aluno do Ensino Médio é tratado com foco especial e na qualidade de produtor cultural. Assim, o processo de criação tem maior ênfase.

No que tange à metodologia, a proposta curricular indica a articulação dos eixos como na proposta triangular, o que, conforme já dito, trabalha o fazer artístico

(criação, produção), a apreciação significativa (fruição estética) e a reflexão e contextualização (produto histórico).

Finalmente, como subsídio ao professor, os cadernos (do professor e do aluno) contêm orientações e sugestões acerca dos processos educativos.

A proposta curricular termina com a apresentação dos quadros de conteúdos. Para cada bimestre há um conjunto de conteúdos descritos e a relação de habilidades correspondentes que se esperam dos alunos ao fim do bimestre. Esses quadros são apresentados por ano de escolaridade e compreendem desde a 5ª série / 6º ano do Ensino Fundamental e seguem até o 2º ano do Ensino Médio.

Assim e com as linhas acima a análise textual do Currículo do Estado de São Paulo – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio é descrita. Na sequência seguem as visões dos técnicos e depois dos professores da Secretaria de Educação, obtidas a partir de entrevistas.

4.3- SOBRE A PESQUISA E O TRATAMENTO DOS DADOS

Aqui se apresenta a análise das concepções e práticas de alguns funcionários da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. A coleta dos dados para esta dissertação de mestrado, no que se refere à opinião e relato de técnicos e professores, foi feita por intermédio de entrevistas. As mesmas foram semiestruturadas. Essa característica permitiu que, em alguns momentos o roteiro fosse seguido à íntegra, outras vezes que as perguntas tivessem a ordem alterada, outras perguntas foram feitas (para maior entendimento de alguma questão específica) e outras vezes, algumas perguntas foram simplesmente suprimidas. Os entrevistados tiveram liberdade de não responder às perguntas que não desejaram e de acrescentar qualquer outra fala. Por ocasião da coleta dos dados com os professores houve necessidade da compilação de maior quantidade de opiniões.

Diante disso, no decorrer do trabalho, quando do tratamento dos dados, foi elaborada uma pesquisa direcionada exclusivamente ao corpo docente. Esta pesquisa foi encaminhada a 80 professores da rede estadual, os quais participam em determinada turma do programa REDEFOR – Rede São Paulo de Formação Docente¹³, do Instituto de Arte da UNESP. No anexo estão os roteiros das entrevistas com o pessoal técnico, com os professores e a pesquisa aplicada somente aos docentes.

Quanto ao tratamento dos dados, esta pesquisa tem fundamentalmente características de ordem qualitativa, pois envolve a relação dinâmica entre a descrição do material coletado e os significados, se completando com a inferência. A interpretação se pauta na premissa de que o conteúdo manifesto é importante, pois muitas vezes, comunica mais que a mensagem dita. Desta forma, as mensagens foram analisadas para se formar um contexto geral. Como a interpretação dos dados se carrega do interpretador, vale acrescentar que informações mais detalhadas sobre a pesquisadora se encontram desde as páginas iniciais até a introdução.

4.3-1.A PROPOSTA CURRICULAR SOB O OLHAR DOS TÉCNICOS DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Alguns técnicos da Secretaria da Educação foram ouvidos e, com os dados coletados, é possível uma leitura que esboce seu perfil e sua representação, a seguir descritos.

Os técnicos são graduados em Licenciatura, todos os entrevistados, em Artes Plásticas. Ocupam os respectivos e atuais cargos por indicação ou nomeação, são profissionais efetivos da Secretaria da Educação. No exercício do magistério,

¹³ Como política de formação continuada e em serviço, para os profissionais da Secretaria da Educação, se estabeleceu convênio com as Universidades Públicas do Estado de São Paulo (USP, UNESP e UNICAMP) na oferta de cursos de especialização, em nível de pós-graduação, com o intuito de aprofundamento nas áreas de conhecimento em que o professor e o gestor atuam.

anterior aos cargos da atualidade, têm de 18 a 25 anos e atuação tanto no ensino fundamental, quanto no médio. Ministraram aulas de artes e também de desenho.

Em relação à formação continuada, são profissionais que participam dos programas e cursos oferecidos pela Secretaria e investem, além disso, em especializações e pós-graduação (*stricto e lato sensu*). Muitas dessas formações são feitas em horários diversos do trabalho, normalmente durante os finais de semana.

Veem a arte como disciplina de importância, tanto no ensino fundamental, quanto no médio, especialmente para a formação plena do cidadão.

O professor de arte é visto, pelos técnicos, como o profissional responsável pela execução do currículo nos âmbitos artístico e estético, como provocador de reflexões e até como mediador de conflitos que surgem nas salas, entre os alunos, e na escola de um modo geral, entre alunos, professores, direção, etc. Atribuem à formação inicial do professor (considerada deficitária) algum despreparo na profissão. Julgam a capacitação em serviço, oferecida pela Secretaria, como importante para o professor, como ferramenta para preencher estas lacunas da formação inicial.

Os técnicos informaram que conhecem os professores por intermédio de pesquisas realizadas pela SEE e que é possível traçar um perfil dos docentes a partir dos seguintes critérios: avaliação externa às quais os alunos estão sujeitos, pelo mapeamento da inscrição em cursos oferecidos pela SEE para capacitação de professores, avaliação de desempenho a cada 4 anos e pelo período probatório quando no ingresso na rede escolar.

Na opinião dos técnicos o parágrafo 2º do artigo 26 da LDB: O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos, representa uma grande conquista. Afirmam, por unanimidade, que o ensino de artes deve ser obrigatório.

Sobre os PCN's responderam que cumprem a função federal de dar parâmetros em escala nacional.

Já quanto à Proposta Curricular do Estado, São Paulo Faz Escola, disseram que, quando da elaboração não participaram, pois houve a atuação de consultores externos, mas que há possibilidade de ajustes, pois em 2013 a mesma será reformulada. Afirmaram ainda que a proposta representa uma quebra de paradigmas e que o papel do professor se deslocou, a proposta exige mais do professor, como pesquisador, “aprendiz”. Em relação aos cadernos julgam que os mesmos devem ser utilizados como complementares a outros materiais. Na visão dos técnicos, os cadernos são uma ferramenta valiosa nas mãos dos professores que, em sua grande maioria têm formação inicial em artes visuais e, conseqüentemente, apresentam dificuldade ao trabalharem com as outras três linguagens (música, dança, teatro). Constituem, desta maneira, referenciais que norteiam o trabalho docente sem a exigência de um determinado cumprimento sequencial. Ou seja, é uma base única a partir da qual os professores podem estabelecer metas particulares. Representam também um novo paradigma curricular e proporcionam aos professores uma visão da arte semelhante à dos PCN's, que a toma como cultura.

A maior dificuldade, no tocante aos cadernos, apontada pelos técnicos e identificada por pesquisa da SEE aos professores da rede, é o trabalho com música. Adiantaram que esta linguagem está na pauta das reformulações e que o material referente à linguagem musical está sob modificação. Concordam com a periodicidade bimestral dos cadernos, que declararam estar adequada. Concordam também ao afirmar que as escolas recebem os materiais necessários ao desenvolvimento adequado das aulas e que, em alguma escola pode ser que o professor não tenha exatamente o que necessita, em termos de recursos materiais ou até espaços, entretanto sempre acabam adaptando o trabalho, que não deixa de ser feito.

A maior dificuldade que constataram por parte dos professores, diz respeito à ausência de salas ambiente (espaço exclusivo e adequado ao ensino das artes), em seguida, a dificuldade é em relação à formação inicial do professor, como sendo de qualidade duvidosa. Um técnico apontou a não adesão à proposta, por parte dos professores, como uma dificuldade expressiva e justificou o fato à “imposição” da proposta, o que pode ter levado os professores à rejeição.

A unanimidade também foi identificada quando os técnicos dizem ser possível o trabalho docente sob a filosofia da interdisciplinaridade com outras disciplinas. E que há várias possibilidades de trabalho, inclusive com a participação em outros programas, tais como: Cultura é Currículo¹⁴, Lugares de Aprender e Escola em Cena.

Julgam que o professor tem facilidade de acesso aos materiais e a quaisquer orientações e que a SEE os apoia, todavia assinalaram que a formação em serviço do professor deveria ocorrer durante o horário de efetivo trabalho do docente.

Os técnicos da secretaria, por fim, disseram que a maior dificuldade encontrada no tocante ao corpo docente se refere à formação inicial do professor, em sua grande maioria formado em artes visuais, o que representa um obstáculo para o trabalho com as outras linguagens.

4.3-2.A PROPOSTA CURRICULAR SOB O OLHAR DOS PROFESSORES DA REDE DO ESTADO DE SÃO PAULO

Nas linhas a seguir está a análise das concepções e práticas dos professores da rede estadual de São Paulo, realizada a partir do material coletado por entrevistas e pesquisa.

Todos os professores entrevistados e os que responderam à pesquisa têm formação inicial em educação artística, possuem de 9 a 28 anos de exercício do magistério em artes, ministram aulas no ensino fundamental e no ensino médio, já participaram de visitas com os alunos (museus, exposições, mostras, teatro, etc.) e desenvolvem ações no sentido da formação continuada, tanto a capacitação em serviço oferecida pela SEE, como participam constantemente de cursos, congressos e seminários, por iniciativa própria. A maioria dos professores disse preparar as

¹⁴ Programa descrito logo mais a seguir, no item 4.4- Outros programas – outras políticas.

aulas aos finais de semana e que o planejamento maior é feito bimestralmente. Somente um afirmou que o planejamento é feito anualmente.

Quando perguntado sobre a função que consideram de maior importância para o professor de artes, concordaram em que é desenvolver o conteúdo programado e oferecer aos alunos situações de aprendizagem estética e de leitura e interpretação de obras de artes.

Julgam que o ensino de artes é relevante para que o aluno desenvolva a aprendizagem estética, emocional e mental. Acrescentaram que a arte, como linguagem, serve para dinamizar e humanizar as aulas. A maioria das respostas ainda apontou a importância da arte na formação da cidadania do aluno.

Em relação ao ensino de artes, vêm que, quando o professor valoriza a arte, os alunos também o fazem, que o professor precisa envolver os alunos na vida do artista e a maioria dos professores afirmou que os alunos estão muito presos à teoria da arte, não tanto à prática.

Para conhecer melhor os alunos lançam mão da arte, os observam, dialogam com os mesmos e escutam as sugestões dos próprios alunos.

Julgam que o ensino de artes deve ser obrigatório. A maioria informou que os alunos não são capazes de decidirem o que é melhor para eles, que os alunos não sabem da importância da arte na escola. Alguns disseram que a disciplina deve ser obrigatória, mas que ao professor cabe o papel de conscientizar os alunos da importância para sua própria formação.

Sobre os PCN's reponderam na unanimidade que são bons, que apontam caminhos, mas que podem ser revistos e acrescidos.

Quanto à proposta curricular São Paulo Faz Escola declararam que deve ser mais flexível, que a arte deveria ser mais privilegiada, os artistas mais valorizados. O material é bom, mas deve ser complementado, acrescido. Alguns apontaram o material do ensino fundamental como sendo passível de adequação às turmas e um material que precisa de constante incremento. Já em relação ao material do ensino médio, este requer conhecimentos prévios dos alunos que nem sempre os alunos

teem e que o material ainda é um tanto repetitivo, o que torna as aulas cansativas. Todos os professores afirmaram utilizar os cadernos disponibilizados pela SEE e que o material dos cadernos é instigador, tanto para os alunos, quanto para os professores.

Os cadernos oferecem subsídios aos docentes, alguns professores se queixaram da demora no recebimento e que o acesso ao material on-line, a partir do sítio da SEE é difícil. Disseram ainda que os cadernos não dão muita oportunidade de flexibilização de propostas de atividades, que às vezes o material está acima das condições e capacidades dos alunos, mas, de um modo geral, a avaliação foi positiva. Os cadernos proporcionam e possibilitam o trabalho com as quatro linguagens, o que é um facilitador, para a maioria dos professores. Veem o uso dos cadernos como sendo imposto pela SEE e que o uso pleno do caderno do aluno é cobrado por outras instâncias (desde a direção da escola, passando pela Diretoria de Ensino e a própria Secretaria). A ausência que afirmam ter nos cadernos é de conteúdo contemporâneo em maior quantidade. A periodicidade é boa, embora haja falhas na entrega. Alguns afirmaram que o trabalho docente ficou facilitado depois da implantação dos cadernos. Disseram ter acesso aos técnicos das Diretorias de Ensino e aos da SEE, quando necessitam, em relação ao componente curricular de arte.

Em relação aos materiais, os professores disseram que trabalham com os que os alunos dispõem e os que as atividades requerem. Que o maior entrave está na carga horária semanal, julgam-na aquém da necessidade e que têm pouca liberdade de sair com os alunos para vivências práticas. As maiores dificuldades estão nos espaços para aulas que são inadequados, não há, na maioria, salas ambientes. As maiores facilidades para o desenvolvimento da disciplina informaram ser o gosto pelo ensino de artes e verem o envolvimento dos alunos em atividades por eles propostas.

Já desenvolveram trabalhos de inspiração interdisciplinar, frequentemente com: Língua Portuguesa, Literatura e Matemática. Conseguem trabalhar melhor a interdisciplinaridade quando está explícito nos cadernos de todas as disciplinas envolvidas. E a atividade que jamais desenvolveriam é, para boa parte dos entrevistados, a releitura de obras de arte. Justificaram como sendo atividade só

para passar o tempo e sem conteúdo significativo. A maior facilidade está nas aulas expositivas e a maior dificuldade em problemas de indisciplina e desinteresse por parte dos alunos.

A maioria já se sentiu incompreendida pelos pares e às vezes pela direção e coordenação da escola. A maior demanda que recai sobre eles é fazer bandeirinhas para festas juninas e a organização de eventos e outras festividades.

4.4- OUTROS PROGRAMAS / OUTRAS POLÍTICAS

Nos últimos anos a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo tem proporcionando progressivamente a ampliação das políticas educacionais para além de diretrizes que norteiam o currículo escolar.

Podem-se notar claramente parcerias estabelecidas entre a Secretaria de Educação e demais Secretarias de Estado, instituições ou entidades, como por exemplo, com a Secretaria de Cultura, com a Secretaria de Gestão Pública, com a OSESP – Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo e outras.

Estas ações refletem e caracterizam ser de fundamental importância para a educação de melhor qualidade, pois ampliam a oferta de possibilidades educativas que extrapolam o ambiente tradicional de sala de aula, bem como o repertório de atuação docente e da esfera curricular.

Atualmente, a Secretaria de Educação, oferece vinte e três programas e projetos formalmente instituídos e com a intenção precípua de alargar sua atuação e consolidar ações exitosas. Destes, três em particular estreitam relações íntimas e diretas com a arte, razão pela qual são descritos na sequência, como forma de descrever mais minuciosamente a política estadual em relação à arte, o que denota sua importância.

4.4-1.CULTURA É CURRÍCULO

A política educacional do Estado de São Paulo amplia sua atuação e se faz presente no programa Cultura é Currículo, para além dos muros da escola. Desta forma, o referido programa parte de três grandes objetivos: democratizar os acessos a bens culturais e artísticos para professores e alunos, fortalecer o ensino por meio da oferta de variadas formas de aprendizagem e estimular e desenvolver a aprendizagem a partir de interações diretas entre o aluno e o objeto.

O programa se concretiza por três vias distintas, os projetos: Lugares de Aprender: a escola sai da escola, Escola em Cena e O Cinema vai à Escola. O projeto “Lugares de aprender: a escola sai da escola” promove o acesso a museus, casas de cultura, institutos de arte, parques e outros espaços que, em consonância com a proposta curricular da rede estadual de ensino, permite que os alunos e os professores usufruam de visitas aos espaços diversos, ampliando os respectivos repertórios.

O projeto “Escola em cena” está a serviço de professores e alunos da rede estadual com o objetivo de proporcionar acesso a apresentações e espetáculos de teatro e dança que estejam em harmonia com o currículo e o planejamento escolar. Por meio deste projeto é possível o aprofundamento de conteúdos de arte e a oferta de momentos e experiências de fruição e relações com outras disciplinas escolares.

“O cinema vai à escola” é o projeto que proporciona recursos, equipamentos, acervo e materiais de apoio que facilitem o acesso aos alunos a produções cinematográficas de diferentes categorias e gêneros para ampliação do repertório cultural, bem como para a formação de atitudes crítico-reflexivas, além do desenvolvimento da capacidade leitora e diálogo entre o currículo escolar e questões mais amplas da ordem sociocultural.

Desta forma, o programa Cultura é Currículo nasce com o objetivo explícito de proporcionar o estabelecimento de relações com o currículo escolar, valorizar as formas diversas de expressão cultural, ampliar o leque de possibilidades de alunos e professores, no que tange à bagagem cultural e auxiliar na educação e formação de público aos bens culturais.

4.4-2.PROGRAMA: CAMINHO DAS ARTES – A arte fazendo escola

Este é um programa criado e desenvolvido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo que entende a experiência artística como uma via de significação, além de proporcionar oportunidade para o desenvolvimento de potencialidades, comunicação e interação.

Concebe a experiência artística enquanto ferramenta emancipadora, que pode oportunizar condições de levar o educando a ser sujeito ativo em sua própria formação. O que se dá a partir de significados, estabelecimento de relações, sensibilidades, emoções, comunicação, enfim, experiências da esfera cultural. Pensa o desenvolvimento da percepção estética e o conhecimento do contexto histórico com importância para o estabelecimento de relações fundamentais na constituição do ser humano e a educação escolar como um caminho que deve oferecer variadas produções artísticas.

Está em consonância com o estabelecido nos PCN's para o Ensino Médio ao disciplinar que diversas manifestações artísticas devem ser conhecidas, fruídas, analisadas, estudadas e contextualizadas. Assim, é um programa que, além de proporcionar ao aluno, proporciona igualmente ao professor, melhoria de repertório artístico, o que é viabilizado com o acesso a museus, cinemas, teatros, espetáculos de dança, apresentações musicais e outros.

Por meio do programa Caminho das artes, a Secretaria da Educação objetiva e possibilita a inclusão dos alunos, professores e demais técnicos aos bens culturais disponíveis, oferece outros espaços de aprendizagem e interação educativa, desenvolve habilidades e competências socialmente requeridas para a plena atuação democrática e capacidades críticas e criativas.

Cada canal (museu, teatro, música, dança, cinema) é disponibilizado e subsidiado com material específico, acesso, roteiro, discussões, capacitação e adequação à realidade de cada escola, possibilitando o trabalho escolar

interdisciplinar, contextualizado histórico, social e culturalmente, o que favorece analogias e críticas, na medida em que dá condições do pleno exercício da cidadania.

4.4-3.ENSINO DE ARTES PARA AS SÉRIES INICIAIS

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo lançou mão de um fórum para dar início às discussões do que se concretizou mais tarde na primeira versão do currículo escolar de artes para os anos iniciais do ensino fundamental.

Fato inédito na história da educação do Estado de São Paulo, pois nunca houve garantia de espaço para a arte, no início da escolarização, no ensino fundamental. Em todas as orientações curriculares para os anos iniciais jamais se garantiu tratamento exclusivo à arte, nem tão pouco que desse conta de tamanha especificidade e subsídio ao professor.

A equipe de artes da CGEB, antes CENP, em ação conjunta com os Professores Coordenadores de Artes das Diretorias de Ensino, reuniu-se com os consultores de cada uma das linguagens de artes (artes visuais, dança, teatro e música) para o estabelecimento das expectativas de aprendizagem do currículo de artes para os anos iniciais do ensino fundamental. O material disponibilizado conta com as expectativas por linguagem e por ano. Às expectativas estão associadas as condições didáticas e indicadores para a elaboração de atividades e finalmente aos aspectos a serem observados se os alunos desenvolveram. Resumidamente, são subsídios aos professores o bastante para que a disciplina seja adequadamente conduzida em todas as linguagens propostas.

Após este processo, o material referente aos três primeiros anos da escolarização foi disponibilizado, por meio de um link a ser acessado no sítio da Secretaria de Educação, restrito aos docentes. Então, coube aos professores

responderem, voluntariamente, à pesquisa, como forma de cooperação com a construção da proposta curricular. Iniciativa que garante uma atitude democrática frente à proposta curricular emanada pelo Estado.

Vale destacar, nesta dissertação de mestrado, que o Estado de São Paulo garante que, tanto nas aulas de educação física, quanto nas de artes, nos anos iniciais do ensino fundamental, deve haver o trabalho de professor especialista em todas as séries, com o acompanhamento obrigatório do professor regente da classe, conforme parágrafo 4º do artigo 2º da Resolução SE-092 de 19/12/2007. Somente caberá ao professor regente da classe o desenvolvimento de tais disciplinas, mediante a ausência do professor especialista

RECEITA PARA VIVER 200 ANOS

*Para viver duzentos anos,
Siga este conselho:
Deixe pra lá os desenganos,
Olhe-se sempre no espelho.*

*Vá à mais lugares,
Abraça mais amigos,
Deixe de lado os vulgares.
Diga sempre: eu consigo!*

*Dance hoje, amanhã e mais,
Diga menos a negativa.
Invente menos dores pessoais.
Seja querida e criativa!*

*Ria mais de si mesmo.
Uma linda árvore plante!
Tire fotos, ainda que a esmo.
Visite o fundo do mar, e cante!*

*Vá ao topo da montanha.
Conte mais e mais piadas.
Tenha uma paixão tamanha,
E pra outras dê risadas.*

*Ande nos sonhos todos meses.
Vague pelos céus mares à-toa...
Se apaixone mais e mais vezes,
Inda que pela mesma pessoa!*

Paulo Marcondes

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Para identificar como o significado das mensagens, que a legislação e as Propostas Curriculares carregam, chegam à sala de aula, foi adotada, nesta dissertação, a análise de conteúdo. Sendo assim, a pesquisa é qualitativa. Neste viés, a pesquisadora tem papel ativo na descrição, interpretação e conclusão das informações e dados colhidos. Conforme Merleau-Ponty (1990), não há sujeito nem objeto puros, há antes, o resultado da combinação de condições psicológicas, sociais, históricas e exteriores sob as quais a pesquisa é desenvolvida e a partir do que, os objetivos são reconstruídos e se revestem de nova significação. Portanto, os resultados apresentados são únicos e individuais.

Aqui não se pretende a postulação de verdades absolutas, nem mesmo definitivas. Por conseguinte, as considerações são provisórias. São desta maneira também, pois o objeto de estudo é dinâmico, está inserido na sociedade que se transforma a cada dia, está pautado em legislação viva, enfim, condicionado a sofrer alterações.

Como resultado provisório se apresenta, então, a análise da importância que é atribuída à arte na educação básica, no âmbito das políticas públicas educacionais, representada pelos textos normativos e legislados.

As ações efetivas de políticas públicas educacionais devem ser acompanhadas por esclarecimentos, pesquisas, estudos, discussões e trabalhos acadêmicos que se pretendam elucidar conceitos, desvelar intenções, revelar expectativas, enfim, orientar ações e nortear rumos para que a trajetória das salas de aula tenha significação, expressão e o fruir de alunos e professores. Este estudo versa sobre políticas públicas e se inicia com a definição de cidadania. O conceito de cidadania evolui com a sociedade, sofre alterações por demanda da política, da cultura, da economia e varia conforme a época. Segundo Carvalho (2010), a cidadania é um fenômeno historicamente definido e ligado ao Estado que, pela via

da educação popular, amplia a cidadania. Assim, é para o cidadão que as políticas públicas são formuladas.

Um dos objetivos da LDB é o preparo para a cidadania, como está claro no 2º artigo ao dispor que a educação que tem por finalidade “(...) o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Para o cidadão também é pensada e desenvolvida a educação nas artes, para a plena formação do ser humano. O que se pode notar nos artigos 3º, 24, 26, 32 e 36 da mesma lei de diretrizes e bases e analisados no capítulo terceiro desta dissertação.

Na Constituição Federal a cidadania consta no primeiro artigo, enquanto fundamento do Estado maior. No artigo 5º, dos direitos e deveres individuais e coletivos, como competência a ser legislada pela União. E nos artigos 22, 62, 68 também, disciplinando sobre direitos e deveres do cidadão. Já, no artigo 205, seção da Educação, o texto apresenta a educação como meio para o exercício da cidadania.

Como visto nas páginas anteriores a arte está intimamente ligada ao ser humano, evolui com o desenvolvimento da humanidade, das sociedades, das culturas. Serve à comunicação, enquanto linguagem sensorial. Tem sido utilizada para registrar e comunicar emoções e acontecimentos. Fischer (1987) traduz a arte como um caminho para a redefinição do humano.

No artigo 23, da Constituição Federal, a arte é bem patrimonial e, como tal, deve ser defendida. No artigo 206, na seção da Educação, a arte é referendada na formação da nação, que tem liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a arte e o saber.

Então, se pode concluir a arte como de suma importância para o Estado brasileiro, uma vez que configura na carta maior. Liga-se à formação dos entes da sociedade, pois está prevista na educação da nação. E, além disso, se reveste de autoridade ao partilhar o mesmo status do saber, na concepção da educação.

Se a grandeza da arte não coubesse nessas linhas, ainda seria possível apontar Eisner (2004) que tão claramente define o ensino de arte como para ajudar

os alunos a desenvolverem a imaginação e habilidades para a produção artística de qualidade. Ou ainda, Ana Mae (1990) para quem a arte pressupõe tendência, teoria e objetivo. Portanto sentir, apreciar e refletir a arte são formas de proporcionar o desenvolvimento de aspectos complexos do pensamento.

Assim, se entende que a arte e o ensino da arte pressupõem o desempenho de um papel especial, por parte do professor, a quem cabe ser o mobilizador de experiências estéticas, o mediador de situações que trabalhem a criatividade para a autonomia, flexibilidade, adaptação a novas situações, trabalho em grupo, e outras. Este perfil do professor é o esperado na proposta curricular São Paulo Faz Escola, o que é possível averiguar a partir das competências que deve desempenhar ao pôr em prática tanto a proposta curricular em si, quando utilizar os cadernos do professor para pautar o trabalho docente.

Portanto, se estabelece a ligação entre a cidadania, as políticas públicas, o histórico escolar da disciplina artes, o ensino de artes, a proposta curricular do estado de São Paulo e a visão de técnicos e dos professores, como apontado e analisado nos capítulos precedentes.

As entrevistas com os técnicos e com os professores de artes, assim como a pesquisa aplicada aos professores contribuíram para a compreensão de práticas e esclarecimentos relevantes.

Do material coletado dentre os professores de artes se pode descrever que todos os professores, entrevistados ou que responderam à pesquisa, são licenciados na área de artes, em sua grande maioria, artes plásticas e educação artística. O menor tempo de magistério identificado foi de nove anos. Portanto, todos têm uma bagagem de experiência docente significativa na área.

Por unanimidade, informaram participar de formação continuada, tanto as oportunizadas pela Secretaria de Educação, como as de iniciativa própria. Esta ocorrência revela a atitude dos docentes no sentido de procurarem aperfeiçoamento, capacitação e cursos que ofereçam subsídios ou mesmo respaldo teórico. O que é bastante relevante, uma vez que o fato de estarem em constante busca pelo

aprimoramento, traduz uma procura pela melhoria do ensino, conseqüentemente, da aprendizagem.

Os professores ponderaram que os alunos estão muito presos à teoria das artes e sentem, portanto, dificuldade nos exercícios práticos. Ao que tudo indica, esta observação reflete exatamente o perfil dos professores, uma vez que responderam nas entrevistas que a experiência docente que lhes é de mais fácil desenvolvimento, se trata, na realidade de aulas expositivas. Ora, se para o professor é mais fácil dar aula do tipo expositiva, é cabível que os respectivos alunos se sintam mais à vontade com aulas mais teóricas do que práticas. Todavia, a Proposta Curricular São Paulo Faz Escola proporciona orientações tais que requerem outra postura para o professor, para muito além do modelo tradicional no qual o professor, detentor do conhecimento, ensina e o aluno aprende.

A orientação curricular da proposta São Paulo Faz Escola prevê a possibilidade de uma conduta do tipo interdisciplinar do exercício da educação. Os professores afirmaram já terem desenvolvido atividades interdisciplinares, em sua maioria por meio de parcerias com a Língua Portuguesa, Literatura, História e Matemática. Contudo, comunicaram que, a atividade somente é desenvolvida dessa maneira, quando explicitado no material oriundo da SEE.

É evidente que, uma atividade escolar, para ser interdisciplinar precisa estar acompanhada da mudança interna de postura, por parte dos professores e até demais profissionais da escola (que muitas vezes auxiliam na mudança de atitude do professor, como é o caso dos coordenadores pedagógicos). Não há interdisciplinaridade sem uma atitude correspondente, por parte dos professores. A interdisciplinaridade se vive. Essa vivência é natural e espontânea, na medida em que os professores de diferentes disciplinas se proponham a desenvolver dado projeto, determinada pesquisa ou trato acadêmico, sempre no sentido de unir diferentes objetos de estudo numa ação pedagógica única, e que dela resulte ganho de aprendizagem, sob uma intenção de quebra de paradigmas, de quebra dos limites das disciplinas. (TORRES SANTOMÉ, 1998)

Em se tratando de disciplinas fechadas, com espaços e conhecimentos definidos, herança do positivismo, é possível identificar, ainda nos dias de hoje, um

forte apego a esta postura. Os professores declararam que se sentem ou já se sentiram discriminados entre os pares, devido ao fato de serem da área de artes. São ainda lembrados, comumente para a organização de eventos, festas ou para fazerem bandeirinhas. Uma das professoras entrevistada pareceu estar imobilizada diante dessa situação de tal maneira, que disse somente se habilitar a desenvolver qualquer atividade interdisciplinar, se esta estiver expressamente colocada nos cadernos (do professor e do aluno) envolvendo concomitantemente todas as disciplinas que devem desenvolver determinado projeto. Isto pode denotar certa incoerência, pois anteriormente os professores relataram que acham a proposta da SEE impositiva, pois a mesma “vem de cima”, sem oportunidade de discussão. Disso conclui-se que a interdisciplinaridade é o grande desafio da educação, uma vez que não há nas escolas condições materiais, humanas ou físicas para romper com a prática das disciplinas isoladas e estanques, que não se comunicam.

É necessário haver o comprometimento e a vontade do professor em fazer acontecer, de envolvimento, de se relacionar com outros assuntos, outras pessoas, outras maneiras de agir. É preciso mais que isso, uma quebra de paradigmas e que todos os professores da escola não neguem as diferentes disciplinas e que aceitem seus pares. O professor sozinho igualmente não consegue resultados expressivos. Para que haja uma sintonia em torno de algo maior, o envolvimento precisa ocorrer também na esfera da coordenação e direção da escola e ecoar na Diretoria de Ensino, por meio dos Professores Coordenadores das Oficinas Pedagógicas.

Retornando ao material fornecido pela SEE, os professores, na maior parte das vezes, afirmam que são úteis para apontar as diretrizes, os caminhos e que usam muito quando não dominam a linguagem. Ou seja, se sentem mais amparados e, por consequência, mais presos aos cadernos, quando abordam as linguagens que não dominam, música e dança, na maioria das vezes.

Os professores trabalham com os cadernos. Alguns disseram que se sentem obrigados. O que, mais uma vez corrobora para se identificar a incoerência entre a fala dos professores e as respectivas ações. Os professores trabalham com os cadernos e afirmaram que, muitas vezes eles próprios incrementam as atividades propostas. Para isso, lançam mão de outros livros que a própria Secretaria da Educação envia. Argumentam que o material dos cadernos ora está aquém, ora

além do padrão das salas. Frente a isso, estão sempre fazendo adaptações. Pergunta-se: não será constantemente dessa maneira? Por melhor que seja o material didático, o recurso do qual se dispõe, não cabe sempre ao professor a respectiva adequação e ajuste às características de cada turma, ao conteúdo a ser trabalhado, às expectativas de aprendizagem, às habilidades, às competências? As turmas são diferentes, os alunos são diferentes, os professores são diferentes, as escolas são diferentes!

A proposta curricular do Estado de São Paulo está em vigor desde o ano de 2008. De lá para cá sofreu pequenos e necessários ajustes, mais na operacionalização técnica e menos em conteúdos programáticos. Na opinião dos professores e dos técnicos a proposta é boa. Tem boa aceitação, mesmo para aqueles que dizem ser contra a imposição por parte do Estado, pois até mesmo esses professores lançam mão das orientações e subsídios dos cadernos, especialmente quando desenvolvem alguma linguagem que não dominam. Alguns acham que o uso dos cadernos é obrigatório. Outros acham que os cadernos “engessam” a ação docente. Mas todos os professores disseram que usam os cadernos. Desta maneira, abstrai-se que o professor, mesmo encarando o material como “imposto” ou “obrigatório”, lança mão do mesmo em algum momento.

Assim, pode-se intuir que a grande lacuna se encerra no fato de o professor não conseguir enxergar a proposta curricular São Paulo Faz Escola como tendo sido elaborada a partir das experiências exitosas dos docentes da rede, nem tão pouco identifica que faz parte integrante da equipe que, respondendo à pesquisa da Secretaria de Educação, pode contribuir para a atualização, ajustes e modernização do material, o que ocorrerá no próximo ano de 2013.

Quando o professor afirma ser obrigado a usar os cadernos, especialmente do aluno, relata que é cobrado por parte da direção da escola, como também por parte dos pais. Então, cabe espaço para a seguinte reflexão: os pais podem, por meio dos cadernos do aluno, verificar o desenvolvimento escolar. Ou seja, o caderno do aluno passa a ser uma ferramenta de fiscalização e de controle por parte da família, em relação ao trabalho docente, ao trabalho da escola. Aí se pode ver a efetiva participação da sociedade cobrando do Estado o seu direito à educação de qualidade, enquanto direito social primário.

Foram identificados mais dois aspectos que merecem atenção nos relatos dos professores. Um se reporta aos espaços para as aulas de artes. A maioria disse não ter na escola sala ambiente. Entretanto, quando a escola lida com sala ambiente, pensa e exerce a educação sob o paradigma do positivismo, que encara cada disciplina escolar separada e distante das demais. Não se pode esquecer que o ser humano é um. Uma só unidade e que comporta uma diversidade de elementos, portanto é plural. E pluralismo não se consegue a partir de salas fechadas e sem diálogo.

O outro aspecto a ser pontuado, diz respeito aos materiais que os professores usam nas aulas. Afirmaram que a Secretaria tem enviado material diversificado e na quantidade suficiente para os trabalhos, portanto estão sendo utilizados. Disseram também que só propõem atividades práticas a partir dos materiais que os alunos dispõem. Ou seja, apresentam uma atitude coerente com a proposta curricular.

A respeito da obrigatoriedade do ensino de artes no currículo da educação básica, os professores e técnicos concordam que a disciplina tenha que ser obrigatória. Deste fato se pode deduzir que entendem que a lei é uma ferramenta para a garantia da disciplina. Somente um técnico disse ser uma conquista, o que denota sua visão alargada no sentido de conhecer a trajetória e histórico do ensino de artes, muitas vezes subtraído, noutras minimizado da grade escolar. Por analogia, é possível vislumbrar a obrigatoriedade de música na educação básica, com a intenção precípua de garantir que essa linguagem efetivamente seja desenvolvida nas escolas, especialmente dada a pouca formação na área, conforme já apontado.

No tocante às outras formas da política educacional dirigida às artes, quais sejam, outros programas como: “Currículo é Cultura” e “Caminho das Artes”, todos os professores disseram já ter participado com suas turmas. Este fato reflete a boa aceitação por parte do docente, em relação a esta política estadual. Pois amplia as possibilidades de enriquecimento e vivências, por vezes únicas na vida dos alunos, como por exemplo, ida a teatros, museus, exposições e outras.

Em relação aos técnicos entrevistados, a formação inicial é em licenciatura na área, Educação Artística ou Artes Plásticas. Dezoito anos é o menor tempo de

trabalho, portanto todos são bem experientes no que fazem. Ocupam os respectivos cargos por indicação, mas são funcionários efetivos da Secretaria da Educação.

Enxergam a arte como sendo disciplina importante na formação integral e cidadã do indivíduo. Julgam a arte relevante para a constituição do aluno, no que se refere aos aspectos: social, cultural, humano, na formação de opinião, “para ajudar a ler o mundo”, “para comunicar”. E o professor como mediador desse processo de conhecimento, a quem cabe o papel de incentivar o aluno a desenvolver habilidades.

Na visão dos técnicos, os professores são mal formados e ainda teem a arte como ferramenta acessória para outras disciplinas, na decoração da escola ou para acalmar os alunos (aulas de música). Esta visão é equivocada. O contato com os professores aponta caminho oposto, conforme já descrito no capítulo quatro e discorrido nas linhas acima.

Desta forma, é possível esclarecer que os técnicos se colocam na posição intermediária: de um lado está a Secretaria da Educação, de onde emanam as diretrizes e normatizações, e de outro os professores, executores das diretrizes. No centro, os técnicos se apresentam como os agentes que acertarão os descompassos entre os lados opostos.

A maior angústia dos técnicos lotados nos órgãos de primeiro escalão da Secretaria da Educação é tentar esclarecer adequadamente os objetivos da proposta para que, uma vez entendida por todos (coordenadores e professores), seja efetivamente utilizada como maneira de unificação da rede escolar, o que facilitaria o estabelecimento de metas únicas a serem atingidas.

Em um lado oposto dessa angústia, estão os professores coordenadores de núcleos pedagógicos, lotados nas Diretorias de Ensino, que corroboram com esse pensamento, ao afirmarem a formação inicial do professor como deficitária e se enxergarem como os agentes que proporcionarão capacitação em serviço para suprir essas lacunas.

Todavia, nas entrevistas com os professores, foi identificado um perfil de profissional atento à qualidade do exercício da docência, professores em constante busca por aperfeiçoamento, interessados em materiais e propostas diversificados,

enfim, professores comprometidos com um trabalho sério. Além disso, os professores declararam utilizar os cadernos e deram sinais do entendimento da proposta curricular como sendo a diretriz, o determinante para os rumos da educação.

Entretanto é mister ponderar que, um perfil traçado a partir de momentos estanques e pontuais como as entrevistas feitas com os professores, pode fotografar algum ângulo que não represente a realidade em toda a sua grandeza cotidiana. Mas sem se perder o valor do dado coletado.

Há que se acrescentar que, em unanimidade dentre professores e técnicos, foi dito que não houve aplicação de esforços, recursos e materiais tão expressivos na educação, como nos últimos anos. Afirmaram que os materiais enviados são de boa qualidade, que os cadernos são recursos que amparam o trabalho, que outros programas oferecem a possibilidade de saída com os alunos, que recebem nas escolas tantos recursos que, algumas vezes nem são usados. Enfim, reconhecem que a política educacional é de investimento, o que certamente possibilitará bons resultados.

A proposta curricular do Estado de São Paulo, assim como os PCN's são ferramentas de intervenção por parte do Estado. Nesse sentido, os professores dão voz ao discurso do Estado, portanto não são só veículos da ordem pedagógica, mas fundamentalmente ideológicos, de valores, formadores de opinião, de condutas, de atitudes.

Durante a coleta dos dados nas entrevistas, em nenhum momento foi aventada a ideologia do Estado presente na proposta curricular. O que pode dar margem a várias interpretações: os professores (e técnicos também) da educação concordam com as ideias do Estado, ou não identificam na proposta curricular a ideologia do Estado, ou até mesmo que não estão fazendo nenhuma reflexão sobre o tema.

Isto remete à política do nunca, do não. A política do não é simples. Simplesmente não se lida com o assunto. Esquecido, não falado, não cogitado, é desmerecido. Onde estão as discussões acerca do currículo escolar? Onde estão as

reflexões sobre o ensino de artes? Onde estão as disputas? O não falar, o nunca conflitar gera acomodação, inércia, passividade.

Essa lacuna pode ser preenchida pela fiscalização do direito à educação de qualidade, à formação do cidadão. É um movimento que pode ser alargado com a participação da população civil, ou seja, alunos e pais de alunos, a comunidade do entorno das escolas ou a sociedade como um todo. Nos parágrafos acima já foi tomada a hipótese sobre a possibilidade de fiscalização, por parte dos pais.

Por fim, se constata que a arte vem ganhando importância: na constituição e na LDB são sinônimos de mecanismos de ferramenta passível de garantia de uma sociedade mais envolvida com as diversas linguagens e com o patrimônio artístico; na grade escolar tem espaço, se não o melhor, ao menos um adequado já está assegurado; nos espaços e recursos materiais, alunos e professores têm acesso e liberdade para explorarem as possibilidades que a arte proporciona; a proposta São Paulo Faz Escola ganhou a adesão dos professores; os técnicos da SEE estão ocupados com a melhoria do material e com a capacitação dos professores, dentre outras ações identificadas.

Entretanto, é preciso se atentar para que a arte não fique só na superficialidade e utilizada como acessório dentro da escola, como ainda ocorre; igualmente há que se pesar o tamanho físico do estado de São Paulo e que, conseqüentemente há diversidades culturais expressivas, portanto no material oferecido deve ter espaço para adaptações, ajustes locais e regionais. Assim, como formar o cidadão de determinada localidade, determinada escola, em sua especificidade e em respeito à peculiar individualidade, se os materiais muitas vezes já trazem escolhidos pontos de partida e objetivos únicos e mesmo para todos?

O que vemos está intimamente ligado à forma como aprendemos. As formas de percepção do mundo. O sentimento não está só ligado à questão física. Está também ligado às formas de percepção. Daí a importância da diversidade de linguagens na escola. É aqui que se garante oportunidade para a construção do sujeito político, plural, com linguagens e possibilidades que possam mudar o que deve ser mudado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIRRE, Imanol Arriaga. *Teorias y prácticas em educación artística*. Pamplona: Universidade Pública de Navarra, 2000.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Tradução de Roberto Raposo. 11ª ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

ARISTÓTELES. *A política*. Tradução de Nestor Silveira. 1ª ed., Coleção Folha: livros que mudaram o mundo, v.11, São Paulo: Folha de São Paulo, 2010.

ARROYO, Miguel A. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

BALL, S. *Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação*. Currículo sem fronteiras, v. 1, n. 2, p. 99-116, dez. 2001.

BARBOSA, Ana Mãe. *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____, *John Dewey e o ensino de arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____, *Arte educação no Brasil*. 5ª ed., São Paulo: Ed. Perspectiva S.A., 2002.

_____, *Arte educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras*. Tradução de Sofia Fan. Revista Estudos Avançados. v 3, n 7, p 170-182, Dez.1989. Disponível em: www.scielo.br Acesso em 06 de setembro de 2011

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *As reformas curriculares no ensino básico: algumas questões*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas - Difusão de ideias, Dez/2006.

_____, (coord.) *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. São Paulo: Autores Associados, 1998.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Educação e sociedade no Brasil após 1930*. In: FAUSTO, Boris. História geral da civilização brasileira. Tomo III, O Brasil republicano, 4º volume, Economia e cultura (1930-1964). São Paulo: Difusão Editorial S.A., 1986.

BERNSTEIN, Basil. *A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 120, p. 75-110, nov., 2003.

BRASIL. *Constituição* (1988). Emenda constitucional nº 14 de 1996.

_____, *Lei 4024* de 20 de dezembro de 1961 Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____, *Lei 9131* de 24 de novembro de 1995 Altera dispositivos da Lei 4024/61.

_____, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9396*, de 20 dezembro de 1996.

_____, Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Arte*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____, Secretaria da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

CARNOY, Martin. *Estado e teoria política*. 4ª ed., Campinas, S.P.: Papyrus, 1994.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 13ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CHERVEL, A. *História das disciplinas escolares. Reflexões sobre um campo de pesquisa*. Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 2, 1990.

_____, *Educação e pesquisa*, v. 25, nº 02, Jul – Dez, 1999.

COLL, César. *Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. 2ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1997.

CORTELLA, Mario Sergio. *A escola e o conhecimento*. 3ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

COSTA, Marisa Vorraber. *Zygmunt Bauman: Compreender a vida na modernidade líquida*. Coleção Pedagogia Contemporânea, Revista Educação. Editora Segmento. São Paulo: Fascículo 1 – Educação, escola e desigualdade. Set./2009.

DELORS, Jacques. *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, In: Educação: um tesouro a descobrir. UNESCO, MEC, 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999. (p. 89-102)

EISNER, Elliot W. *Educar la visión artística*. Barcelona, Ed. Paidós, 1995.

_____, *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Ed. Paidós, 2004.

FERNANDES, Florestan. *O papel político do Professor*. In CATANI, Denise Barbara; MIRANDE, Hercília Tavares; Menezes, Luis Carlos de; FISCHMANN, Roseli. Universidade escola e formação de professores. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FERRAZ, Maria F.; FUSARI, Maria H. *A arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.

FISCHER, Ernest. *A necessidade da Arte*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara / Koogan, 1987.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução de Guacira L. Louro. Porto Alegre: Artmed, 1993. Introdução – Currículo e cultura (p 09-26).

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. 2ª ed., (Série Pesquisa; v. 6), Brasília: Liber Livro Editora, 2007. 80p.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. 5ª ed., (Coleção questões da nossa época), São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. 4ª ed., São Paulo: Moraes, 1980.

FURTADO, Celso. *Formação econômica do Brasil*. 25ª ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1995.

GATTI, Bernardete e BARRETTO, Elba. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, D.F.: UNESCO, 2009. 294p.

HYPÓLITTO, Dinéia. *A política de capacitação docente no estado de São Paulo nas duas últimas décadas do século XX*. INTEGRAÇÃO: Jan.-Mar., ano X, nº 36, 2004. (pp.49-60), disponível em <http://www.usjt.br/proex/produtos_academicos/49_36.pdf>. Acesso em 20/02/2012.

IABELBERG, Rosa. *Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KINCHELOE, Joe; BERRY, Kathleen. *Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LARA, Rosângela de Souza Bittencourt. *Avaliação do ensino e aprendizagem em arte: o lugar do aluno como sujeito da avaliação*, São Paulo, (Dissertação de mestrado - UNESP-IA), 2009.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira e TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LOPES, Alice Casimiro. *Políticas Curriculares: continuidade ou mudança de rumos?* Revista Brasileira de Educação, mai.-ago. 2004b, n.26, (pp.109-118).

MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes. *O que é cidadania*. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2001.

MARQUES, Isabel A. *Ensino de dança hoje*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARSHALL, Thomas Humphrey: *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O primado da percepção e suas consequências filosóficas*. Tradução de Constança Marcondes César. Campinas-SP: Papirus, 1990.

_____, *Fenomenologia da percepção*. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 3ª ed.; São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 8ª ed. São Paulo: Hucitec, 2004. 269p.

PALMA FILHO, João Cardoso. *Política Educacional Brasileira - Educação brasileira numa década de incerteza (1990-2000): avanços e retrocessos*, vol 1- Série Políticas Públicas, São Paulo: Cte Editora, 2005.

_____, *Cidadania e Educação*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, nº 104, p. 101-121, jul.1998.

_____, *A reforma curricular da secretaria da educação do Estado de São Paulo para o ensino de 1º grau (1983 – 1987): uma avaliação crítica*. São Paulo, (Dissertação de mestrado – PUC/SP), 1989.

PARO, Vitor H. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 1996.

PORCHEDDU, Alba. *Zygmunt Bauman: Entrevista sobre educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v. 39, n. 137, p. 661-684, maio/ago. 2009.

PRADO Jr., Caio. *Formação do Brasil contemporâneo*. 20ª ed., São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

RIGO, Suzana dos Santos. *Escola e instituições culturais – caminhos e direções possíveis*. São Paulo, (Dissertação de mestrado – FEUSP), 2010.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil: 1930 / 1973*, 13ª ed., Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 1991.

SACRISTÁN, J. Gimeno e GOMES, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta Curricular para o ensino de Arte (Ensino Fundamental e Médio) / Coord. Maria Inês Fini*. São Paulo: SEE/CENP, 2008.

_____, Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias. (Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio) / Coord. Geral Maria Inês Fini*. São Paulo: SEE, 2010.

SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação: LDB trajetória, limites e perspectivas*. 2ª ed. Campinas – SP: Autores associados, 1997 (coleção educação contemporânea).

_____, Plano nacional de educação: antecedentes históricos. In: _____. *Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de educação: por uma outra política educacional*. Campinas – SP: Autores associados, 2002 (coleção educação contemporânea). p. 73-78.

SILVA, Everson M. A. e ARAÚJO, Clarissa M. *Tendências e concepções do ensino de arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio-epistemológica da arte/educação*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/GE01-3073--Int.pdf>. Acesso em: 13 de agosto de 2011.

SARTRE, Jean-Paul. *O existencialismo é um humanismo*. In Sartre. Coleção os Pensadores. Tradução de Rita Correia Guedes. São Paulo: Nova Cultural, 1978.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo* 2ª ed., 11ª reimpressão, Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUSA, Alberto B. *Educação pela arte e artes na educação*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Política curricular no Estado de São Paulo nos anos de 1980 e 1990*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v. 36, n. 127, p. 203-221, jan./abr. 2006.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. *Globalização e interdisciplinaridade*. O currículo integrado. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

ZAMBONI, Silvio. *A pesquisa em Arte: um paralelo entre arte e ciência*. Campinas: Autores Associados, 1998.

ZOTTI, Solange Aparecida. *Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980*. Campinas: Autores Associados; Brasília: Editora Plano, 2044.

SÍTIOS CONSULTADOS

<http://legislacao.planalto.gov.br>

www.anped.org.br

www.curriculosemfronteiras.org

www.educacao.sp.gov.br

www.fnde.gov.br

www.histedbr.fae.unicamp.br

www.mec.gov.br

www.projetopresente.com.br

www.rededosaber.sp.gov.br

www.scielo.br

www.sp.gov.br

www.univesp.ensinosuperior.sp.gov.br

www.ustj.br

ANEXOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DE ARTES DA REDE ESCOLAR DO ESTADO DE SÃO PAULO:

1. Qual é a sua formação acadêmica inicial?
2. Você é professor (a) efetivo da rede estadual de São Paulo?
3. Há quanto tempo é professor (a)?
4. Desenvolve ações no sentido da formação continuada?
5. Se sim, quais são essas iniciativas? HTPC? Outros cursos de iniciativa própria e independentes da oferta por parte da rede estadual? Quais?
6. Como administra o tempo para seu aperfeiçoamento, preparação de aulas, reflexão crítica sobre seu próprio trabalho?
7. Como se dá o planejamento das aulas de artes?
8. Qual função você interpreta como sendo a primordial para o professor de arte desenvolver em sala de aula?
9. Qual é a importância, para você, da arte na educação básica? E na vida das pessoas?
10. Você ministra aulas no Ensino Médio?
11. Descreva como você vê, sente e percebe seus alunos em relação ao ensino e aprendizagem de arte.
12. Desenvolve ações no sentido de conhecer mais profundamente os alunos? Quais?
13. Você já participou de algum programa de visitação a museus, mostras, teatro, exposição, etc?
14. O que você pensa sobre o Artigo nº 26 da LDB: “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, de cultura, da economia e da clientela. (...) § 2. O ensino da arte constituirá

componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (...)”

15. Para você o ensino de arte deve ser obrigatório ou facultativo?
16. Qual avaliação faz dos PCN's?
17. E quanto à Proposta Curricular do Estado de São Paulo, denominada São Paulo Faz Escola? Qual sua avaliação da mesma? Quanto aos cadernos, (do professor e do aluno), como os avalia?
18. Utiliza os cadernos disponibilizados pela Secretaria da Educação?
19. Se sim, como os utiliza? Em todo o seu conteúdo?
20. O uso dos cadernos é instigador para você? Você se sente desafiado (a) a utilizar os cadernos?
21. Descreva os cadernos disponibilizados, em termos de subsídios ao professor.
22. Os cadernos oferecem suporte ou modificam o quê e o como ensinar?
23. Os cadernos e as orientações curriculares oriundas da Secretaria da Educação abrem espaço para a diversificação e para que você possa ampliar ou aprofundar o trabalho com algum conteúdo em especial?
24. Você identifica alguma falta, no que se refere aos conteúdos específicos, na proposta curricular do Estado ou mesmo nos cadernos?
25. A periodicidade dos cadernos é bimestral. Essa periodicidade é suficiente?
26. A qualidade de seu trabalho sofreu alguma alteração depois da publicação da proposta curricular e envio dos cadernos?
27. Na escola onde trabalha tem oportunidade e liberdade de escolha de materiais? Qual critério você usa para escolher os materiais que vai utilizar?
28. Os espaços que dispõem para as aulas de artes são adequados?
29. Quais dificuldades sente para o pleno desenvolvimento da disciplina?
30. Quais facilidades encontra para o pleno desenvolvimento da disciplina?
31. Já teve oportunidade de trabalhar sob a inspiração da interdisciplinaridade? Se sim, com quais outras disciplinas a arte conversou? Houve aceitação por parte do corpo docente como um todo? Repetiria a experiência?
32. No ensino de artes há alguma experiência que jamais desenvolveria? Qual e por quê?
33. Você sente algum tipo ou forma de discriminação entre os pares, por ser professor (a) de artes?

34. Há apoio / incentivo por parte da administração e coordenação da escola no sentido da plena utilização dos cadernos do professor e do aluno, ou mesmo da proposta curricular?
35. Você tem livre acesso aos técnicos que podem subsidiar o trabalho, como por exemplo, o coordenador da escola ou mesmo os técnicos da diretoria de ensino ou da secretaria?
36. Quais são as demandas da função docente que resolve com facilidade e as que tem mais dificuldade em resolver?
37. Alguma demanda específica ao professor de artes? Qual?
38. Como administra os problemas de indisciplina?

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS TÉCNICOS DA REDE ESCOLAR DO ESTADO DE SÃO PAULO:

1. Qual é a sua formação acadêmica inicial?
2. Qual é o cargo que ocupa na Secretaria de Ensino? É um cargo de carreira, ou de indicação?
3. Você já foi professor (a) da rede estadual de São Paulo? Se sim, por quanto tempo e para quais turmas / disciplina ministrou aulas?
4. A rede estadual proporciona momentos e desenvolve ações no sentido da formação continuada do pessoal docente. E quanto à sua formação continuada, como isso se dá? Há programas da rede para essa formação ou é desenvolvida por iniciativa pessoal?
5. Como administra o tempo para seu aperfeiçoamento, reflexão crítica sobre seu próprio trabalho, os afazeres e responsabilidades inerentes ao cargo?
6. Qual é a importância, para você, da arte no ensino fundamental e no médio? E na vida das pessoas?
7. Qual função você interpreta como sendo a primordial para o professor de arte desenvolver em sala de aula?
8. Descreva como você vê, sente e percebe os professores da rede estadual em relação ao ensino e aprendizagem de arte.
9. Na secretaria há alguma ação no sentido de conhecer mais profundamente os professores? Quais?
10. O que você pensa sobre o Artigo nº 26 da LDB: “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, de cultura, da economia e da clientela. (...) § 2. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (...)”
11. Na sua opinião o ensino de artes deve ser obrigatório ou facultativo, nos ensino fundamental e médio?
12. Qual avaliação faz dos PCN's?
13. E quanto à Proposta Curricular do Estado de São Paulo, denominada São Paulo Faz Escola? Você fez / faz parte da equipe responsável pela elaboração e

manutenção? Qual sua avaliação da mesma? Quanto aos cadernos, (do professor e do aluno), como os avalia?

14. As diretrizes curriculares para o ensino fundamental contemplam adequadamente o ensino de artes?
15. Descreva os cadernos disponibilizados, em termos de subsídios ao professor.
16. Os cadernos oferecem suporte ou modificam o quê e o como ensinar?
17. Você identifica alguma falta, no que se refere aos conteúdos específicos, na proposta curricular do Estado ou mesmo nos cadernos?
18. A periodicidade dos cadernos é bimestral. Essa periodicidade é suficiente?
19. As unidades escolares dispõem de meios e recursos para o atendimento das necessidades físicas e materiais dos professores de artes?
20. Quais dificuldades sente para o pleno atendimento das necessidades da disciplina? Quais facilidades?
21. Já teve oportunidade de constatar alguma experiência de trabalho sob a inspiração da interdisciplinaridade que envolveu a disciplina arte e alguma outra? Se sim, com quais outras disciplinas a arte conversou?
22. Há apoio / incentivo, por parte da secretaria, no sentido da plena utilização dos cadernos do professor e do aluno, ou mesmo da proposta curricular?
23. Os professores têm livre acesso à secretaria ou aos técnicos da CGEB que podem subsidiar o trabalho em sala de aula?
24. Quais são as demandas da secretaria, no tocante ao corpo docente, que resolve com facilidade e as que têm maiores dificuldade em resolver?

11. Em todo o seu conteúdo?
 SIM NÃO
12. O uso dos cadernos é instigador para você? Você se sente desafiado (a) a utilizar os cadernos?
 SIM NÃO ÀS VEZES
13. Os cadernos oferecem subsídios ao professor?
 SIM NÃO
14. Os cadernos oferecem suporte ou modificam o quê e o como ensinar?
 SIM NÃO ÀS VEZES
15. Os cadernos e as orientações curriculares oriundas da Secretaria da Educação abrem espaço para a diversificação ou para ampliar o trabalho com algum conteúdo em especial?
 SIM NÃO
16. Você identifica alguma falta, no que se refere aos conteúdos específicos, na proposta curricular do Estado ou mesmo nos cadernos?
 SIM NÃO
17. A periodicidade dos cadernos é bimestral. Essa periodicidade é suficiente?
 SIM NÃO
18. Na escola onde trabalha tem oportunidade e liberdade de escolha de materiais?
 SIM NÃO ÀS VEZES
19. Os espaços que dispõem para as aulas de artes são adequados?
 SIM NÃO
20. Já teve oportunidade de trabalhar sob a inspiração da interdisciplinaridade?
 SIM NÃO
21. Há apoio / incentivo por parte da administração e coordenação da escola no sentido da plena utilização dos cadernos do professor e do aluno, ou mesmo da proposta curricular?
 SIM NÃO ÀS VEZES
22. Você tem acesso aos técnicos que podem subsidiar o trabalho, como por exemplo, o coordenador da escola ou mesmo os técnicos da diretoria de ensino ou da secretaria?
 SIM NÃO ÀS VEZES
23. Qual é a importância, para você, da arte na educação básica? E na vida das pessoas?

R.:

24. O que você pensa sobre o Artigo nº 26 da LDB: “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, de cultura, da economia e da clientela. (...) § 2. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (...)”

R.: