

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Dyemison Phabulo Cavalcante de Pintor

**DISCIPLINA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EM MATO GROSSO DO SUL:
dilemas que a história pode explicar (1971 - 1997)**

Paranaíba – MS

2017

DYEMISON PHABULO CAVALCANTE DE PINTOR

**DISCIPLINA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EM MATO GROSSO DO SUL:
dilemas que a história pode explicar (1971 - 1997)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração “Educação, Linguagem e Sociedade”, Linha de Pesquisa: “História, Educação e Sociedade”, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Estela Natalina Mantovani Bertolletti

Paranaíba – MS

2017

P726d

Pintor, Dyemison Phabulo Cavalcante de

Disciplina educação artística em Mato Grosso do Sul: dilemas que a história pode explicar (1971-1997)/ Dyemison Phabulo Cavalcante de Pintor. - - Paranaíba, MS: UEMS, 2017.

116f.; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Estela Natalina Mantovani Bertoletti.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

1. História das disciplinas escolares. 2. Educação artística. 3. História – Mato Grosso do Sul I. Pintor, Dyemison Phabulo Cavalcante de. II. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 370.19

Bibliotecária Responsável: Susy dos Santos Pereira - CRB1º/1783

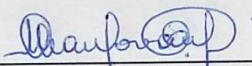
DYEMISON PHABULO CAVALVANTE DE PINTOR

**DISCIPLINA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EM MATO GROSSO DO SUL: DILEMAS
QUE A HISTÓRIA PODE EXPLICAR (1971-1997)**

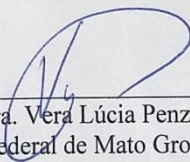
Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovado em 01 de dezembro de 2017.

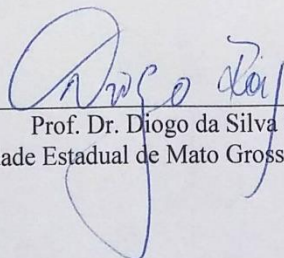
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Estela Natalina Mantovani Bertolotti
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



Profa. Dra. Vera Lúcia Penzo Fernandes
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS



Prof. Dr. Diogo da Silva Roiz
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Para Inês (*in memoriam*)...
...por contemplar este tempo.

Para Sunete e Caroline...
...olhares complacentes.

AGRADECIMENTOS

Essa pesquisa é resultado de um sonho, que por meio dos percalços e obstáculos, em certos momentos, esse sonho pareceu inatingível. Porém, nunca estive sozinho nessa jornada. Sendo assim, penso que agradecer é, também, fazer justiça. Portanto, nas páginas dessa dissertação estão inscritas observações pertinentes sobre a disciplina Educação Artística em Mato Grosso do Sul, assentadas por diversos apoios. De forma particular sou grato:

A Deus, criador, que me sustenta e nunca me desampara.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, que me possibilitou participar de Encontros, Simpósios, Grupos de Estudos e Palestras, além de fornecer apoio para a realização da minha pesquisa, desenvolvida entre 2015 e 2017.

A UEMS, pelo auxílio financeiro por meio da bolsa de estudos (PIBAP) que me possibilitou uma maior dedicação ao programa de pós-graduação e a conclusão da pesquisa.

A minha orientadora, Professora Dra. Estela Natalina Mantovani Bertoletti, gostaria de dedicar inúmeras páginas de agradecimento por ter me acolhido como orientando, mas, irei sintetizar nas singelas palavras: “GRATIDÃO ETERNA”. Agradeço a Professora Estela por ter aceitado o desafio de me orientar e por ter feito isso com tamanha maestria, paciência e dedicação. Obrigado pelos ensinamentos e por desenvolver em mim o amadurecimento pessoal, profissional e como pesquisador (ainda que iniciante).

A professora Dra. Vera Lucia Penzo Fernandes, por não ter medido esforços para me ajudar durante a pesquisa com fontes e diálogos. Agradeço pelo aceite em participar da banca examinadora e por ter partilhado sua experiência com a pesquisa sobre o ensino de Artes Visuais em Mato Grosso do Sul e também pelas indicações de leituras e caminhos para conclusão dessa dissertação.

Ao professor Dr. Diogo da Silva Roiz, membro da banca examinadora, pela disponibilidade, pela leitura tolerante e principalmente pelas contribuições dispensadas a esse trabalho.

A todos (as) os (as) professores (as) do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, pela contribuição nas atividades que desenvolvi durante os dois anos de Mestrado.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação Brasileira (GEPHEB), pelos muitos encontros em que foi possível dirimir dúvidas acerca da pesquisa histórica em educação.

Aos funcionários da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba pelo acolhimento e informações prestadas.

Aos (as) Professores (as) entrevistados (as) pela disponibilidade e pela valorosa contribuição em fornecimento dos depoimentos que se transformaram em fontes orais.

Aos amigos que fiz durante o Mestrado, em especial, Orico, Júlio, Gabrielly e Jaqueline. Serão sempre lembrados pelos memoráveis momentos de alegria e angústia que compartilhamos.

A meus alunos, do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), a gratidão por me ensinar um mundo em suas múltiplas faces.

A Elias e Rosenir, pelos gestos de carinho, parceria e acolhida.

A meu irmão, Daniel, agradeço pelo carinho e cuidado com aqueles que tanto amamos.

A meu Pai, Lourival, o respeito e admiração pelos bons exemplos demonstrados.

A minha Mãe, Sunete, devo a essência desse trabalho, pois desde os tempos de infância sempre me cercou de lápis, canetinhas e papéis. Obrigado pelos ensinamentos, pelo amor e pela dedicação para que eu pudesse seguir o caminho dos estudos e do conhecimento. Agradeço por mostrar que *“Quando tudo está perdido sempre existe um caminho, quando tudo está perdido sempre existe uma luz”*.

A Caroline, minha esposa, agradeço pela presença, carinho e capacidade de me fazer sentir que tudo daria certo, mesmo quando tudo parecia impossível. Sem você não teria conseguido chegar até aqui.

Enfim... Agradeço a todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente com a pesquisa.

“Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas graças a Deus, não sou o que era antes”.

(Martin Luther King)

RESUMO

Neste texto, apresentam-se resultados de pesquisa de Mestrado, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, na área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade, na linha de pesquisa em História, Educação e Sociedade, sobre o tema história da disciplina Educação Artística em Mato Grosso do Sul, cujos objetivos foram: contribuir para a produção de uma história da disciplina Educação Artística em Mato Grosso do Sul entre 1971 e 1997; localizar, recuperar, reunir, selecionar, sistematizar e analisar fontes documentais sobre a disciplina Educação Artística em Mato Grosso do Sul; compreender o que se normatizava e o que se praticava com relação ao ensino de Educação Artística em Mato Grosso do Sul e, contribuir para pesquisas correlatadas e reflexões sobre o ensino de Educação Artística no Brasil. Para alcance dos objetivos traçados, procedi à localização, seleção, ordenação e análise das seguintes fontes documentais: Lei nº 5.692, de 1971; *Sugestões de Comportamentos Esperados e Conteúdos de Educação Artística para Mato Grosso do Sul*, de 1981; *Diretrizes Curriculares para o ensino de 2º Grau do estado de Mato Grosso do Sul*, de 1989; *Diretrizes Curriculares*, de 1992, Lei nº 9.394, de 1996; *Resolução/SED* nº 1.075 e nº 1.145, de 1996; 18 relatórios de estágio supervisionado, realizados em escolas estaduais de Mato Grosso do Sul, produzidos por alunos do curso de Educação Artística da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *campus* de Campo Grande/MS, referentes aos anos de 1991 a 1997, e também, fontes orais produzidas em entrevistas com duas professoras aposentadas e um professor também aposentado que lecionaram a disciplina de Educação Artística entre o final da década de 1970 até o final dos anos de 1990. O recorte temporal foi definido pela promulgação da Lei nº 5.692, de 1971 que tornou no Art. 7º a inclusão da disciplina de Educação Artística obrigatória nos currículos de 1º e 2º Graus e o ano de 1997, pela regulamentação da Lei nº 9.394, de 1996, ano em que a disciplina Educação Artística passa a ter a nomenclatura “Arte”, e assim, torna-se obrigatória na educação básica. A pesquisa fundamenta-se na abordagem histórica, no âmbito da educação, na vertente da Nova História Cultural e no campo da História das Disciplinas Escolares, com a observação de categorias referentes a Cultura Escolar e História da Educação Artística. Com a análise dos documentos, foi possível compreender o processo de normatização do ensino de Educação Artística em Mato Grosso do Sul, assim como as práticas utilizadas nessa disciplina e os dilemas enfrentados na prática por essa matéria de ensino, entre esses, a falta de professores habilitados, o desinteresse dos alunos nas aulas de Educação Artística, a dificuldade de encontrar materiais didáticos para desenvolvimento das aulas, a falta de espaço físico para realização de atividades artísticas diferenciadas e, o pouco apoio por parte dos gestores e demais professores de outras disciplinas.

PALAVRAS-CHAVE: História das Disciplinas Escolares, Educação Artística, História de Mato Grosso do Sul.

ABSTRACT

In this text, are presented the results of a Master's research, developed with the Post-Graduate Program in Education, of the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS), University Unit of Paranaíba, in the area of Education, Language and Society, in the line of research in History, Education and Society, about the history of the discipline of Art Education in Mato Grosso do Sul, whose objectives were: to contribute to the production of a history of the discipline of Art Education in Mato Grosso do Sul between 1971 and 1997; to locate, to retrieve, to assemble, to select, to systematize and to analyze documentary sources on the discipline of Art Education in Mato Grosso do Sul; to understand what was standardized and what was practiced in relation to the teaching of Art Education in Mato Grosso do Sul and to contribute to correlated researches and reflections on the teaching of Art Education in Brazil. To reach the objectives outlined, I proceeded to the to the localization, selection, ordering and analysis the following documentary sources: Law No. 5,692, of 1971; Suggestions for Expected Behaviors and Contents of Artistic Education for Mato Grosso do Sul, 1981; Curricular Guidelines for the teaching of 2nd Degree of the state of Mato Grosso do Sul, 1989; Curricular Guidelines, 1992, Law No. 9,394, of 1996; Resolution / SED No. 1,075 and No. 1,145, of 1996; eighteen reports of supervised internship, carried out in state schools of Mato Grosso do Sul, produced by students of the Artistic Education course of the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande Campus / MS, from 1991 to 1997, and also oral sources produced in interviews with two retired teachers and a retired teacher who taught the discipline of Art Education between the late 1970s and the late 1990s. The temporary clipping was defined by the promulgation of Law No. 5,692, of 1971, which made Art. 7 the inclusion of the subject of compulsory Arts Education in the 1st and 2nd grades and 1997, by the regulation of Law 9,394 of 1996, year in which the discipline Art Education receives the nomenclature "Art", and thus, it becomes compulsory in basic education. The research is based on the historical approach in the field of education, in the New Cultural History and in the field of History of School Disciplines, with the observation of categories referring to School Culture and History of Artistic Education. With the analysis of the documents, it was possible to understand the process of normalization of the teaching of Art Education in Mato Grosso do Sul, as well as the practices used in this discipline and the dilemmas faced by this subject of education, among them, the absence of qualified teachers, the lack of interest of the students in the classes of Artistic Education, the difficulty of finding didactic materials for the development of classes, the lack of physical space to perform different artistic activities and the little support from managers and other teachers from other disciplines.

KEY-WORDS: History of School Disciplines, Artistic Education, History of Mato Grosso do Sul.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|----|
| FIGURA 1 – Eixos da Proposta Triangular..... | 48 |
| FIGURA 2 – Capa do documento <i>Diretrizes Curriculares: Educação Artística</i> | 75 |
| FIGURA 3 – Capa do livro <i>Atlas de História da Arte</i> | 89 |
| FIGURA 4 – Slide do livro <i>Atlas de História da Arte</i> | 90 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASMAE - Associação Sul-mato-grossense de Arte Educadores

CAPES - Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

DBAE - Discipline Based Art Education

FETEMS - Federação dos Trabalhadores Em Educação de Mato Grosso do Sul

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MS – Mato Grosso do Sul

MT – Mato Grosso

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| QUADRO 1: TABELA DO CURRÍCULO DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA – PARTE COMUM..... | 42 |
| QUADRO 2: TABELA DO CURRÍCULO DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA – PARTE DIVERSIFICADA..... | 43 |
| QUADRO 3 – LISTA DE GOVERNADORES DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL NOMEADOS PELO GOVERNO FEDERAL ENTRE OS ANOS DE 1979 A 1983..... | 55 |
| QUADRO 4 – LISTA DE GOVERNADORES DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL ELEITOS POR VOTO POPULAR ENTRE OS ANOS DE 1983 A 2017..... | 55 |
| QUADRO 5 – SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA DESENVOLVIMENTOS DE CONTEÚDOS..... | 62 |
| QUADRO 6 - CONTEÚDOS SUGERIDOS AO ENSINO DE 2º GRAU (1989)..... | 67 |
| QUADRO 7 - BIBLIOGRAFIA DAS <i>DIRETRIZES GERAIS PARA O ENSINO DE 2º GRAU</i> – DISCIPLINA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA (1989)..... | 70 |
| QUADRO 8 - CONTEÚDOS SUGERIDOS AO ENSINO DE 1º GRAU (1989)..... | 72 |
| QUADRO 9 - CONTEÚDOS DE ARTES CÊNICAS SUGERIDOS AO ENSINO DE 1º e 2º GRAUS (1992)..... | 78 |
| QUADRO 10 - CONTEÚDOS DE ARTES VISUAIS SUGERIDOS AO ENSINO DE 1º e 2º GRAUS (1992)..... | 79 |
| QUADRO 11 - CONTEÚDOS DE MÚSICA SUGERIDOS AO ENSINO DE 1º e 2º GRAUS (1992)..... | 81 |
| QUADRO 12 - CONTEÚDOS DE HISTÓRIA SOCIAL DA ARTE SUGERIDOS AO ENSINO DE 1º e 2º GRAUS (1992)..... | 81 |
| QUADRO 13 – RELATÓRIOS OBSERVADOS (1991-1997)..... | 86 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 14 |
| 1 CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NO BRASIL | 32 |
| 1.1 História da disciplina Educação Artística no Brasil: o século XX..... | 32 |
| 1.2 As Escolinhas de Arte do Brasil..... | 36 |
| 1.3 Inclusão e obrigatoriedade da disciplina Educação Artística: Lei nº 5.692/71 e os primeiros cursos para formação de professores nessa área de ensino | 38 |
| 1.4 Proposta Triangular: reflexões metodológicas e influências na disciplina Arte | 46 |
| 1.5 A mudança da nomenclatura da disciplina de Educação Artística e a obrigatoriedade da Arte pela LDB nº 9.394/96..... | 49 |
| 2 A DISCIPLINA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EM MATO GROSSO DO SUL | 53 |
| 2.1 Mato Grosso do Sul: a criação de um novo estado | 53 |
| 2.2 A educação sul-mato-grossense | 56 |
| 2.3 A disciplina Educação Artística nos documentos curriculares de Mato Grosso do Sul..... | 61 |
| 2.3.1 <i>Sugestões de Comportamentos Esperados e Conteúdos de:</i> Educação Artística..... | 62 |
| 2.3.2 <i>Diretrizes Gerais para o Ensino de 2º Grau do Estado de Mato Grosso do Sul</i> | 65 |
| 2.3.3 <i>Diretrizes Curriculares:</i> Educação Artística..... | 74 |
| 3 DISCIPLINA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL | 84 |
| 3.1. Os relatórios dos estudantes e os registros dos professores | 84 |
| 3.2 Educação Artística em Mato Grosso do Sul: as metodologias, os conteúdos, as dificuldades e os dilemas dessa matéria de ensino no contexto educacional sul-mato-grossense | 87 |
| 3.2.1. As práticas pedagógicas | 87 |
| 3.2.2. Os dilemas | 96 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 102 |
| REFERÊNCIAS | 105 |
| FONTES DOCUMENTAIS | 110 |
| INSTITUIÇÕES, ACERVOS E SITES CONSULTADOS | 112 |
| APÊNDICE A | 113 |
| ANEXOS | 114 |

INTRODUÇÃO

A disciplina Educação Artística tem sido objeto de meu interesse já há algum tempo, seja em virtude de minha formação inicial em Educação Artística, pelas Faculdades Integradas de Dracena (UNIFADRA/ Dracena/SP), seja também, por minha atuação profissional como professor de Arte, nos ensinos Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Escola Estadual Marechal Castelo Branco em Água Clara/MS¹. O curso de graduação conseguiu me seduzir em pouco tempo e os anos como graduando me deram uma bagagem para iniciar uma carreira profissional, bem como geraram inquietações em meus estudos, que levaram a questionamentos tais como: o preconceito com essa disciplina na grade curricular; o fato do ensino de Educação Artística ser colocado em uma posição secundária com relação às outras disciplinas; o estigma criado dentro das escolas por professores e alunos de que a disciplina Educação Artística não reprova, portanto não precisa ser “levada a sério”. Estas questões fizeram-me tentar compreender o que levou essa matéria escolar chegar ao ponto de ser questionada e ameaçada a ficar fora da grade curricular de acordo com a nova proposta para o Ensino Médio colocada em pauta no ano de 2016.

Com meu ingresso em agosto de 2015 como aluno regular no Programa de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) em Educação, pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba-MS, na área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade, vinculado à linha de pesquisa História, Educação e Sociedade, e participação como membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação Brasileira (GEPHEB)², passei a ter contato com teóricos ligados ao campo da pesquisa histórica em educação que me oportunizaram a possibilidade de pensar esse tema para a realidade do estado de Mato Grosso do Sul, de um ponto de vista histórico.

Para melhor delimitação e problematização, busquei frequentar disciplinas que contribuíssem com o tema, sendo que algumas disciplinas contribuíram diretamente com a questão da pesquisa e, outras, para minha formação mais geral. Assim, no primeiro semestre do Mestrado frequentei as disciplinas:

¹ Professor efetivo da Rede Estadual de Ensino e Educação de Mato Grosso do Sul, desde 2013.

² O Grupo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação Brasileira está cadastrado junto ao Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e certificado pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), desde 2005.

- *Pesquisa em Educação*, sob responsabilidade dos professores Dr. Elson Luiz de Araujo e Dr. Carlos Eduardo França;
- *Tópicos Especiais em História e Historiografia da Educação*, sob responsabilidade do professor Dr. Ademilson Batista Paes;
- *Educação Contemporânea*, sob responsabilidade da professora Dra. Tânia Regina Zimmermann.

Além de cursar as disciplinas, no primeiro semestre dei início às leituras que se fizeram necessárias para compreender o tema que me cercava.

No segundo semestre do Mestrado cursei as disciplinas:

- *Seminários de Pesquisa em Educação, Linguagem e Sociedade*, disciplina essa que tinha um docente responsável de cada linha do Programa, portanto, lecionaram os professores Dr. Ademilson Batista Paes, Dr. Fabrício Antônio Deffacci e Dra. Andreia Nunes Militão;
- *Tópicos Especiais em História da Educação: de uma escola nova para uma escola sem sentido?* sob responsabilidade do professor Dr. Diogo da Silva Roiz;
- *Culturas e Identidades: discursos e representações*, sob responsabilidade dos professores Dr. Fabrício Antônio Deffacci e Dr. Carlos Eduardo França.

Juntamente ao desenvolvimento da pesquisa e a participação nas disciplinas, durante os semestres do mestrado, também participei de eventos e nas discussões propostas em GT, apresentei trabalhos e ganhei experiência como pesquisador iniciante. Os eventos foram:

1. *II Jornada Brasileira de Educação e Linguagem, XI Jornada de Educação de Mato Grosso do Sul*, promovido pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e Universidade Católica Dom Bosco, ambas na cidade de Campo Grande/MS, em outubro de 2016, apresentando o trabalho intitulado “História do ensino de Arte no Brasil: das raízes a LDB nº 9.394/96”. O texto teve como objetivo apresentar o ensino da Arte no Brasil com um olhar a partir da abordagem histórica, a começar por sua origem ainda no período colonial até a implantação e obrigatoriedade da disciplina Arte na educação básica por meio da LDB nº 9394/96. Por meio desse artigo, pude observar previamente, os caminhos que essa matéria de ensino trilhou no decorrer do percurso histórico ao longo da história da educação brasileira.

2. *XI Seminário em Educação e VI Colóquio de Pesquisa*, promovido na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, na Unidade Universitária de Paranaíba/MS, em maio de 2017, apresentando comunicação oral intitulada “A disciplina Educação Artística no contexto educacional sul-mato-grossense: uma análise por meio de relatórios de estágio do

curso de Educação Artística da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* de Campo Grande/MS (1991 a 1997)”. O texto teve como objetivo apresentar uma análise de 18 relatórios de estágio supervisionado do curso de Educação Artística da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *campus* de Campo Grande/MS, realizado em escolas públicas, considerando as práticas desenvolvidas e os conteúdos ministrados.

Ainda como atividade complementar do Mestrado, tive publicado, em 2016, em coautoria com o Dr. Ademilson Batista Paes, o artigo intitulado “Ensino de Arte no Brasil: uma disciplina em formação”, publicado no livro *História da Educação: estudos sobre fontes, diversidade e formação escolar*, pela editora Pedro & João.

Dando continuidade às atividades do Mestrado, dei início às buscas pelos “vestígios” que resultariam nos documentos e nas fontes que seriam utilizadas para fundamentar a pesquisa. A partir disso, passei a realizar atividades como iniciante na pesquisa científica, sobretudo, da abordagem histórica. Sendo assim, mediante a utilização de procedimentos de localização, recuperação, reunião, seleção e sistematização da bibliografia disponível no banco de dados da CAPES e IBICT, depois de uma longa, vasta e refinada busca em arquivos, com base em palavras-chave utilizadas, tais como, “história da disciplina Educação Artística” e “Educação Artística em Mato Grosso do Sul”, nos dados sobre o tema investigado, pude localizar alguns textos.

Com um olhar voltado para os trabalhos acadêmicos que foram desenvolvidos em nível nacional, refinando a pesquisa para textos que fazem alusão ao contexto histórico sobre a disciplina em questão, localizei os seguintes trabalhos acadêmicos: Silva (2003); Lima Junior (2009); Guimarães (2012) e Cunha (2015).

Silva (2003) em dissertação aprovada pela Universidade Federal do Pernambuco (UFPE), com o título, *A inserção da Arte no currículo escolar: Pernambuco, 1950-1980*, tem como objetivo central compreender o processo de inserção das artes como disciplina no currículo escolar, especialmente no estado de Pernambuco, no período de 1950 a 1980. A pesquisa aponta indícios da presença da Arte³ no sistema educacional brasileiro desde o século XIX, porém informa que ela somente se configura como disciplina curricular obrigatória a partir da reforma educacional do ensino de 1º e 2º Graus de 1971. Naquele momento, de acordo com a autora, houve uma participação coletiva dos profissionais de

³ Usarei Arte (inicial maiúscula) para o componente curricular (a disciplina) e arte (inicial minúscula) quando o termo se relaciona a uma produção artística (a prática social).

educação de norte a sul do Brasil na elaboração dos currículos escolares e dos próprios programas das diversas disciplinas. No caso específico da área de artes, ao longo do século XX, algumas instâncias e movimentos exerceram um papel fundamental para o fortalecimento dos profissionais da área, para dar visibilidade à arte na sociedade e na escola e para gestar novas concepções de Arte-Educação. Entre essas instâncias e movimentos a autora destaca: a Escola de Belas Artes de Pernambuco, a Divisão de Extensão Cultural e Artística (DECA) da Secretaria de Educação do Estado, o Movimento Escolinhas de Arte (MEA) e o Movimento de Cultura Popular (MCP).

Lima Junior (2009), em dissertação aprovada pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), com o título de *História da disciplina de Música e Canto Orfeônico em duas escolas secundárias públicas de Londrina (1946- 1971)*, aponta um estudo sobre a história do ensino de Música na escola pública secundária de Londrina/PR no período 1946 a 1971. Para o autor, o ano de 1946 foi tomado como marco inicial por ser o ano da inauguração do primeiro ginásio público - o Ginásio Estadual de Londrina e, o período estudado se encerra em 1971, ano da promulgação da Lei nº 5.692/71, quando a disciplina é excluída da grade curricular do ensino secundário. Documentos e depoimentos constituíram as fontes de pesquisa que forneceram indicativos para compreender como o ensino de música se organizou em duas escolas públicas secundárias de Londrina. A partir das informações colhidas nos depoimentos, foi realizado mapeamento inicial e a partir daí, análise de documentos escolares de duas grandes escolas da cidade: o Colégio Estadual Professor Vicente Rijo que ofertava o curso ginásial desde 1946 e o Instituto Estadual de Educação de Londrina, responsável pelo Curso Normal desde 1945. Os dados indicaram a regularidade de oferta no início do período estudado, com professores da área e conteúdos específicos e sua permanência ainda por algum tempo mesmo depois de 1961, quando se transforma em disciplina optativa. O autor ressalta que a partir de 1971, à semelhança de outros locais, em Londrina, algumas professoras que já estavam na rede pública dando aulas de Música, continuaram ministrando o conteúdo de música para seus alunos mesmo com a mudança para Educação Artística.

Guimarães (2012), em dissertação aprovada pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), com o título de *Do ponto à forma: a disciplina Desenho no Atheneu Sergipense (1905-1930)*, tem por objetivo analisar a história da disciplina de Desenho no Atheneu Sergipense, atrelando as práticas desenvolvidas na instituição com as previsões legais em níveis nacional e estadual, bem como localizar o Desenho no discurso dos intelectuais que defendiam sua

presença na educação secundária do Brasil no período. As fontes documentais utilizadas foram: legislações nacionais e estaduais, atas da Congregação do Atheneu Sergipense, correspondências administrativas, publicações na imprensa, relatórios administrativos, boletins e solicitações de materiais para aulas de Desenho, além de um conjunto de modelos no formato de lâminas, contendo imagens utilizadas nas cópias das aulas de Desenho. Segundo a autora, por ser trabalho de História das Disciplinas Escolares, a análise volta-se para a legislação, as ideias pedagógicas que atuaram sobre a elaboração desta legislação, os docentes e as práticas do ensino.

Cunha (2015), em dissertação aprovada pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), com o título *A coleção educação artística no contexto da Lei nº 5.692/71: entre as prescrições legais e as práticas editoriais*, analisa as relações entre as prescrições legais e as efetivas escolhas editoriais em livros didáticos publicados no período da Lei Federal nº 5.692/71, a qual inaugurou a obrigatoriedade da Educação Artística nos ensinos de 1º e 2º Graus. Em especial, problematiza as interações entre as imagens de obras de artes e os textos em livros didáticos como recursos específicos aos conteúdos da nova área de ensino. Nesta investigação, tomou como objeto e fonte uma das primeiras coleções para o ensino inaugural de Educação Artística, intitulada *Educação Artística*, da editora mineira Lê, publicada entre 1975 e 1978. Ademais, pretendeu desnudar os desdobramentos da Lei no que diz respeito à inicial produção de livros didáticos para a então recente área. No cotejamento de fontes, a autora considerou outros livros didáticos para a Educação Artística, produzidos na mesma década, além de manuais de Desenho Geométrico dos anos de 1960, enquanto principais compêndios voltados ao estímulo da produção gráfica, antes da obrigatoriedade da Arte na escola. Foram reunidos documentos oficiais que regulavam o ensino e a formação do professor da área, tais como o próprio texto da Lei nº 5.692/71, pareceres do Ministério da Educação e Cultura (MEC), indicações do Conselho Federal de Educação (CFE) e decretos presidenciais. Como meio de análise, a autora elegeu confrontar tais documentos oficiais com os livros didáticos.

Dando sequência no levantamento da produção sobre a “história da disciplina Educação Artística”, observando o que foi feito em nível regional, enfatizando Mato Grosso do Sul, encontrei dois textos, sendo: Campos (2004) e, Santos e Fernandes (2014).

Campos (2004), em dissertação aprovada pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), com o título *Música na cultura escolar: as práticas musicais no contexto da*

educação artística nos remete à Lei nº 5.692/71, afirmando que essa lei trouxe uma nova problemática para o ensino de Música na escola, ao inserir a Educação Artística no currículo, ao mesmo tempo em que representou uma esperança para o ensino da Arte. O contexto analisa as práticas musicais escolares, partindo do pressuposto de que a escola é produtora de cultura – cultura expressa em normas, práticas e comportamentos que adquirem um sentido próprio na instituição escolar. Desse modo, a pesquisa teve como objetivo identificar os conteúdos e as práticas ligadas à Música, analisando o sentido dessas práticas como parte da cultura escolar no contexto da Educação Artística (1971-1996) da Escola Estadual Maria Constança Barros Machado, em Campo Grande/MS. Para a autora, apesar de a educação musical não ter sido privilegiada em sala de aula, constatou a predominância de atividades musicais extraclasse, caracterizadas pela formação de grupos, como o Coral e a Fanfarra.

Santos e Fernandes (2014), em artigo apresentado no *II Congresso Internacional da Federação de Arte/Educadores e XXIV Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil*, em Ponta Grossa/PR, no ano de 2014, com o título *Ensino de Arte em Mato Grosso do Sul: registro e catalogação de fontes primárias – 1975 a 1979* mostra uma pesquisa, realizada em nível de iniciação científica, na qual se busca respostas para as questões: quais escolas sul-mato-grossenses ofereciam ensino da Arte nas décadas de 1970? Quais foram os professores de Arte e como eram as aulas no período de divisão do estado de Mato Grosso do Sul? Assim, norteadas por essas questões, as pesquisadoras determinam a necessidade de realizar um levantamento de informações sobre o ensino da Arte em escolas no estado. Tendo como base a abordagem qualitativa, as autoras realizaram uma análise documental e buscaram por fontes primárias em arquivos públicos e em instituições de ensino. O registro e a sistematização das informações coletadas permitiram identificar a existência de professores de Arte, as escolas e questões relacionadas às artes no então recém-criado estado de Mato Grosso do Sul, contribuindo para perceber as condições e manifestações sobre o processo de ensino no campo das artes, auxiliando na compreensão histórica e apontando para a necessidade de se realizar estudos mais aprofundados sobre o ensino da Arte no período em questão.

Pude localizar ainda uma dissertação que trata da disciplina Educação Artística em Mato Grosso do Sul; embora esse texto não se encontre disponível no banco de dados da CAPES e IBICT, referenciá-lo é de suma importância no mapeamento das produções já realizadas. O texto mencionado é de Sousa (1991).

Sousa (1991), em dissertação de Mestrado aprovada pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), com o título *O Desafio da Imagem: alternativa contemporânea para a Arte nas escolas de Segundo Grau*, o autor aborda a temática da imagem como um desafio para o estudo da Educação Artística na escola, devido à hegemonia que a comunicação visual assumiu na sociedade contemporânea, caracterizando-a como a sociedade da imagem. A pesquisa propõe o estudo da imagem, por meio da análise dos elementos estruturais da composição visual, como alternativa para a disciplina Educação Artística. Com isto, procura evidenciar a necessidade de ampliação do conceito de alfabetização, abarcando o fenômeno da comunicação visual e seus desdobramentos audiovisuais, que reúnem a imagem ao som e à palavra. Sendo assim, a estética e a subjetividade instauram as imagens artísticas como matrizes da visualidade, apontando a disciplina Educação Artística como base para o estudo mais amplo da comunicação visual. Nas escolas estaduais de Mato Grosso do Sul, segundo o autor, a Educação Artística, disciplina responsável pelo estudo das artes, atravessava uma crise de credibilidade. Desacreditada, a Educação Artística estava relegada ao descaso, passando despercebida enquanto meio privilegiado para a introdução do aluno no estudo do discurso visual, dominante na cultura contemporânea. Adotando este ponto de vista, o texto aborda a situação regional como ponto de partida para uma reavaliação dos caminhos do ensino de Educação Artística na educação brasileira. Por meio da pesquisa, o que se pôde constatar foi a diversidade de princípios e propósitos e a indefinição de conteúdos para a Educação Artística na educação, repercutindo e interferindo perniciosamente no ensino da Arte em Mato Grosso do Sul.

O exercício de leitura das dissertações e do artigo localizado referente à história da disciplina Educação Artística possibilitou a visualização da potencialidade de um campo ainda em construção. Esse fator revela a importância em aprofundar as investigações sobre a inserção do ensino da Arte como disciplina curricular, na esteira de Ana Mae Barbosa (1999) que chama a atenção para a ausência de textos que vislumbrem o processo histórico do ensino da Arte no Brasil, confirmando assim, as dificuldades em encontrar pesquisas nesse campo.

No entanto, mesmo com as dificuldades apontadas anteriormente sobre a fragilidade de pesquisas sobre a história da disciplina Educação Artística, foi possível localizar pesquisadores que começaram a trilhar e abrir caminhos para novas pesquisas sobre a disciplina Educação Artística em uma perspectiva histórica.

Como se pode perceber, por meio desses dados, poucos e recentes são os estudos sobre o tema Educação Artística em um contexto histórico. Porém, esse tema, pode ser identificado como relevante e pertinente, não somente para expansão dos campos da História das Disciplinas Escolares e História da disciplina Educação Artística, como também para preenchimento de lacunas de pesquisas, cujos saberes são importantes e necessários para a compreensão histórica da educação no Brasil e no estado de Mato Grosso do Sul.

Por meio dos dados coletados, foi possível fazer o balanço das várias possibilidades de problematização do tema, concebendo a história da disciplina Educação Artística em Mato Grosso do Sul como campo de conhecimento e pesquisa em construção, contribuindo, para um melhor entendimento dos avanços, dificuldades e possibilidades desse campo fecundo, busquei no tema a seguinte problematização: quais foram os aspectos constitutivos da disciplina Educação Artística em Mato Grosso do Sul? O que era normatizado e o que se praticava nessa matéria de ensino? Para melhor compreensão busquei embasamento no conceito de cultura escolar de Dominique Julia (2001). De acordo com o autor, existe um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permite a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas.

Logo, na busca por contribuir para a produção de uma história da disciplina Educação Artística em Mato Grosso do Sul, nessa pesquisa levantei as seguintes indagações: Como se deu a inserção da disciplina Educação Artística nos documentos curriculares em Mato Grosso do Sul? Como eram ministradas as aulas de Educação Artística em Mato Grosso do Sul no período abordado? Quais conteúdos eram ensinados com relação à disciplina de Educação Artística em Mato Grosso do Sul? Quais foram os desafios e dilemas enfrentados por profissionais que atuavam nessa área de ensino?

Assim, por meio dessas indagações, optei por investigar a história da disciplina Educação Artística em Mato Grosso do Sul entre os anos de 1971 e 1997. Embora o estado de Mato Grosso do Sul tenha sido criado após a divisão territorial de Mato Grosso em 11 de outubro de 1977⁴, o recorte temporal de justifica pelo ano da inclusão e obrigatoriedade da disciplina Educação Artística por meio da Lei nº 5.692/71 que fixou as Diretrizes e Bases para

⁴ Até 1977, Mato Grosso era uno, após a Lei complementar nº 31, de 11 de outubro de 1977, quando acontece a divisão territorial do estado, cria-se Mato Grosso do Sul, passando existir dois estados, a saber, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.

os ensinos de 1º e 2º Graus, prevalecendo os ditames dessa lei nos primeiros anos do “novo estado” e o ano de 1997 pela regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, ano em que a disciplina Educação Artística passa a ter a nomenclatura de “Arte”, e assim, torna-se obrigatória na educação básica.

Ressalto que, fazer uma pesquisa sobre a disciplina Educação Artística no contexto educacional sul-mato-grossense se mostrou uma tarefa árdua devido à dificuldade de encontrar documentos e fontes que abordassem o processo de inserção dessa matéria de ensino no estado.

De acordo com Silva (2011, p. 11), “[...] fontes são quaisquer vestígios deixados pelo homem que possam ser analisados e tragam traços do passado, ou mesmo do presente, que tenham relação em um contexto e permitam a reconstrução de um fato histórico”.

Desse modo, dei início ao levantamento de informações, tendo como objetivo encontrar documentos ou menções sobre Educação Artística em Mato Grosso do Sul. A primeira etapa desse levantamento foi realizada por meio de buscas no *site* da Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul (SED) e na sede da própria Secretaria. Coletei alguns documentos, entre eles, diretrizes, resoluções e normas que faziam menção ao ensino de Educação Artística.

Com objetivo de compreender a normatização da disciplina em questão, localizei os seguintes documentos: *Sugestões de Comportamentos Esperados e Conteúdos de Educação Artística para Mato Grosso do Sul*, de 1981; *Diretrizes Curriculares para o ensino de 2º Grau do estado de Mato Grosso do Sul*; de 1989; *Diretrizes Curriculares: Educação Artística*, de 1992; Resolução nº 1.075 e nº 1.145, de 1996 que fazem menção a disciplina Educação Artística.

Dando sequência, realizei uma busca no Arquivo Público Estadual de Campo Grande, coletando dados sobre a disciplina em questão nos Diários Oficiais de Mato Grosso/MT e de Mato Grosso do Sul/MS. Nessa etapa não obtive sucesso, pois os documentos encontrados somente faziam menção a artistas e atividades culturais. Mais uma vez a dificuldade de se encontrar fontes fez-me repensar os próximos passos da investigação. Deste modo, com a finalidade de entender as práticas utilizadas em salas de aula, busquei informações na Associação Campo-Grandense de Professores (ACP) e na Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS) sobre professores aposentados que lecionaram a disciplina no período do recorte temporal. Localizei cinco

sujeitos, quatro professoras aposentadas e um professor também aposentado, desses, apenas três se dispuseram a conceder entrevistas sobre o tema com a possibilidade de produzir fontes orais para a pesquisa. As fontes colhidas deram embasamento para compreender os aspectos relacionados a disciplina Educação Artística no ambiente escolar, assim como, as práticas de ensino e os conteúdos ministrados, ou seja, mesmo com escassas fontes, foi possível traçar um panorama da história da disciplina de Educação Artística em Mato Grosso do Sul, entre 1971 e 1997.

Por meio das entrevistas, ouvi relatos sobre a dificuldade de lecionar a disciplina Educação Artística entre o final da década de 1970, passando pela década de 1980, até os anos de 1990. As fontes orais foram de suma importância para essa pesquisa, pois sem elas, seria praticamente impossível encontrar respostas para as questões levantadas. As perguntas centrais propostas no roteiro de entrevista foram sobre: formação acadêmica; trajetória como professor (a); experiência com a disciplina Educação Artística em Mato Grosso do Sul; objetivos da disciplina; metodologias adotadas; conteúdos ensinados; materiais utilizados e como eram utilizados; como a disciplina Educação Artística era vista pelos alunos, diretores, coordenadores e demais professores, entre outros. (Apêndice A).

As pesquisas desenvolvidas a partir de fontes orais apoiam-se em pontos individuais expressos nas entrevistas. Por meio dessas mesmas fontes é possível recuperar o objeto de estudo do pesquisador, e assim, recriar esse objeto por meio da memória dos sujeitos entrevistados.

Assim de acordo com Joutard (2000, p. 34) “[...] o oral nos revela o indescritível, toda uma série de realidades que raramente aparecem nos documentos escritos [...]”. Portanto, as entrevistas fornecem uma maneira de promover a conscientização histórica. Esse olhar proposto abre novas possibilidades de interpretação do que outrora se considerava como documento.

De acordo com Febvre (apud Le Goff, 1994, p. 540) “A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode-se fazer, deve-se fazer sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel [...]”.

Coletadas por meio de entrevista, tendo como objetivo de análise, investigar nessas narrativas, elementos que desenham aspectos históricos, sobretudo no que confere à história da disciplina Educação Artística em território sul-mato-grossense, as entrevistas realizadas

trouxeram dados significativos ao apresentar a narração de professores aposentados que atuaram em Mato Grosso do Sul após a divisão do estado de Mato Grosso, em 1977 até a década de 1990.

Os professores aposentados podem ser vistos como importantes protagonistas da história, uma vez que,

Ouvir a voz do professor devia ensinar-nos o autobiográfico, a “vida”, é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho. E, a um nível do senso comum, não considero esse facto surpreendente. O que considero surpreendente, se não francamente injusto, é que durante tanto tempo os investigativos tenham considerado as narrativas de professores como dados irrelevantes. (GOODSON, 2001, p. 71, grifos do autor).

Os relatos orais exerceram papel importante no decorrer da pesquisa, pois entrevistei profissionais do campo educacional, da área de Educação Artística, do período contemplado. Dentre esses, foram entrevistados⁵ (as): professoras J.L.S.S. e L.C., além do professor A.C.C.L.

Ainda, no decorrer da busca por fontes para a pesquisa, entrei em contato com a professora e pesquisadora Dra. Vera Lúcia Penzo Fernandes, da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *campus* de Campo Grande/MS. A pesquisadora em questão havia orientado alunas de iniciação científica sobre o ensino de Artes Visuais em Mato Grosso do Sul. Apresentando meus objetivos com relação à pesquisa, a Dra. Vera Penzo indicou alguns documentos que haviam sido guardados no Laboratório de Pesquisa, Ensino e Aprendizagem em Artes Visuais (LEAVI) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), também no *campus* de Campo Grande/MS. Trata-se de relatórios de estágio supervisionado feitas por alunos de graduação do curso de Educação Artística entre os anos de 1991 a 1997. Foi encontrado um total de 18 relatórios. Esses documentos trouxeram aspectos importantes para compreensão das aulas de Educação Artística, tais como, se os professores que ministravam as aulas dessa disciplina eram formados ou não; quais conteúdos eram ensinados e, qual era a visão dos alunos sobre essa disciplina.

⁵ Para preservar a identidade dos sujeitos, indicarei somente as iniciais dos nomes das professoras e do professor aposentado que foram entrevistados com objetivo de fornecer fontes orais para a pesquisa.

Ao analisar os relatórios, notei que as informações encontradas nas observações dos estágios tinham relevância significativa, pois comparando com os relatos nas entrevistas, as fontes orais coincidiam com as anotações dos alunos nos relatórios de estágio⁶.

Assim, retomando as indagações que inicialmente motivaram esta pesquisa, considerei fixar minha atenção nos seguintes objetivos:

Geral:

- Contribuir para a produção de uma história da disciplina Educação Artística em Mato Grosso do Sul, entre 1971 e 1997, buscando compreender os dilemas enfrentados pela disciplina por meio da abordagem histórica;

Específicos:

- Localizar, recuperar, reunir, selecionar, sistematizar e analisar fontes documentais sobre a disciplina Educação Artística em Mato Grosso do Sul;

- Compreender a história da disciplina Educação Artística em Mato Grosso do Sul a partir dos documentos curriculares, dos relatórios de estágio e das representações de professores aposentados dessa disciplina;

- Contribuir para pesquisas correlatadas e reflexões sobre o ensino de Educação Artística no Brasil.

Em vista do exposto, optei por organizar este texto, conforme mencionado a seguir:

Nesta Introdução, exibi o tema, sua delimitação e o problema, a partir da exposição de seus antecedentes, além dos objetivos, da justificativa e dos procedimentos metodológicos. Descrevi, ainda, as atividades acadêmico-científicas realizadas durante o período de mestrado. Dando continuidade na Introdução, apresento a discussão teórica sobre a História das Disciplinas Escolares como campo de pesquisa. No Primeiro Capítulo, trago por meio de uma abordagem histórica os principais marcos históricos da disciplina Educação Artística de acordo com a história da educação brasileira, dando ênfase a partir do século XX. Dando sequência, no Segundo Capítulo, abordei a história da disciplina Educação Artística em Mato Grosso do Sul, partindo da criação do “novo estado”, na história da educação em território sul-mato-grossense e, o processo de normatização da disciplina após a divisão do estado de Mato Grosso. No Terceiro Capítulo trago um estudo sobre as práticas e metodologias utilizadas pelos professores que lecionavam a disciplina Educação Artística, assim como as dificuldades e desafios que essa matéria de ensino enfrentou no estado, ou seja, os dilemas da

⁶ Essa discussão será abordada no decorrer do Capítulo 3 dessa dissertação.

disciplina destacada nesse texto em Mato Grosso do Sul no período abordado, para isso, trago como referência a análise dos documentos localizados, das entrevistas e dos relatórios de estágio já mencionados anteriormente.

Por fim, apresento as Considerações Finais, assim como as referências bibliográficas, fontes documentais, as instituições, acervos e sites consultados, o Apêndice A com roteiro de entrevista e os Anexos com os termos de consentimento para autorização de uso de depoimentos.

* * *

A opção por um estudo histórico sobre o tema proposto para essa pesquisa pode favorecer a coleta de dados importantes para identificar o processo de inserção da disciplina Educação Artística em Mato Grosso do Sul e ajudar a compreender como se deu seu desenvolvimento. Sendo assim, o objetivo desse texto é contribuir para a produção de uma história da disciplina Educação Artística em Mato Grosso do Sul, entre 1971 e 1997.

Nesse sentido, configuram-se os resultados parciais de análise e interpretação de documentos escritos e orais, localizados e analisados mediante aos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa histórica, cujo tema consiste no campo da História das Disciplinas Escolares. Um dos principais objetivos das pesquisas na área da História das Disciplinas Escolares é explicar as transformações ocorridas em uma determinada disciplina ao longo do tempo. Assim, torna-se possível compreender os fatores que influenciaram determinadas mudanças em conteúdos e métodos de ensino, o que possibilita também, o entendimento de alterações ou implementação de propostas curriculares.

É importante conhecer a história da disciplina Educação Artística em Mato Grosso do Sul, pois essa história pode contribuir para pesquisas correlatadas ao ensino de Educação Artística no Brasil. Um dos fatores que revela a importância em aprofundar as investigações sobre a inserção do ensino de Educação Artística como disciplina curricular é a questão da fragilidade que se encontra esse campo de pesquisa, ainda em construção, como se pôde observar.

Por meio dessa pesquisa, busco um conhecimento mais consistente sobre o tema, esperando que ela proporcione encontrar algumas respostas para os questionamentos postos anteriormente na Apresentação.

Estudos realizados, sobretudo no campo da História das Disciplinas Escolares, têm mostrado a fertilidade desse tipo de pesquisa para a compreensão das relações entre a escola e saberes em épocas diferentes. O campo de estudos e pesquisas denominado como História das Disciplinas Escolares busca compreender uma disciplina escolar como resultado de um processo histórico. As pesquisas em História das Disciplinas Escolares, inseridas no campo mais amplo da História do Currículo, surgem em vários países a partir da década de 1970. Essas pesquisas têm, em linhas gerais, a “[...] preocupação em identificar a gênese e os diferentes momentos históricos em que se constituem os saberes escolares, visando perceber a sua dinâmica, as continuidades e descontinuidades no processo de escolarização”. (BITTENCOURT, 2003, p.15).

Vários pesquisadores brasileiros, também, têm desenvolvidos estudos na área da História das Disciplinas Escolares. Décio Gatti Júnior (2010) observa que, principalmente a partir dos anos de 1990, começam a ser desenvolvidos no Brasil estudos relacionados a esse campo de pesquisa.

Frago (2008) discorre que,

As disciplinas não são, com efeito, entidades abstratas com uma essência universal e estática. Nascem e se desenvolvem, evoluem, se transformam, desaparecem, engolem umas às outras, se atraem e se repelem, se desgarram e se unem, competem entre si, relacionam e intercambiam informações (ou as tomam emprestadas de outras) etc. (FRAGO, 2008, p. 204)

Dialogando com o autor, ressalto que, no decorrer dos Capítulos desta dissertação, a disciplina Educação Artística passou, assim como qualquer outra matéria de ensino por todas as etapas descritas pelo autor, ou seja, a Educação Artística nasceu, se desenvolveu, houve transformações e evoluiu, fato que fez mudar a nomenclatura, a partir da Lei nº 9.394/96, de “Educação Artística” para “Arte”. Esses pontos particularmente citados, só são possíveis de serem notados por meio dos pressupostos teóricos-metodológicos da pesquisa histórica.

Na análise e no estudo sobre uma disciplina escolar com base na perspectiva histórica, Vidal (2005) enfatiza que:

Debruçar-se sobre a história (ou histórias) da disciplina, no desenho de vertentes que a compõem, não é tarefa simples. Implica efetuar escolhas, constituir hierarquias, elaborar análises que ao mesmo tempo em que conferem uma inteligibilidade à narrativa, instituem um passado (portanto, erigem uma memória) para o campo. (VIDAL, 2005, p.75).

Desse modo, uma disciplina escolar é formada por diversos fatores, entre eles, epistemológicos, culturais, históricos, políticos e sociais. Isso faz com que uma disciplina

escolar se torne um elemento fundamental na cultura escolar, assim como a materialidade, os objetos, os modos de pensar, a didática, as condutas, a simbologia, entre outros subsídios.

A definição de cultura escolar, de acordo com Julia (2001), engloba normas e práticas coordenadas às finalidades do ensino. Para o autor,

[...] existe um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas. (JULIA, 2001, p. 10).

Frago (2008) destaca o “código disciplinar” como elemento-chave na constituição e organização de uma disciplina. De acordo com o autor o código disciplinar é composto por três elementos essenciais: o conteúdo (conjunto de saberes e conhecimentos a serem ensinados), o discurso (que argumenta sobre o valor dos conteúdos e busca legitimar a disciplina) e as práticas (que incluem as práticas docentes na sala de aula e as práticas acadêmicas, diante de outras disciplinas).

Para que haja êxito com esse objeto de pesquisa, Gatti Jr. (2010) chama atenção para as fontes que devem ser incluídas na construção da história de uma disciplina escolar. Assim, o autor indica: fontes bibliográficas, como livros, artigos científicos e manuais didáticos; fontes orais, como entrevistas com professores e ex-professores, alunos e ex-alunos, e autores de manuais didáticos; fontes impressas, tais como legislações, grades curriculares, planos de aula e de ensino; fontes manuscritas, entre elas, cadernos de alunos e professores, atas, diários, entre outros; e, fontes iconográficas, tais como fotografias e desenhos.

Para ir adiante no conhecimento de uma disciplina escolar, é indispensável conhecer qual o contexto de sua inserção, o papel que ela tem desempenhado na educação, as diferentes versões e nomenclaturas que foram adotadas em relação às mudanças sociais e políticas, e a função que, em cada época, lhe foi outorgada.

Hernández (2000) descreve que,

Com essa intenção, os textos oficiais (ordens, decretos, disposições, discursos, etc.) as propostas curriculares da administração, os materiais escolares, os programas, as avaliações, os artigos de revistas, as histórias de vida, servem para traçar as etapas em que se localizam as mudanças das matérias e das concepções, a partir das quais se torna possível levantar os elementos de discurso (como estratégias para fixar concepções e regular práticas) que se destacam e se omitem, e sua relação com os valores dominantes que se querem impor por meio das matérias curriculares. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 62).

Nesse sentido, os estudos no campo da História das Disciplinas Escolares apresenta enorme potencial, visto que tem o propósito de investigar, elucidar essas questões, pensar os elementos diversos que envolvem a produção do currículo e das disciplinas escolares.

O desenvolvimento da história de uma disciplina está condicionado a fatores internos e externos, que devem ser considerados nos estudos desse campo de pesquisa. De acordo com Santos (1990), os fatores internos dizem respeito às próprias condições de trabalho na área, como os critérios epistemológicos e metodológicos, a ciência de referência, o aparato acadêmico-científico, as associações profissionais, o trabalho docente e a produção editorial. Os fatores externos, por sua vez, estão diretamente relacionados à política educacional e ao contexto econômico, social e político que a determinam.

Ao considerar que o desenvolvimento de uma disciplina é condicionado por fatores internos e externos, Santos (1990, p. 21) atenta para o fato de que “[...] a importância, ou o peso atribuído a estes fatores dependerá do nível de desenvolvimento em que se encontra a própria área de estudos, bem como do próprio contexto educacional e do regime político e tradição cultural que os circunscrevem”. Nessa direção, a autora considera que o peso desses fatores no desenvolvimento de uma dada disciplina depende das seguintes condições:

- a) da tradição da área de estudos ou da disciplina, em termos de prestígio acadêmico e tempo de existência, relativo à época de sua inclusão ou de seu aparecimento no currículo; b) do nível de organização dos profissionais da área, incluindo a existência ou não de periódicos (revistas, jornais, etc) e a política editorial na área; c) das condições objetivas do lugar ou do país, considerando o regime político e administrativo e a estrutura do sistema educacional. (SANTOS, 1990, p. 26)

Frago (2008) também propõe um esquema para compreender a incidência dos fatores internos e externos de uma dada disciplina escolar. Todavia, o autor descreve:

- a) Seu lugar, presença, denominações e peso nos planos de estudos. b) Seus objetivos explícitos e implícitos e os discursos que a legitimam como disciplina escolar. c) Seus conteúdos prescritos: planos de estudo, livros de texto, programas, programações. d) Os professores das disciplinas: 1) Formação, titulações. 2) Seleção: requisitos, concursos e oposições (memórias, critérios, avaliações). 3) Carreira docente. 4) Associações: formação de comunidades disciplinares. 5) Publicações e outros méritos. 6) Presença social e institucional. e) Uma aproximação, até onde for possível, às práticas escolares e à realidade em classe através de memórias, informes, exames, diários e cadernos de aula, documentos particulares etc. (FRAGO, 2008, p. 199).

Esse esquema proposto por Frago (2008), assim como as considerações apresentadas por Santos (1990), apontam para a importância de o pesquisador analisar todas as lacunas quando se debruça sobre a história de uma determinada disciplina com base na perspectiva histórica. Nessa direção, cabe ressaltar o que descreve Goodson (1997, p. 32): “A disciplina

se situa na intersecção de forças internas e externas, que se apresentam como padrões de estabilidade e mudança do currículo”.

Assim, as disciplinas escolares revelam-se, também, como construções altamente complexas. Elas interligam tempos, espaços, relações de poder, políticas, crenças, valores, finalidades educativas e socioculturais. Isso faz com que cada disciplina constitua não apenas um conhecimento específico, determinado, mas resguarde suas especificidades na composição do currículo e tenha sua própria história. Para Chervel (1990), “[...] a disciplina escolar deve ser estudada, considerando-se o papel histórico exercido pela escola”. Portanto, não basta pesquisar as raízes e o funcionamento de uma disciplina, é fundamental investigar sua integração, enfatizando a cultura escolar.

Para Julia (2001):

Uma disciplina escolar pode ser analisada por meio de seus componentes, ou seja, de tudo aquilo que é transmitido e assinalado, num espaço determinado, numa situação de aprendizagem, em um tempo ou período estipulado, com os recursos, métodos e materiais utilizados para o alcance dos objetivos propostos e, a atenta observação desses elementos que estão contidos em cada disciplina escolar é relevante para a compreensão das modificações ocorridas ao longo de sua história. (JULIA, 2001, p. 42).

Chervel (1990) atribui um papel central aos atores da escola, professores e alunos, como verdadeiros produtores das disciplinas escolares. Ainda para o autor, vale lembrar que “As disciplinas escolares são entidades que usufruem de uma autonomia relativa no âmbito de uma cultura escolar, elas próprias criação da escola, na escola e para escola”. (CHERVEL, 1990, p. 179).

A História das Disciplinas Escolares, afirma Chervel (1990), “[...] não vem apenas preencher uma lacuna: trata-se de uma nova categoria historiográfica” (CHERVEL, 1990, p. 183). Em sua compreensão, o autor defende que as disciplinas escolares são “criações espontâneas e originais do sistema escolar”. (CHERVEL, 1990, p. 184).

É fundamental para História das Disciplinas Escolares “[...] entender por que certas formas de conhecimento são incluídas e outras excluídas e, principalmente, inquirir sobre os efeitos sociais desta inclusão e exclusão”. (SOUZA, 2005, p. 83).

As disciplinas escolares são importantes para a organização e institucionalização do conhecimento, visto que impõem significado às políticas educacionais, ao conhecimento, ao trabalho do professor e possibilitam uma análise da relação entre escola e sociedade. Assim, podemos considerar a disciplina escolar como um corpo de conhecimento elaborado em meio a conjunturas internas e externas, envolto por um aparato profissional, com finalidade

educativa, certa estabilidade curricular e dotada de organização própria para o ensino escolar. O contexto histórico em que se insere um saber ou uma dada disciplina justifica sua finalidade educativa, sua presença ou não no currículo, as mudanças e transformações que sofre ao longo do tempo, e mesmo sua exclusão do currículo escolar.

1 CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NO BRASIL

O termo concepção pode ser relacionado à palavra conceber, seguir uma determinada linha. Ao longo da história da educação, foram várias as tentativas de adequar a educação às necessidades do cidadão, fossem elas trabalho, desenvolvimento, enquadramento social, entre outros. Nesse sentido, busquei resgatar os diferentes momentos históricos e sociais, percebendo a função do ensino de Educação Artística em cada período.

Assim, no Capítulo 1, trago um estudo bibliográfico sobre concepções do ensino da Arte⁷ em território nacional ao longo do tempo. Tenho por objetivo resgatar e apresentar as tendências da disciplina Educação Artística que fizeram parte da história da educação no país, revelando as concepções dessa disciplina curricular e suas principais características.

Ressalto que, para uma melhor compreensão sobre a história da disciplina Educação Artística é importante entender sua relação com a educação brasileira e com o processo histórico-social. A partir dessas noções é presumível reconhecer a construção histórica da disciplina Educação Artística no Brasil. Para isso, é necessário discutir, compreender e refletir sobre as tendências pedagógicas, as práticas, os métodos e os conteúdos que foram utilizados, assim como as finalidades dessa disciplina no decorrer dos anos no contexto educacional brasileiro.

Portanto, o primeiro Capítulo desse texto tem como objetivo, fazer uma análise sobre a disciplina Educação Artística no Brasil. Dando ênfase a partir do século XX, irei descrever o ensino da Arte marcado pela Livre Expressão e as mudanças ocorridas na modernidade; depois irei discorrer sobre as Escolinhas de Arte no Brasil e, por fim, discutirei sobre a inserção da disciplina Educação Artística por meio da Lei nº 5.692/71 e as mudanças dessa disciplina com a Lei nº 9394/96. Assim, buscarei mencionar os caminhos que o ensino da Arte trilhou no decorrer do percurso histórico ao longo da história da educação brasileira.

1.1 História da disciplina Educação Artística no Brasil: o século XX

Com o advento do século XX, o país se adaptava às mudanças políticas recentes, quando deixou de ser Império e passou a ser República. No campo artístico, a influência era

⁷ Usarei o conceito “ensino da Arte” para definir o campo de estudo relacionado às atividades artísticas desenvolvidas na escola antes da Lei nº 5.692, de 1971, que tornou obrigatória a inclusão da disciplina Educação Artística nos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º Graus. Essas atividades tiveram nomes diferentes, a saber, Trabalhos Manuais, Desenho, entre outros.

predominantemente europeia, principalmente no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, onde a formação estava diretamente relacionada a Missão Artística Francesa⁸ e ao neoclassicismo⁹ difundido pela Academia Imperial de Belas-Artes¹⁰, imitando modelos importados.

Em acréscimo a isso: “A preocupação central a respeito do ensino das artes, no início do século XX, era a sua implantação nas escolas primárias e secundárias e mesmo a sua obrigatoriedade [...]”. (BARBOSA, 2002, p. 32).

A década de 1920 marca o início da caracterização de um pensamento modernista, havendo uma grande revolução de métodos de ensino da Arte. A Semana de Arte Moderna Brasileira, que aconteceu no Teatro Municipal de São Paulo, em fevereiro de 1922, levou ao público artistas de todas as linguagens da arte (pintores, atores, músicos, dançarinos), além de grandes nomes da literatura brasileira. De acordo com Barbosa (1975, p. 44), “[...] nossa grande renovação metodológica no campo da arte se deve ao movimento de Arte Moderna de 1922”. A efervescência que a Semana de Arte Moderna Brasileira trouxe à sociedade paulistana deixou um terreno fértil para o nascimento do movimento modernista brasileiro, que contribuiu grandemente para o desenvolvimento do ensino da Arte no país nos anos posteriores. Sousa (2005, p. 118) ressalta que a partir de 1922 houve uma “[...] lenta e gradual, mas verdadeira, revolução no pensamento nacional, principalmente nos meios artísticos e literários”.

De acordo com Barbosa (2002), os anos 1930 foram marcados por transformações no modo de pensar a educação e o ensino no Brasil. A chegada do movimento “Escola Nova” no país, propondo mudanças significativas nas escolas, causou um grande alvoroço entre intelectuais e pensadores da época que, nessa busca por uma escola, de fato, nova, divulgaram em 1932, um Manifesto o qual ficou conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação.

A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. O escolanovismo desenvolveu-se no Brasil sob importantes impactos de transformações econômicas, políticas e sociais. De acordo com Barbosa (2002) O rápido processo de urbanização e a ampliação da cultura cafeeira trouxeram o progresso industrial e econômico para o país, porém, com eles

⁸ Em 1816, durante a estada da família real portuguesa no Brasil, chega ao Rio de Janeiro um grupo de artistas e artífices franceses que, deslocando-se para o Brasil no início do século XIX, revolucionou o panorama das Belas-Artes no país, fortalecendo o Neoclassicismo que ali estava iniciando seu aparecimento.

⁹ Para aprofundar os estudos ver em: Graça Proença (2003).

¹⁰ A criação da Academia Imperial de Belas Artes, no Rio de Janeiro, 1826, inaugura o ensino da Arte no Brasil em moldes semelhantes aos das academias de arte europeias.

surgiram graves desordens nos aspectos políticos e sociais, ocasionando uma mudança significativa no ponto de vista intelectual brasileiro.

Para os pioneiros da Escola Nova, a arte e a literatura possuíam uma significação social profunda e múltipla, a aproximação dos homens, a sua organização em uma coletividade, a extensão do raio visual e o valor moral e educativo que conferem à arte uma enorme importância social. (BARBOSA, 2002, p. 56).

Fusari e Ferraz (2001) destacam que, com relação ao ensino da Arte, nas escolas brasileiras, a tendência tradicional esteve presente desde o século XIX, quando predominava uma teoria estética mimética. Isto é, mais ligada às cópias do “natural” e com a apresentação de “modelos” para os alunos imitarem. Assim, contrapondo e distinguindo-se da tendência tradicional, em que, nas aulas do ensino da Arte, havia uma ênfase mais técnica e científica em conteúdos reprodutivistas, cumprindo com a função social, a Escola Nova buscou contrapor todas essas ideias fazendo com que as aulas se tornassem um momento onde o professor proporcionava condições metodológicas para que os alunos pudessem exprimir suas subjetividades e emoções.

A Escola Nova trouxe para o ensino da Arte a “[...] ênfase na percepção, expressão, no estado psicológico das pessoas e suas experiências individuais, na revelação de emoções, de insights, de desejos, de motivações experimentadas interiormente pelos indivíduos”. (FUSARI; FERRAZ, 1992, p. 28). O ensino da Arte sustentado pelos ideais da Escola Nova, “[...] voltou-se para o desenvolvimento natural do aluno. Essa perspectiva foi importante, pois quebrou a rigidez anterior, predominando, entretanto, em alguns casos, o espontaneísmo”. (SANTOS, 2002, p. 31).

A meu ver, indo na direção contrária da escola tradicional, no que se refere ao ensino da Arte, a Escola Nova teve como cerne a concepção pedagógica de que o professor deve estimular a expressão artística do aluno, mas sem intervir no seu processo de maturação, sendo assim, o professor deveria ficar atento para que a sua intervenção na produção do aluno fosse ao sentido de propiciar um ambiente para a autoprodução artística dos educandos.

Ferraz e Fusari (1999) destacam que diferentes autores que defendiam os ideais da Escola Nova, marcaram os trabalhos de professores no Brasil, destacando-se, entre eles, John Dewey¹¹, Viktor Lowenfeld¹² e Hebert Read¹³.

¹¹ Dewey foi um filósofo, pedagogo e pedagogo norte-americano, suas teorias contribuíram para o ensino de Educação Artística..

¹² Lowenfeld foi professor de Educação Artística na Pennsylvania State University. Suas ideias influenciaram muitos educadores de Arte nos Estados Unidos.

¹³ Read foi um poeta anarquista e crítico de arte e de literatura britânico.

No século XX, vários educadores brasileiros se evidenciaram, principalmente após a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, tendo como principal pensador Fernando de Azevedo, entre outros nomes respeitáveis da nossa história pedagógica podem ser citados Lourenço Filho e Anísio Teixeira.

Nascimento (2012) discorre que

[...] durante certo período, o ensino artístico foi fortemente influenciado pelo movimento da Escola Nova, que surgiu na Europa e nos Estados Unidos no século XIX, e foi difundido no Brasil a partir de 1930. Nesse período o processo de ensino-aprendizagem busca um desenvolvimento natural dos alunos. Ainda nesse período houve uma mudança brusca da Pedagogia Tradicional para a Pedagogia Nova, onde o aluno passa a ser responsável pela busca do seu próprio conhecimento através de experimentos. (NASCIMENTO, 2012, p. 46).

Mesmo com todo ideal estabelecido pela Escola Nova, o uso do desenho como prática educativa seguiu enraizado no início do século XX, “[...] ao ser introduzido no Brasil, o movimento escolanovista vai encontrar o país num momento de crise do modelo agrário-comercial, exportador, dependente, e início do modelo nacional desenvolvimentista, industrializado” (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 33). Nota-se um período de várias lutas políticas, econômicas, culturais em prol da educação pública básica.

Dentre os acontecimentos na área educacional destacam-se:

A Fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, no Rio de Janeiro e, naturalmente, o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932. No campo artístico observam-se ecos da Semana de Arte Moderna de 1922, expandindo-se o movimento modernista para várias regiões do país e organizando-se salões de arte com características inovadoras e mais nacionalista. (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 33).

A pedagogia escolanovista rompeu com as cópias dos modelos tradicionais e abriu margem para a metodologia da Livre-Expressão, colocando em destaque a criatividade e as emoções dos educandos. Essa nova perspectiva para o ensino da Arte sucumbido aos ideais da Escola Nova, baseava-se, sobretudo, na importância do desenvolvimento e da espontaneidade. Hernández (2010) destaca a importância de não perturbar nem interferir no desenvolvimento natural dos alunos. O currículo, portanto, deixou de ser um conteúdo a ser seguido nas aulas voltadas ao ensino da Arte. O aluno adquiriu liberdade para fazer seu próprio currículo, dando espaço para a livre expressão e a produção pessoal na produção artística.

“A preocupação em Artes Visuais passa a ser com o ‘desenho livre’ e o conhecimento é deixado de lado, caindo no espontaneísmo. Seu objetivo central é o desenvolvimento da

criatividade”. (SCHRAMM, 2001, p. 28, grifos do autor). Portanto, nessa concepção, o papel e a função do ensino da Arte consistiam em estimular a livre expressão.

De acordo com Fusari e Ferraz (2001), do ponto de vista da Escola Nova, os conhecimentos já obtidos pela ciência e acumulados pela humanidade não precisariam ser transmitidos aos alunos, pois se acreditava que, passando por esses métodos, os alunos seriam naturalmente encontrados e organizados.

Coutinho (1995) afirma que

[...] a educação artística passou a considerar, para efeitos metodológicos, os conceitos da Escola Nova de pesquisa e experimentação, que, partindo do interesse do aluno, levariam a um processo de auto-motivar a investigação, que, por sua vez, seria a própria razão do trabalho, pouco importando o produto resultante deste processo. O processo é orientador, ‘proibido’ de interferir neste processo, sob o risco de ‘estragar’ a espontaneidade da criança. Essa seria a única maneira de desenvolver o potencial criativo e a linguagem pessoal do aluno. (COUTINHO, 1995, p. 41, grifos do autor).

Como mencionado anteriormente, o século XX foi um período de grandes transformações em vários aspectos, entre eles, o educacional. O ensino da Arte e os defensores dessa modalidade de ensino acompanharam a modernidade e buscaram melhorias para que houvesse cada vez mais uma expansão do ensino da Arte pelo Brasil. Assim, no início da década de 1930 ocorreram as primeiras tentativas de haver escolas especializadas em artes para crianças e adolescentes. Essas escolas receberam o nome de Escolinhas de Arte do Brasil e, contribuíram para a inauguração do fenômeno da arte como atividade curricular.

1.2 As Escolinhas de Arte do Brasil

A mobilização causada pelos ideais da Escola Nova foi enfraquecida com a chegada do Estado Novo (1937-1945) e ficaram “guardadas” até que o regime passasse. Somente em 1945, depois da queda de Getúlio Vargas, ressurgiram os movimentos modernistas em favor da valorização do ensino da Arte, tendo novamente os ideais da Escola Nova como princípio norteador. Naquele momento surgiu um grupo de artistas e educadores, liderado pelo artista pernambucano Augusto Rodrigues¹⁴, que se engajou nos estudos e experiências direcionadas ao ensino da Arte para crianças. Assim, no final dos anos de 1940, surge a “Escolinha de Arte do Brasil”.

¹⁴ Foi um artista plástico e arte-educador brasileiro. Pintor, desenhista, gravador, ilustrador, caricaturista e fotógrafo. Foi pioneiro na criação das escolinhas de arte para crianças no Brasil.

A iniciativa de Augusto Rodrigues, à qual estiveram ligados Alcides da Rocha Miranda e Clóvis Graciano, logo recebeu a aprovação e o incentivo de educadores envolvidos no movimento de redemocratização da educação como Helena Antipoff e Anísio Teixeira [...], a Escolinha de Arte do Brasil teve uma enorme influência multiplicadora. Professores, ex-alunos da Escolinha, criaram Escolinhas de Arte por todo o Brasil, chegando a haver vinte e três Escolinhas somente no Rio Grande do Sul, constituindo-se no Movimento Escolinhas de Arte (MEA). Usando principalmente argumentos psicológicos, o MEA tentou convencer a escola comum da necessidade de deixar a criança se expressar livremente usando lápis, pincel, tinta, argila etc. (COUTINHO, 2003, p. 23).

Criada em 1948, no Rio de Janeiro, “[...] cujo âmago alicerçava-se na valorização da arte produzida por crianças, fundamentando suas ações no ideário de Dewey [...]” (AGUENA, 2014, p. 48), a proposta da Escolinha de Arte do Brasil, muito influenciada pelo movimento escolanovista, buscava, principalmente, a valorização da educação por meio da arte, com objetivo de formar pessoas mais sensíveis e críticas.

O nome “Escolinha de Arte” foi criado pelas próprias crianças, que, de modo carinhoso, quiseram distingui-la da escola regular. A Escolinha de Arte se configurou como um grande passo em direção à renovação do ensino da Arte no Brasil.

A Escolinha não nasceu planejada no papel, não teve fundação festiva, com solenidade e discursos, não teve anúncios nem chamou muito atenção. Nasceu como uma pequena experiência viva, fruto da inquietação de um grupo de artistas e educadores liderados por Augusto Rodrigues. Ele e Margaret Spencer – depois outros professores que chegavam, gostavam e ficavam – e, principalmente as crianças. Como faltava uma escola aberta, livre, que desse oportunidade de criação e expressão – um lugar onde as crianças ficassem e fossem felizes – a Escolinha foi criada. (RODRIGUES, 1980, apud BENETTI, 2007, p. 59).

A Escolinha era voltada principalmente para o público infantil, e cujo foco eram as distintas expressões artísticas (dança, pintura, teatro, desenho, poesia). As principais inspirações para a experiência vêm do filósofo e teórico em arte Herbert Read. Suas ideias já eram conhecidas pelos brasileiros da época em função da exposição de arte infantil¹⁵, por ele organizada, no Museu Nacional de Belas Artes, no Rio de Janeiro, em 1941.

O movimento das Escolinhas de Arte propagavam um ensino da livre-expressão, no qual, ensinava-se técnicas artísticas e deixava-se as crianças expressarem se livremente. O movimento, apesar de acontecer em espaços de ensino informais e não modificar a estrutura curricular das escolas formais acabou por influenciar professores que atuavam no ensino formal. Esclarecemos, também, que, até então, não havia cursos para formação de professores nessa área e muitos eram formados ou instruídos pelas Escolinhas de Arte. O ensino das artes era ministrado no ensino formal com a nomenclatura de Desenho e Artes Manuais, no qual, o foco era principalmente técnicas de desenho e artesanato. (SIEBERT; CHIARELLI, 2009, p. 3016).

¹⁵ Ver em: Read (1986).

O espírito não diretivo e aberto das Escolinhas de Arte do Brasil pode ser avaliado na tentativa de ampliação do repertório artístico pela inclusão de elementos da arte popular e do folclore, como por exemplo, o teatro de fantoches.

De acordo com Coutinho (2013), outro traço importante do perfil e da atuação da Escolinha diz respeito às tentativas de difundir concepções mais modernas na área do ensino da Arte. A produção de materiais específicos para essa área de ensino é outra inovação das Escolinhas de Arte do Brasil, que sistematizou, pela primeira vez, técnicas pouco conhecidas, como exemplo, o uso de lápis de cera e anilina; desenho de olhos fechados; pintura de dedo; carimbo de batata; desenho raspado, entre outras.

Percebe-se que a criação das Escolinhas de Arte do Brasil representou um movimento revolucionário no campo do ensino da Arte, além de ter sido uma iniciativa que desencadeou uma série de reflexões e transformações com relação a essa área de ensino em todo o país.

Desse modo, de acordo com Benetti (2007), a Escolinha de Arte do Brasil altera o panorama do ensino da Arte, multiplicando as experiências na área desse ensino em diversas regiões do país. Sua criação está na base do Movimento Escolinhas de Arte, que congregou, a partir dos anos de 1950, diversas escolinhas de arte espalhadas pelo país. “Em 1958, após a permissão do Governo Federal, foram criadas classes experimentais e as práticas desenvolvidas pelas escolinhas foram introduzidas nas escolas públicas”. (BENETTI, 2007, p. 49).

Todavia, as Escolinhas de Arte do Brasil se transformaram em um movimento que ocasionou uma série de reflexões sobre o ensino da Arte nas escolas regulares. O sucesso das Escolinhas foi tanto que repercutiu em todo o país. Podem ser considerados desdobramentos importantes das Escolinhas, os cursos de licenciatura em Educação Artística, instituídos em 1973.

1.3 Inclusão e obrigatoriedade da disciplina Educação Artística: Lei nº 5.692/71 e os primeiros cursos para formação de professores nessa área de ensino

A Educação Artística é um instrumento fundamental para o desenvolvimento do indivíduo e sua integração no meio social. “Dentro dos conceitos de educação, os objetivos da Educação Artística não se dirigem à formação do artista, mas visam a permitir ao educando

oportunidades de auto-expressão [...]” (BRASIL, 1981, p. 48). O que permite vivenciar, experimentar, apreciar ou criar elementos das linguagens artísticas.

Antes da inserção da disciplina Educação Artística por meio da Lei nº 5.692/71, o ensino da Arte era desenvolvido nas escolas por meio do Desenho, da Música e dos Trabalhos Manuais.

“O Desenho era, sem qualquer dúvida, um poderoso elemento de educação e um imprescindível instrumento para um melhor desempenho do homem, em múltiplas circunstâncias”. (BRASIL, 1981, p. 13). Porém, observa-se que o ensino do Desenho, por si só, não satisfazia à expectativa em relação ao processo de ensino-aprendizagem de um ensino da Arte.

Conforme consta nos documentos oficiais, a Música era tratada como disciplina em muitos casos – Teoria Musical – propiciando conhecimento sem dúvida interessante e caracteristicamente da Educação Artística, mas era limitada em seu alcance quando não deixava muita margem, à criatividade e à auto-expressão dos educandos. O Canto Coral teve sempre uma significação maior à medida que implicava atitudes de sensível valor educativo, mas também, isoladamente, não atenderia ao que se espera num contexto mais amplo e novo de Educação Artística. (BRASIL, 1981).

É claro que, em muitos estabelecimentos de ensino a Música não era desenvolvida como atividade e, quando era aplicada, o modo não atendia com precisão às intenções dessa modalidade artística.

“Os Trabalhos Manuais, em cujo nome se pretendia um ensino artístico, insinuado na denominação muitas vezes utilizada de Artes Aplicadas [...]” (BRASIL, 1981, p. 13), constituem uma concepção baseada na execução de objetos e ornatos tais como recorte, colagem, cartonagem, cestaria e modelagem.

Essas atividades artísticas se unificaram a partir de 1971 e todas elas se transformaram em atividades escolares para todos. “Entretanto, a formação geral, estética, indispensável se completará, em cada caso, com alguma atividade específica, ou o desenho, ou a música, ou o teatro, ou o balé, ou outra enfim. Partindo da essência, uma vivência se impõe como ‘corolário natural’”. (BRASIL, 1981, p. 11, grifos do autor).

Assim, em 1971, pela Lei nº 5.692, o ensino da Arte é incluído no currículo escolar com o título de Educação Artística, “[...] mas é considerada como ‘atividade educativa’ e não disciplina”. (BRASIL, 1997, p. 28, grifos do autor). Observa-se na redação de um dos

documentos explicativos da Lei, o Parecer n. 540/77 que: “[...] não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses”. (BRASIL, 1971).

O artigo 7º da Lei nº 5.692 descreve que: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus [...]”. (BRASIL, 1971).

A Educação Artística não se dirigirá, pois, a um determinado terreno estético. Ela se deterá, antes de tudo, na expressão e na comunicação, no aguçamento da sensibilidade que instrumentaliza para a apreciação, no desenvolvimento da imaginação, em ensinar a sentir, em ensinar a ver como se ensina a ler, na formação menos de artistas do que tem a ver diretamente com o lazer – preocupação colocada por sociólogos de todo o mundo, e com a qualidade de vida. (BRASIL, 1981, p. 11).

Porcher (1982, p. 25) destaca que “[...] as finalidades da Educação Artística não são, certamente, unívocas. Cabe, entretanto, apontar pelo menos algumas formulações que merecem ser adotadas como fundamentais”.

De acordo com Porcher (1982), entre as finalidades da Educação Artística, postulam-se três:

1. A Educação Artística propõe-se a criar nos indivíduos não tanto um amor problemático e isolado por belas-artes e belas obras, mas, sobretudo uma consciência exigente e ativa em relação ao meio ambiente, quer dizer, em relação ao panorama e à qualidade da vida cotidiana desses indivíduos.
2. A Educação Artística propõe-se a criar nos indivíduos não tanto aptidões artísticas específicas, mas, sobretudo um desenvolvimento global da personalidade, através de formas as mais diversificadas e complementares possíveis de atividades expressivas, criativas e sensibilizadoras.
3. A Educação Artística, porém, não se contenta apenas com as virtudes instauradoras do acaso, do *laissez-faire* e da não intervenção, mas pressupõe, pelo contrário, a utilização de métodos pedagógicos específicos, progressivos e controlados, os únicos capazes de produzirem a alfabetização estética (plástica, musical, etc.), sem a qual toda expressão permanece impotente e toda criação é ilusória. (PORCHER, 1982, p. 25).

“Os princípios da Educação Artística, nas escolas, norteiam-se pela importância e poder de sedução que a arte exerce sobre o educando, oferecendo-lhe condições para integrar-se, pouco a pouco, no imenso patrimônio artístico e cultural do passado e do presente”. (BRASIL, 1981, p. 48).

Porém, mesmo com um conjunto de finalidades pré-estabelecidas, desde sua inserção no currículo, a disciplina Educação Artística teve que enfrentar várias transformações, desafios e obstáculos. Ferraz e Fusari (2010) ressaltam que:

Os professores de Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Artes Aplicadas, que vinham atuando segundo os conhecimentos específicos de suas linguagens, viram esses saberes repentinamente transformados em “meras atividades artísticas”. Desde a sua implantação, observa-se que a Educação Artística é tratada de modo indefinido [...] (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 39-40, grifos das autoras).

De acordo com os apontamentos feitos por Ferraz e Fusari (2010), fica evidente que o ensino de Educação Artística é implantado como atividade e não como disciplina. A meu ver, a Educação Artística tem uma linguagem própria e um contexto histórico específico, não deveria ter sido considerada como mera atividade, e sim, como uma disciplina desde o início de sua implantação.

Ainda assim, a disciplina Educação Artística passou a ser obrigatória nos currículos de 1º e 2º Graus. A Reforma Educacional de 1971 estabeleceu um novo conceito de ensino da Arte. Segundo essa reforma, as Artes Plásticas, a Música e as Artes Cênicas deveriam ser ensinadas conjuntamente por um mesmo professor. Dentre os problemas apresentados no ensino de Educação Artística, após a Lei n. 5.692/71, “[...] encontram-se aqueles referentes ao conhecimento básico de arte e métodos para aprendê-los durante as aulas, sobretudo nas escolas públicas”. (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 41).

A introdução da Educação Artística no currículo escolar foi um avanço, principalmente se considerar que houve um entendimento em relação à arte na formação dos indivíduos, seguindo os ditames de um pensamento renovador. No entanto, o resultado dessa proposição foi contraditório e paradoxal. Muitos professores não estavam habilitados e, menos ainda, preparados para o domínio de várias linguagens, que deveriam ser incluídas no conjunto das atividades artísticas (BRASIL, 1997, p. 28).

Para agravar a situação, durante os anos de 1970 e 1980, “[...] a Educação Artística demonstrava, em sua concepção e desenrolar, que o sistema educacional vigente estava enfrentando dificuldades de base na relação entre teoria e prática”. (BRASIL, 1997, p. 28).

O ensino da Arte, por meio da disciplina Educação Artística, apareceu como uma forma de amenizar a racionalização do currículo, sendo a responsável por dar vazão à expressão e à emoção do aluno. Sedimentou-se na prática pedagógica e no trabalho pedagógico, o ideário que privilegiava a livre expressão e a educação voltada para a preparação técnica para o trabalho. Para Sousa (2005, p. 24), neste período a Educação Artística vinha “[...] permitir a auto-expressão e a interação com o mundo, estimulando o desenvolvimento afetivo, criativo, cognitivo e social”. No currículo estabelecido em 1971, a Educação Artística era aparentemente, a única matéria que poderia mostrar alguma abertura

em relação às humanidades e ao trabalho criativo, porque mesmo Filosofia e História haviam sido eliminadas do currículo.

Após a aprovação da Lei 5692/71, esta determinou que a disciplina abordasse todas as linguagens da arte, ou seja, Artes Plásticas, Música, Artes Cênicas e Dança, nos cursos de 1º e 2º graus. Criou-se, então, a necessidade da figura de um professor que tivesse domínio de todas as linguagens da arte, isto é, um professor polivalente. Diante dessa necessidade, surgiram os cursos de graduação em Educação Artística, alguns de licenciatura curta, para sanar emergencialmente a falta de professores habilitados, e também os de licenciatura plena.

Pillar e Vieira (1992) afirmam que os primeiros cursos de licenciatura em Educação Artística nas universidades brasileiras foram criados em 1973 e tinham uma formação mínima, além do que o currículo era muito escasso e pretendia formar o professor em apenas dois anos, habilitando-o a ensinar simultaneamente Música, Teatro, Artes Plásticas e Desenhos Geométricos em séries do então 1º Grau e, até, do 2º Grau.

A *Resolução nº 23*, de outubro de 1973, resolve em seu Artigo 1º - “O curso de licenciatura em Educação Artística, [...] terá por objetivo formar professores para as atividades, área de estudo e disciplinas do ensino de 1º e 2º graus relacionados com o setor da arte”. (BRASIL, 1981, p. 39).

O Artigo 2º da *Resolução nº 23*, destaca que o curso de Educação Artística foi estruturado como licenciatura de 1º Grau, de curta duração, ou como licenciatura plena. O Art. 3º dispõe sobre o currículo mínimo do curso, como uma parte comum a todas as habilitações e uma parte diversificada em função de habilitações específicas. No § 1º do Art. 3º, estão detalhadas as matérias para cada parte do currículo.

Apresento a seguir as matérias da parte comum dos cursos de Educação Artística.

QUADRO 1: Matérias do Currículo dos cursos de Educação Artística – Parte Comum:

| MATÉRIAS |
|--|
| Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas |
| Estética e História da Arte |
| Folclore Brasileiro |
| Formas de Expressão e Comunicação Artística |

Fonte: Brasil (1981)

Ressalto que, no Quadro 1, a matéria “Formas de Expressão e Comunicação Artística”, incluída na parte comum, compreendia pelo menos os setores relativos às habilitações específicas já previstas e, era ministrada com uma visão integrada do fenômeno artístico. De acordo com Brasil (1981, p. 35), “[...] Fundamentos da Expressão e

Comunicação Humanas e Folclore Brasileiro são matérias que se exigem pela primeira vez com obrigatoriedade nacional”.

Na parte diversificada do currículo dos cursos de Educação Artística as matérias eram específicas para uma formação integral nas linguagens artísticas. As matérias encontram-se organizadas no Quadro 2.

QUADRO 2: Matérias do Currículo dos cursos de Educação Artística – Parte Diversificada

| MATÉRIAS |
|---|
| Habilitação em Artes Plásticas |
| Evolução das Artes Visuais |
| Fundamentos da Linguagem Visual |
| Análise e Exercício de Técnicas e Materiais Expressivos |
| Técnicas de Expressão e Comunicação Visual |
| Habilitação em Artes Cênicas |
| Evolução do Teatro e da Dança |
| Expressão Corporal e Vocal |
| Encenação |
| Cenografia |
| Técnicas de Teatro e Dança |
| Habilitação em Música |
| Evolução da Música |
| Linguagem e Estruturação Musicais |
| Técnicas de Expressão Vocal |
| Práticas Instrumentais |
| Regência |
| Habilitação em Desenho |
| Evolução das Técnicas de Representação Gráfica |
| Linguagem Instrumental das Técnicas de Representação Gráfica (Desenho Geométrico, Geometria Descritiva, Perspectiva) |
| Técnicas de Representação Gráfica (Desenho Mecânico, Topográfico, Arquitetônico e de Interiores) |
| Técnicas Industriais |
| Introdução ao Desenho Industrial |

Fonte: Brasil (1981)

Observa-se na parte do currículo diversificado, conforme Quadro 2, que o curso de Educação Artística destinava-se basicamente a formar professores para as disciplinas relacionadas às divisões artísticas. Inclui-se nesses cursos uma abordagem evolutiva, como por exemplo, Artes Visuais, prescrita para Artes Plásticas, evolução do Teatro e Dança para Artes Cênicas, e Técnicas de Representação Gráfica, para Desenho.

De acordo com Brasil (1981), em ambas as modalidades (licenciatura curta ou plena) o curso se situava no campo mais amplo da área de Comunicação e Expressão. Para entender essa função, indicavam-se algumas matérias – Fundamentos da Expressão e Comunicação Humana e Folclore Brasileiro – ou Estética e História da Arte e, sobretudo, Formas de

Expressão e Comunicação Artística, configurando o mínimo indispensável ao preparo para formação do professor polivalente que alcançasse, ou não, o nível das habilitações específicas. Além das matérias previstas, também era obrigatória a formação pedagógica.

O Art. 5º da *Resolução nº 23* aponta que na modalidade de licenciatura curta havia uma carga horária mínima de 1.500h, na modalidade licenciatura plena, 2.500h.

Independentemente de a licenciatura ser curta ou plena, não bastava também, permanecer em generalidade sobre as formas de Comunicação e Expressão, pois era necessário que o aluno tivesse uma experiência acadêmica prevista nas áreas apresentadas na Indicação nº 23/73 (conc. 44): Artes Plásticas, Música, Artes Cênicas, Desenho. “Não, decerto, a um nível de especialidade que as desmembrem funcionalmente do conjunto artístico, mas como o teor de individualização necessário a que possa ele fazer uma opção consciente para prosseguimento de estudos [...]”. (BRASIL, 1981, p. 34).

De acordo com Pillar e Vieira (1992), os professores de Educação Artística recebiam, muitas vezes, um ensino mais técnico voltado ao desenvolvimento de habilidades em sala de aula, pois os profissionais, em sua grande maioria, eram artistas, poetas, atores e músicos, desvinculados da licenciatura ou tendo o contato com ela pela primeira vez.

Aqueles que tinham oportunidade de cursar licenciatura plena, o curso tinha uma abordagem integral para o processo de ensino-aprendizagem nas quatro linguagens artísticas. Sendo assim, para a habilitação em Artes Visuais, outras matérias se configuravam como conteúdo mínimo, entre elas estavam:

Fundamentos de Linguagem Visual, abrangendo a psicologia da forma, particularmente da percepção, e os elementos fundamentais da composição: ritmo, harmonia, movimento, cor; Análise e Exercício de Técnicas e Materiais Expressivos; e Técnicas de Expressão e Comunicação Visual, incluindo a expressão em superfície, volume e movimento e todo um mundo de recursos que vai da cerâmica, da gravura e das artes gráficas [...] (BRASIL, 1981, p. 36).

Para a habilitação em Artes Cênicas acrescentavam-se:

Expressão Corporal e Vocal, como uma análise de recursos e possibilidades a desenvolver: Encenação, compreendendo o espaço cênico e os elementos expressivos da cena; coordenação, atuação – metodologia do teatro e da dança; Cenografia, abrangendo iluminação, sonoplastia, maquete e caracterização de figuras, sem esquecer os recursos pedagógicos do tipo oficinas de teatro infantil (teatro de bonecos, teatro de mãos) [...]. (BRASIL, 1981, p. 36).

Para a habilitação em Música, prescrevem-se também:

Linguagem e Estruturação Musicais, matéria de cunho prático em que, a partir de noções ministradas na “evolução” (modalismo, tonalismo, atonalismo); exercícios

de criação; Técnicas de Expressão Vocal – Canto Coral e outras; Práticas Instrumentais, compreendendo o estudo dos vários instrumentos musicais [...]. (BRASIL, 1981, p. 37).

Para a habilitação em Desenho:

Linguagem Instrumental das Técnicas de Representação Gráfica – Desenho Geométrico, Geometria Descritiva e Perspectiva; Desenho Mecânico, Topográfico, Arquitetônico e de Interiores, entre outros; Técnicas Industriais; Técnicas Artesanais básicas; e Introdução ao Desenho Industrial, focalizando projeto, desenvolvimento e execução de protótipos. (BRASIL, 1981, p. 37).

De acordo com Coutinho (2003), no Brasil, a formação dos professores de Arte tem uma história peculiar, pois os conhecidos cursos de Educação Artística, que surgiram na década de 1970, foram consequência da primeira obrigatoriedade institucional dessa área de ensino nas escolas brasileiras. A Lei nº 5.692/71 incluiu a Educação Artística no currículo escolar e, só depois providenciou a criação das licenciaturas curtas e plenas polivalentes para suprir a necessidade de professores.

Os professores de Educação Artística, capacitados inicialmente em cursos de curta duração, tinham como única alternativa seguir documentos que não explicitavam fundamentos, orientações teórico-metodológicas ou mesmo bibliografias específicas. As próprias faculdades de Educação Artística, criadas especialmente para cobrir o mercado aberto pela lei, não estavam instrumentados para a formação mais sólida do professor, oferecendo cursos eminentemente técnicos, sem bases conceituais. Desprestigiados, isolados e inseguros, os professores tentavam equacionar um elenco de objetivos inatingíveis, com atividades múltiplas, envolvendo exercícios musicais, plásticos, corporais, sem conhecê-los bem, que eram justificados e divididos apenas pelas faixas etárias. [...] de maneira geral, entre os anos 70 e 80, os antigos professores de Artes Plásticas, Desenho, Música, Artes Industriais, Artes Cênicas e os recém-formados em Educação Artística viram-se responsabilizados por educar os alunos em todas as linguagens artísticas, configurando-se a formação do professor polivalente em Arte. Com isso, inúmeros professores deixaram as suas áreas específicas de formação e estudos, tentando assimilar superficialmente as demais, na ilusão de que as dominariam em seu conjunto. A tendência passou a ser a diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de artes e, no lugar destas, desenvolveu-se a crença de que bastavam propostas e atividades expressivas espontâneas para que os alunos conhecessem muito bem Música, Artes Plásticas, Cênicas, Danças, etc. (BRASIL, 1997, p. 29).

Na década de 1980, o fracasso das licenciaturas curtas e da própria polivalência começou a ser amplamente discutido pelos professores. Barbosa (2002) ressalta que, no Brasil, os cursos de licenciatura em Educação Artística caminhavam de acordo com as exigências das políticas educacionais implantadas, tentando preencher as necessidades dos professores dessa área de ensino.

1.4 Proposta Triangular: reflexões metodológicas e influências na disciplina Arte

“A partir de 1986, o Conselho Federal de Educação condenou as artes no ostracismo nas escolas”. (BARBOSA, 2014, p. 01). De acordo com Barbosa (2014, p. 01), “[...] em novembro daquele ano aprovaram a reformulação do núcleo comum para os currículos das escolas de 1º e 2º Graus, determinando como matérias básicas: Português, Estudos Sociais, Ciência e Matemática”. Ou seja, eliminaram a área em que a Educação Artística pertencia, porém, havia um parágrafo no qual constava que, também se exige Educação Artística no currículo. Como resultado, devido à contradição na interpretação da reformulação, muitas escolas eliminaram a Educação Artística de sua grade curricular.

Esse fato em questão foi somente um dos muitos acontecimentos que prejudicaram a caminhada da disciplina Educação Artística nos estabelecimentos de ensino. Barbosa (2014) assinala que o ano de 1986 foi especialmente danoso para a disciplina Educação Artística no Brasil.

Na esteira da abertura política e dos debates críticos sobre a função equalizadora da educação, na década de 1980 e nos anos subsequentes ocorreu um movimento pela retomada da Educação Artística em sua especificidade com conteúdos, metodologia e uma epistemologia que a sustentasse.

Devido aos inúmeros percalços e obstáculos enfrentados pela disciplina Educação Artística, com as dificuldades encontradas por professores que lecionavam essa matéria escolar, ainda nos anos de 1980, surgiu uma proposta de ensino tendo como precursora a Arte-Educadora Ana Mae Barbosa. De acordo com Barbosa (2002), a “Proposta Triangular para o ensino da arte” nasceu da preocupação e de questionamentos de profissionais que atuavam como Arte-Educadores.

Foi nesse contexto que surgiu a proposta de profissionais ligados à disciplina Educação Artística de iniciar um processo de discussão e pesquisa que direcionasse o ensino, também, para o conhecimento da Arte e sua apreciação.

A Proposta Triangular foi desenvolvida por Ana Mae Barbosa nos anos de 1980 quando ela esteve na direção do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (USP) e disseminada por todo o país no início da década de 1990. Barbosa (2002, p. 36) afirma que a proposta “[...] do ensino das artes corresponde às quatro mais importantes coisas que as pessoas fazem com a arte. Elas produzem, elas a vêem, elas procuram entender seu lugar na cultura através do tempo, elas fazem julgamento acerca de sua qualidade”. Na época,

Ana Mae Barbosa começou a proferir palestras para Arte-Educadores de todo o Brasil sobre as questões da Proposta Triangular. Nessas palestras, a autora destacava a importância da utilização de imagens de obras de arte em salas de aula, além da necessidade de iniciar a leitura, a contextualização histórica e a produção dos educandos a partir dessas observações.

A Abordagem Triangular do ensino de Arte foi originalmente denominada Metodologia Triangular e posteriormente corrigida para Abordagem ou Proposta Triangular pela própria sistematizadora no final dos anos de 1980. Para Barbosa (2014, p. 335), a Proposta Triangular “[...] é o produto de sua reflexão a partir do estudo de três abordagens epistemológicas: a Escuelas Al Aire Libre, mexicanas; o Critical Studies, inglesa; e o Discipline Based Art Education (DBAE), americano”. Entre essas abordagens, a proposta americana DBAE, cuja tradução é Arte Educação como Disciplina, foi a que mais a influenciou.

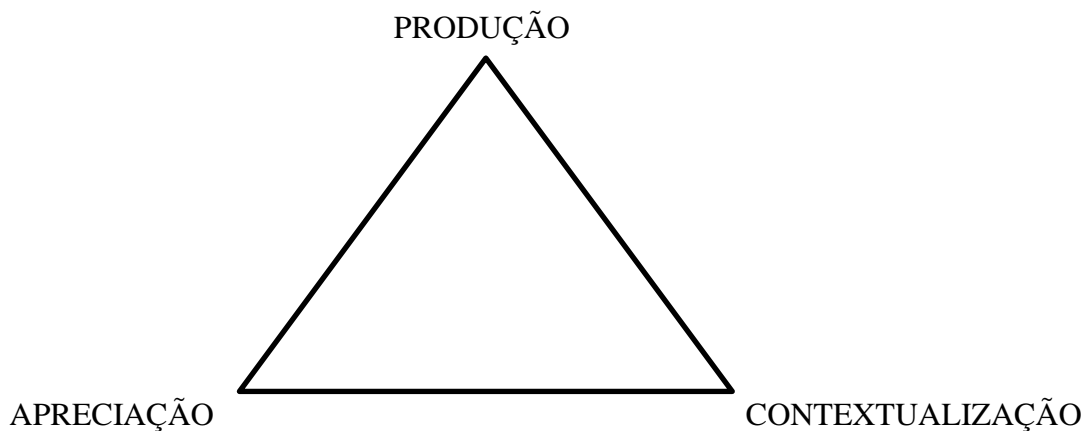
Nos anos de 1980, o DBAE foi adaptado para o Brasil e sistematizado por Barbosa com a denominação “Metodologia Triangular”. Barbosa (1998) menciona que Metodologia Triangular foi um termo impróprio e destaca, em várias de suas publicações, que “metodologia” é a construção de cada professor em sua sala de aula. Além disso, justifica que essa nomenclatura foi carinhosamente batizada pelos professores que lecionavam áreas relacionadas ao ensino da Arte, mencionando que “proposta” seria mais conveniente. Assim, a Metodologia Triangular passou a ser chamada e difundida como Proposta Triangular.

Ao sistematizar a Proposta Triangular, Barbosa (2002) propõe que o ensino da Arte seja elaborado a partir de três ações básicas: a produção, a leitura da imagem e a reflexão. Na Proposta Triangular, existe uma junção da crítica e da estética que a autora chamou de apreciação ou leitura de imagem; o fazer artístico ou produção artística; e a história da arte ou reflexão da produção artística.

Com o passar do tempo e dos estudos, Ana Mae Barbosa problematizou, em suas discussões, a expressão história da arte, percebendo que se limitava muito a uma área do conhecimento, quando esse termo abrange muitas outras questões, como: reflexão sobre os diferentes contextos, sobre política, economia, entre outras. Isso a fez mudar o termo para “contextualização”.

A seguir, na Figura 1, os três eixos da Proposta Triangular e como esses eixos são compreendidos: contextualização, apreciação ou leitura de obra de arte e, produção que também se denomina como fazer artístico.

Figura 1 – Eixos da Proposta Triangular



Fonte: Barbosa (2002)

Nessa abordagem metodológica cada eixo possui objetivos definidos no processo de aprendizagem do ensino da Arte; a Contextualização está relacionada aos estudos da história da arte e visa a possibilitar o entendimento de que arte se dá num contexto, tempo e espaço onde se situam obras de arte. Nesse eixo, devem ser disponibilizadas informações que permitam ao aluno entender o significado sócio-histórico da produção artística realizada em todos os contextos. O eixo Apreciação está centrado na análise e na apreciação da obra de arte, procurando desenvolver a habilidade de ver e descobrir as qualidades da obra de arte e do mundo visual que cerca o apreciador. Na Produção, ou fazer artístico, o objetivo é desenvolver a produção da obra de arte. Os estudantes se conscientizam de suas capacidades de elaborar imagens, experimentando os recursos da linguagem, as técnicas existentes e a invenção de outras formas de trabalhar sua expressão criadora.

Barbosa (2002) ressalta que, em 1987, a Proposta Triangular foi amplamente utilizada em atividades com crianças e adolescentes e para a formação de professores de Educação Artística, no Museu de Arte Contemporânea de São Paulo. Esses professores se tornaram multiplicadores do trabalho praticado na instituição que passou a ser referência para outras experiências no ensino da Arte.

Em 1988, na Constituição da Nova República, há 5 menções no que se refere a proteção de obras, liberdade de expressão e identidade nacional. Na Seção sobre educação, artigo 206, parágrafo II, a Constituição determina: “O ensino tomará lugar sobre os seguintes

princípios [...] – Liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e disseminar pensamento, arte e conhecimento”. (BRASIL, 1988).

Barbosa (2014) destaca que essa conquista em 1988, foi dos Arte-Educadores, pois esses pressionaram e persuadiram alguns deputados que tinham responsabilidade de delinear as linhas mestras da nova Constituição.

Os Arte-Educadores no Brasil são politicamente bastante ativos. A politização dos Arte-Educadores começou em 1980 na Semana de Arte e Ensino (15-19 de setembro) na Universidade de São Paulo, a qual reuniu 2.700 Arte-Educadores de todo o País. Este foi um encontro que enfatizou aspectos políticos através de debates estruturados em pequenos grupos ao redor de problemas preestabelecidos como a imobilização e isolamento do ensino das artes; política educacional para as artes e arte-educação; ação cultural do arte-educador na realidade brasileira; educação de Arte-Educadores, etc. (BARBOSA, 2014, p. 14).

Em síntese, durante vinte anos, surgiram grandes questionamentos sobre os conteúdos que eram propostos no ensino de Educação Artística. Assim, contrapondo essas indagações, a partir dos anos de 1990, a Proposta Triangular da arte-educadora Ana Mae Barbosa foi difundida em todo Brasil, exercendo influência marcante da definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de Arte.

1.5 A mudança da nomenclatura da disciplina de Educação Artística e a obrigatoriedade da Arte pela LDB nº 9.394/96

Como se pôde observar, os anos entre 1971 e 1996 foram marcantes para a disciplina Educação Artística, pois durante esse período houve inúmeras discussões sobre as metodologias e funções dessa matéria de ensino na educação básica. Vale ressaltar que, em 1988, iniciaram-se os debates sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação que foi sancionada no ano de 1996. Durante esse período de discussões sobre a nova LDB, o fato de a disciplina Educação Artística ficar fora do currículo era eminente, sendo assim, inúmeros educadores e profissionais da área do ensino da Arte, se uniram e ajudaram na inserção e obrigatoriedade da disciplina Arte no currículo.

Na década de 1990, mais precisamente com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, a concepção do ensino da Arte foi totalmente reformulada, sendo que até a nomenclatura passou de “Educação Artística” para “Arte”. Assim, a nova Lei revogou as disposições anteriores, e a Arte passou a ser considerada obrigatória como disciplina na Educação Básica.

Aprovada em 20 de dezembro de 1996, a nova LDB estabeleceu, em seu artigo 26, parágrafo 2º, que “o ensino da Arte consistirá componente obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (BRASIL, 1997, p. 30).

Em 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) tinham como objetivo trazer uma nova orientação para o ensino brasileiro e buscar um redimensionamento da educação na sociedade. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, uma das características desse novo currículo foi identificar a área, não mais por Educação Artística, e sim, por Arte; e, integrá-la ao currículo escolar, não apenas como atividade prática ligada à produção fragmentada, mas com conteúdos e metodologias contextualizadas. A partir da LDB 9.394/96, ficaram determinadas as novas diretrizes para o ensino da Arte.

Com a promulgação da Lei n. 9.394/96, de 1996, o MEC trouxe uma proposta de ensino de Arte pós-moderno e multiculturalista para todos os cantos do país por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, que foram publicados em 1997. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), que chegaram às escolas em 2000, todos os estudantes têm direito, e o dever, de aprender a pensar artisticamente e a desenvolver seu conhecimento estético, reconhecendo e respeitando a diversidade cultural. (POUGY, 2012, p. 45).

Pillar e Vieira (1992) descrevem que, a função da Arte na educação escolar é a formação estética dos indivíduos, o que lhes permite conhecer uma linguagem artística, tanto por meio da produção como auto-expressão, quanto do entendimento da gramática visual e da contextualização histórica das imagens. Além disso, a Arte colabora para o crescimento estético, emocional, intelectual e social do indivíduo e, em particular, para o desenvolvimento da sensibilidade e de habilidades de expressão visual, musical, cênica e coreográfica.

A disciplina de Arte deverá garantir que os alunos conheçam e vivenciem aspectos técnicos, inventivos, representacionais e expressivos, em Música, Artes Visuais, Desenho, Teatro, Dança, Artes Audiovisuais. Para isso é preciso que o professor organize um trabalho consciente, através de atividades artísticas e estéticas, inter-relacionadas com a sociedade em que eles vivem. Entendemos que é possível atingir-se um conhecimento mais amplo e aprofundado da arte, incorporando ações como: ver, ouvir, mover-se, sentir, pensar, descobrir, exprimir, fazer, a partir dos elementos da natureza e da cultura, analisando-os. É com essa abrangência que a arte deve ser apropriada por todos os estudantes, indiscriminadamente. (FERRAZ; FUSARI, 2001, p. 24).

No que se refere ao ensino da Arte, essa disciplina veio para proporcionar aos alunos o conhecimento das mais variadas manifestações artísticas que fizeram parte de uma determinada época e/ou sociedade, proporcionando uma reflexão crítica sobre cada

movimento histórico e, principalmente, sobre a sociedade atual em que o aluno está inserido, por meio de diversas experimentações e atividades em arte.

Segundo Sousa (2005, p.28),

O ensino de Arte envolve quatro eixos: Artes Visuais, Dança, Teatro e Música. Em síntese, o conhecimento da arte envolve: a experiência de fazer formas artísticas; a experiência de fluir formas artísticas; utilizando informações e qualidade perspectivas e imaginativas para estabelecer um contato, uma conversa em que as fórmulas signifiquem coisas diferentes para cada pessoa; a experiência de refletir sobre a arte como objeto de conhecimento.

Sousa (2005, p. 29) ainda ressalta que “[...] a educação através da Arte é na verdade, um movimento educativo e cultural que busca a constituição de um ser humano completo, dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático”.

De acordo com Oliveira (2001), o ensino da Arte na escola passou a exercer um papel fundamental na educação como um todo. Não pretendendo auxiliar na leitura e escrita dos códigos universais ou encaminhar os alunos a uma profissão, tampouco transformar o aluno num artista, a disciplina pretende transformar o aluno num sujeito que faz a sua leitura do mundo em termos de cores, forma e espaço, facilitando o seu desenvolvimento psicomotor, ampliando a percepção, a visão, a audição e a expressão no que se refere a tudo que faz parte do viver, contribuindo para o processo de humanização e democratização na escola e para a formação de um cidadão capaz de pensar e resolver problemas de forma crítica e consciente.

Assim, um dos objetivos da inserção da disciplina Arte no currículo foi o de contribuir para a formação de alunos éticos, críticos, dotados de conhecimento sobre cultura. Nessa perspectiva teórica, o conhecimento da Arte abre espaço para que o aluno tenha uma compreensão do mundo “[...] na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível”. (BRASIL, 2001, p. 20).

Portanto, a aprendizagem em Arte é obrigatória pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Na proposta geral dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a disciplina Arte tem uma função tão importante quanto às outras disciplinas no processo ensino-aprendizagem. Levando-se em consideração que a disciplina Arte também possui saberes específicos, como os da “História da Arte, Filosofia da Arte, Sociologia da Arte, Antropologia da Arte, que podem e devem ser ensinadas nas aulas de Arte”. (POUGY, 2012, p. 46).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, desde o início da história da humanidade, a arte esteve presente em todas as formações culturais. “Não podemos compreender a cultura de um país sem conhecer sua arte”. (BARBOSA, 2002, p. 17). A disciplina Arte adentrou o currículo para propiciar aos estudantes um mundo de informações e possibilidades de expressões e criação, para entender melhor o meio social onde estão inseridos.

Há uma influência marcante nas propostas e orientações pedagógicas dos Parâmetros Curriculares Nacionais, segundo o qual “Arte é conhecimento”. (BRASIL, 1997, p. 27). A disciplina Arte é importante na escola, principalmente porque é importante fora dela, por ser um conhecimento construído pelo homem através dos tempos, é um patrimônio cultural da humanidade; “[...] e todo ser humano tem direito ao acesso a esse saber. Ensinar Arte significa articular três campos conceituais: a criação/produção, a percepção/análise e o conhecimento da produção artístico-estética da humanidade.” (BARBOSA, 2002, p. 23). Esses três campos conceituais são denominados, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, como: produção, fruição e reflexão.

Fica evidente que houve inúmeras mudanças durante o percurso do ensino da Arte na educação brasileira. Seria impossível traçar um panorama sobre a disciplina Educação Artística em determinada região ou período, sem conhecer suas transformações metodológicas e sua trajetória no decorrer dos anos. Portanto, vale ressaltar que a Arte sempre esteve interligada ao processo civilizatório como ferramenta substancial no desenvolvimento sociocultural das mais diferentes formas de organização humana, e seus aportes metodológicos encontram-se atrelados ao processo de formação do ser humano. Desse modo, podemos notar que os pressupostos metodológicos dessa área de ensino sempre estiveram intrinsecamente entrelaçados às tendências pedagógicas historicamente constituídas na educação escolar em nosso país.

2 A DISCIPLINA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EM MATO GROSSO DO SUL

Neste Capítulo, trago contribuições de análise e estudo sobre a história da disciplina Educação Artística em Mato Grosso do Sul, enfatizando os processos de normalização dessa matéria de ensino. Para tanto, discutirei em um primeiro momento sobre a divisão do estado de Mato Grosso e conseqüentemente a criação do estado de Mato Grosso do Sul. Em seguida, irei discorrer sobre a educação sul-mato-grossense. Na sequência, finalizando o Capítulo, abordarei sobre o que se normatizava em Mato Grosso do Sul para o ensino de Educação Artística.

2.1 Mato Grosso do Sul: a criação de um novo estado

Localizado na região Centro-Oeste do Brasil, o estado de Mato Grosso do Sul conta com uma área de 357.124,962 KM² e possui fronteira com os estados de Goiás, Minas Gerais, São Paulo, Paraná e Mato Grosso, fazendo fronteira também com os países, Bolívia e Paraguai.

Mato Grosso do Sul é uma das 27 Unidades Federativas do Brasil. A criação do estado se fez por meio da Lei Complementar nº 31, sancionada pelo então Presidente da República Ernesto Geisel. No dia 11 de outubro de 1977, o mesmo Presidente assinou a Lei que criava o estado de Mato Grosso do Sul, desmembrando-o do então estado de Mato Grosso.

O estado de Mato Grosso do Sul “[...] surgiu como consequência da dualidade geográfica, histórica, administrativa e cultural existente nos primórdios do antigo Estado de Mato Grosso, em que os interesses das elites do norte e do sul disputavam o controle do aparelho estatal e a hegemonia econômica do estado”. (BRASIL, 2006, p. 22).

O processo divisionista e a trajetória transcorrida para que o sul de Mato Grosso se tornasse de fato o estado de Mato Grosso do Sul não foi curto nem isento de percalços.

Com o término da Guerra do Paraguai (1865-1870), a região sul encontrou-se devastada, enquanto o norte, que não enfrentara diretamente a guerra, manteve-se em crescente desenvolvimento. Insatisfeitos com a administração do estado, com o isolamento físico e social do sul, com a ausência de transportes e meios de comunicação e com as perseguições políticas, os habitantes do sul organizaram o primeiro movimento separatista em 1900, iniciando uma luta que se estendeu por

quase um século, entre os sulistas, favoráveis à causa divisionista, e os nortistas que batalhavam para impedir que o estado fosse dividido. (NEVES¹⁶, 2013, p. 99).

Para Neves (2013, p. 99) “[...] os nortistas alegavam que o estado dependia do que era arrecadado no sul, já os sulistas defendiam que o sul além de sustentar o estado com uma porção maior de renda, era desprezado politicamente pelos administradores do governo que residiam em Cuiabá”.

De acordo com Bittar (2004), a insatisfação do sul com a administração do estado de Mato Grosso e seu isolamento com relação a capital (Cuiabá/MT), motivaram movimentos separatistas desde o final do século XIX. Naquele momento, com o aumento da população e o maior crescimento econômico da região que hoje corresponde ao estado de Mato Grosso do Sul, a luta pela divisão ganhou força.

Eram vários os motivos da insatisfação dos sulistas com a administração do estado de Mato Grosso. Dentre as principais reclamações estavam a falta de atenção e a pouca verba destinada ao sul. Todo esse descontentamento por parte dos sulistas fez surgir um movimento separatista em 1900, no município de Nioaque/MS, considerado o berço da divisão do estado.

O grande desenvolvimento econômico do sul do estado de Mato Grosso, baseado, em grande parte, na criação de gado e na intensa produção de grãos, como a soja e o trigo, induzia os sulistas a buscar incessantemente a divisão do estado. O que fica claro nas palavras de Campestrini (2009, p. 15), ao afirmar que, “A criação de Mato Grosso do Sul teve objetivos bem difundidos: estimular, em face da eminente crise mundial, a produção de carne e grãos (com a expansão da fronteira agrícola, nos dois Estados)”.

“Sob o signo de ‘Estado Modelo da Nação’, a criação da nova unidade federativa concretizava os ideais das elites dirigentes do sul de Mato Grosso que vislumbravam na divisão a possibilidade de progresso econômico e ocupação de poder político” (NEVES, 2013, p. 100, grifos da autora).

“A divisão do estado se deu, sobretudo, acompanhando a ideia desenvolvimentista dos anos de 1970, durante o regime militar, no Brasil.” (BERTOLETTI¹⁷, 2011, p. 71).

¹⁶ Nesse texto, trago as observações da dissertação de Mestrado de Neves (2013). Muito embora não corresponda ao mesmo objeto de minha pesquisa, existem dados significativos na dissertação da autora que trata do ensino de Literatura em Mato Grosso do Sul. A esse respeito, ver, sobretudo, Neves (2013), *No labirinto das raízes: história do ensino de Literatura em Mato Grosso do Sul (1977 – 2008)*.

¹⁷ Neste texto, trago como referência, também, as observações da Tese de Pós-Doutorado de Bertoletti (2011), que aborda sobre a disciplina Língua Portuguesa em Mato Grosso do Sul, entre 1977 e 2008. As informações contidas na Tese trouxeram subsídios para a minha pesquisa. A esse respeito, ver, Bertoletti (2011), *Reformas da disciplina Língua Portuguesa em Mato Grosso do Sul (1977-2008)*.

Portanto, a divisão de Mato Grosso obedeceu à lógica da política brasileira vigente no período, sob controle dos militares, inaugurada com o golpe militar de 1964. Grosso modo, a divisão foi motivada, segundo concluiu Bittar (2004, p. 126), “[...] por razões de ordem geopolítica e interesses políticos mais imediatos”.

Mesmo não contando com a participação popular e ignorando o processo histórico que tornou legítimas as aspirações separatistas do sul do estado, o povo aderiu entusiasticamente à divisão e, em MS disseminou-se a ideia de que a parte sul do estado ficara com porção territorial menor, porém com municípios mais ricos e com maiores possibilidades de desenvolvimento, graças à fronteira e às boas relações com os estados do sul e sudeste do Brasil. (BERTOLETTI, 2011, p. 71).

Em 1978, um ano após a divisão do estado de Mato Grosso, ocorreram as eleições para deputados federais e estaduais, formando assim, a Assembleia Constituinte do estado de Mato Grosso do Sul, instalada oficialmente em 1º de janeiro de 1979.

Deste modo o estado de Mato Grosso do Sul teve os seguintes governadores:

QUADRO 3 – GOVERNADORES DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL NOMEADOS PELO GOVERNO FEDERAL ENTRE OS ANOS DE 1979 E 1983

| GOVERNADOR | MANDATO |
|------------------------|---|
| Harry Amorim Costa | 1º de janeiro de 1979 a 12 de junho de 1979 |
| Marcelo Miranda Soares | 30 de junho de 1979 a 30 de outubro de 1980 |
| Pedro Pedrossian | 7 de novembro de 1980 a 15 de março de 1983 |

Fonte: Campestrini (2009)

Comparando o Quadro 3, com os escritos de Bertoletti (2011, p.71), a autora enfatiza que,

Criado e instalado o novo estado, MS apresentou-se como “Estado Modelo”, porém, também contrariando os anseios populares, caracterizou-se em seus primeiros anos de existência por sucessivas crises políticas, tendo tido, em curto espaço de tempo, a nomeação de três governadores, a saber: Harry Amorim Costa, da instalação do estado de MS em 1º de janeiro de 1979 até junho do mesmo ano; Marcelo Miranda Soares, de junho de 1979 a outubro de 1980; e, Pedro Pedrossian, de outubro de 1980, até a posse do primeiro governador eleito por voto do povo, Wilson Barbosa Martins, em março de 1983.

Segundo Corrêa (1985, p. 26, apud BERTOLETTI, 2011, p.71):

Tais mudanças de governo não dependeram jamais de um crivo popular, mas refletiram, em última análise, na disputa pelo poder local e a dependência total e completa das decisões tomadas pelo Planalto. A consequência direta, e lamentável desse tumultuado processo político foi a descontinuidade nos programas de governo em Mato Grosso do Sul, prejudicando o desenvolvimento de uma região de grande potencial econômico, enquanto que o Norte (o Estado de Mato Grosso), desfrutou de situação mais tranquila e favorável, apesar de dividido.

QUADRO 4 – GOVERNADORES DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL ELEITOS POR VOTO POPULAR ENTRE OS ANOS DE 1983 A 2017.

| GOVERNADOR | MANDATO |
|------------------------|---|
| Wilson Barbosa Martins | 15 de março de 1983 a 15 de março de 1987 |

| | |
|---------------------------------|---|
| Marcelo Miranda Soares | 15 de março de 1987 a 1º de janeiro de 1991 |
| Pedro Pedrossian | 1991 a 1994 |
| Wilson Barbosa Martins | 1995 a 1998 |
| José Orcírio Miranda dos Santos | 1999 a 2006 |
| André Puccinelli | 2007 a 2014 |
| Reinaldo Azambuja | 2015 – atualmente |

Fonte: Campestrini (2009)

Nota-se, na sequência dos quadros apresentados, referente aos mandatos dos governadores, a reincidência dos mesmos nomes entre 1979 a 1998, situação que ilustra uma tendência que de certa forma dominava a política estadual.

De acordo com Bittar (1999), até outubro de 1998, a história política do estado pode ser sistematizada em duas fases: a primeira, de 1979 a 1982, caracterizada por golpes e instabilidade política quando Mato Grosso do Sul teve, em três anos, três governos nomeados pelo Regime Militar já mencionados no Quadro 3 e, a segunda fase iniciou-se com o restabelecimento das eleições para governadores, em 1982, tendo como Governadores os que foram listados no Quadro 4.

Ainda para Bittar (1999), a velha política dominou o jovem estado até as eleições de 1998, quando foi eleita a coligação de esquerda liderada pelo Partido dos Trabalhadores (PT). O significado dessas eleições para o jovem estado representou o fim de um longo período dominado pelos políticos oriundos da dualidade herdada do antigo Mato Grosso; demonstrando uma relativa autonomia política.

Silva (2006) aponta que nos discursos dos pesquisadores que se dedicam aos estudos sobre a história do estado de Mato Grosso do Sul,

[...] nota-se um discurso construído pela historiografia memorística sul-mato-grossense baseada teoricamente na lógica da criação do estado de Mato Grosso do Sul como um acontecimento ocorrido resultando da conjugação de duas questões básicas: a existência de uma imanente diferenciação da natureza e da sociedade do norte e do sul de Mato Grosso e de uma suposta luta contínua e persistente do movimento divisionista. (SILVA, 2006, p. 110).

Analisando por meio da perspectiva histórica, a divisão do estado foi positiva para ambas as partes, tanto para os Sulistas como para os Nortistas, pois, como afirma Bittar (1999, p. 5) “ambas tiveram maior impulso econômico após o desmembramento”.

2.2 A educação sul-mato-grossense

Mato Grosso do Sul foi criado em um momento de fervor de ideias e discussões a respeito da educação em todo o país. Nesse período foram promovidos congressos, conferências e encontros de educadores, em nível nacional, onde eram discutidas as questões relativas aos problemas do ensino e apresentadas propostas de soluções que acabaram por se transformar em propostas curriculares inovadoras para a maioria dos estados brasileiros.

Com relação ao contexto educacional sul-mato-grossense, Campestrini (2009, p. 340) destaca que, “[...] a educação no sul de Mato Grosso esteve basicamente nas mãos, até meados do século XX, da iniciativa e pioneirismo das diversas igrejas, que manteve um bom número de colégios”.

Neves (2013) indica que no estado de Mato Grosso do Sul o ensino ofertado nas primeiras décadas de sua existência dispunha de um sistema precário de recursos materiais e humanos, escassas escolas e, para o então 2º Grau, houve a prevalência da profissionalização obrigatória vinculada aos interesses econômicos da produção agropecuária no estado.

De acordo com Bertoletti (2011, p. 72), “A organização de um sistema estadual de ensino para MS, em seus primeiros anos, acompanhou o trabalho de organização do sistema estadual como um todo, com base nos fundamentos filosóficos definidos para o então sonhado “Estado Modelo” [...]”.

No que diz respeito à escola pública, de 1º e 2º Graus, em “[...] Mato Grosso do Sul a escola pública, uma das instituições estruturadoras das relações sociais, se desenvolveu num momento em que o governo central assinalava para a construção de uma esfera pública democrática”. (SENNA, 1998, p. 62).

Assim como em muitos estados brasileiros, o movimento dos educadores de Mato Grosso do Sul integrou-se na luta pela democratização do ensino brasileiro. Grosso modo, observa-se (infelizmente não há pesquisas que corroborem esta observação) que a bandeira de luta desse movimento não foi a gestão democrática em seu sentido mais amplo, reivindicando, por exemplo, o direito de participação na definição de uma política educacional para o Estado. (FEDATTO, 2004, p. 70).

De acordo com Neves (2013, p. 101), “Na década de 1980, no movimento de redemocratização política do país, vários estados iniciaram o processo de reestruturação curricular, revendo finalidades e conteúdos das disciplinas do núcleo comum”. Segundo Bittar (2004, p. 199) “[...] no campo educacional, houve um entendimento generalizado de que a democratização da escola deveria passar pelo mesmo processo de democratização da sociedade”.

Neves (2013) descreve que a política de democratização da educação sul-mato-grossense foi reforçada pelo movimento denominado “Educação para a Democracia”, lançado pela Secretaria de Educação, o qual alicerçou a elaboração do Plano Estadual de Educação. Portanto, no campo educacional, “[...] o Estado procurou dar garantia de concretização do processo democrático. Assim, no período de 1982-1986 se implantou a política de Educação para a Democracia”. (SENNA, 1998, p. 57).

Foi num ambiente de efervescência política e de grande participação e expectativa que a Secretaria lançou a sua proposta. A análise do documento inicial, das proposições defendidas pelas escolas e entidades, bem como do próprio Plano Estadual de Educação, elaborado em 1985, permitem perceber que o eixo político-pedagógico de todo processo era a democracia. Observamos, inclusive, o nome do Congresso Educação para a Democracia: esse título, além de denotar o ambiente político da época, marcada pela luta contra a ditadura, inevitavelmente nos remete à reflexão sobre o pensamento pedagógico brasileiro, cuja corrente mais forte talvez tenha sido a Escola Nova, e, a analisá-la, percebemos a influência dos seus princípios na proposta da Secretaria de Educação da época. (BITTAR, 2004, p. 200).

Neves (2013, p 102) descreve que,

Dentre as propostas para a melhoria do ensino reivindicadas no Congresso Estadual “Educação para a Democracia”, destacava-se a busca pela liberdade de expressão e organização na área educacional, a reorganização estudantil, a necessidade de valorização profissional e salarial dos docentes, mas também havia a preocupação com os aspectos pedagógicos, tais como redução do número de estudantes em sala de aula, necessidade de reformas curriculares e reflexões sobre métodos de alfabetização. Também, grande ênfase foi dada à proposta de realização de eleições para diretores escolares, vista como imprescindível no processo de implementação da democracia da escola pública.

No que se refere à importância da luta pela eleição de diretor e diretor-adjunto nas escolas públicas do estado, Fedatto (2004) destaca que, mesmo antes de sua adesão pela gestão democrática, alguns estados brasileiros, dentre eles, Minas Gerais (1983), Rio Grande do Norte (1985) e Mato Grosso do Sul (1991) criaram colegiados de escola como resposta à reivindicação da participação efetiva dos diferentes segmentos sociais na gestão da escola pública. As eleições diretas para os cargos de direção procuraram romper com um autoritarismo centralizador e clientelista, bem como inibir ou eliminar a influência de agentes políticos (vereadores, deputados, prefeitos, cabos eleitorais) na nomeação do diretor.

É interessante observar que Mato Grosso do Sul nasceu para ser “modelo”, assim as propostas em todas as áreas de ação estatal deveriam pautar-se por uma perspectiva modernizante. Quanto à gestão educacional, assistia-se à montagem de um aparelho administrativo que atendia aos princípios da racionalidade e da eficiência da administração científica. Todavia, para atribuir a essa gestão um ar de modernidade, trocaram-se alguns “rótulos”. A título de exemplo, as Delegacias de Ensino passaram a ser designadas por Agências de Educação. De modo geral, esse modelo

de administração da educação permaneceu até o final da década de 1980 em todo o Brasil. (FEDATTO, 2004, p. 69).

Constata-se, portanto, que durante os anos de 1980, um dos objetivos dos governantes sul-mato-grossenses era incluir o estado no projeto de democratização e modernização da sociedade. “Nesse contexto, percebe-se no estado de Mato Grosso do Sul, a necessidade governamental de se articular educação e desenvolvimento econômico e social, por meio de uma proposta de gestão racional e eficiente”. (SENNA, 1998, p. 56).

Senna (1998) descreve que no campo educacional, defende-se a necessidade de um planejamento educacional realista e eficaz, segundo a concepção dos organismos internacionais que debatiam as questões educacionais da América Latina.

Mato Grosso do Sul teve três planos de educação durante a década de 1980, o primeiro, com as propostas aprovadas no I Congresso Educação para a Democracia, no qual foram formulados os seguintes objetivos:

Propiciar maior qualificação nos cursos. Aparelhar as escolas profissionalizantes; reformular o curso de magistério; acrescentar Filosofia e Sociologia; deixar, a critério da escola, o ensino de 2º Grau de formação profissionalizante ou humanística universal e, implantá-lo nas escolas rurais e de periferia. (BITTAR, 1998, p. 185).

De acordo com Neves (2013, p. 110), “[...] foi elaborado em 1985 o II Plano Estadual de Educação, o qual foi estabelecido com uma política educacional para o triênio 85/87, com vistas à democratização da Educação e ao resgate da dignidade e credibilidade da Escola Pública”.

Neves (2013) descreve que, no auge do movimento de democratização do país, foi elaborado “[...] o III Plano de Educação do Estado de MS, que vigorou nos anos de 1988 a 1991, tendo sido elaborado segundo os princípios da Constituição Federal de 1988, com foco na estratégia de descentralização, sobre a qual se fixaram as políticas nos anos 1980 a 1990”. (NEVES, 2013, p. 110).

Assim, em 1989, foi elaborada a “[...] resolução nº 644, de 21 de dezembro de 1989, estabelecendo as Diretrizes Gerais para o Ensino de 2º Grau do Estado de Mato Grosso do Sul”. (MATO GROSSO DO SUL, 1989, p. 17).

Dando sequência nos programas e propostas educacionais, foi implantado no início dos anos de 1990, o programa “Uma Proposta de Educação para Mato Grosso do Sul”, “[...] em que se enfatizava o eixo da cidadania e da participação da coletividade, buscando estruturar a educação com bases em um projeto democrático” (NEVES, 2013, p. 112).

Neves (2013, p. 113) destaca que,

Em 1992, foi produzida e disponibilizada aos educadores sul-mato-grossenses a série Diretrizes Curriculares¹⁸, cujo objetivo era subsidiar a prática docente, de forma estruturada, visando assegurar os requisitos de integração e continuidade ao currículo escolar, da pré-escola ao 2º Grau. As Diretrizes Curriculares constituíam, na verdade, a reedição das Diretrizes Gerais implantadas em 1989¹⁹ que, após um processo de avaliação, foram reformuladas e estruturadas tendo por base as quatro áreas do conhecimento, Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais. Em 1994, [...] foi estabelecido, por meio da Resolução SED/MS nº 940 de 1994, a implantação de um projeto que previa o oferecimento dos cursos profissionalizantes em nível de 2º grau, Técnico em Administração e Técnico em Contabilidade, em regime de convênios com empresas privadas ou instituições públicas. A proposta da Secretaria de Estado de Educação determinava que Estado e empresa assinariam um acordo em que caberia à SED/MS garantir a parte curricular comum do ensino de 2º grau, e a empresa ficaria incumbida da parte profissionalizante.

Em 1995, houve a continuidade da construção do projeto democrático das escolas sul-mato-grossenses, ampliando por meio de medidas o fortalecimento das escolas a partir das seguintes ações: “eleição dos Colegiados Escolares; eleição para escolha de Diretores; criação do sistema de repasse financeiro para as escolas; e, avaliação do sistema escolar”. (MATO GROSSO DO SUL, 1995, p. 29). “Na ocasião, foi apresentado pela Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul o documento “Princípios Norteadores: A Cidadania Começa na Escola”, contendo as diretrizes da política educacional estadual a serem desenvolvidas até 1998.” (NEVES, 2013, p. 112). Em 1995, também foi elaborada a proposta política intitulada “Projeto Ensino de 2º grau: qualidade e cidadania”, cujo objetivo principal era reorganizar o “[...] funcionamento dos cursos de 2º grau da Rede Estadual, a fim de oferecer um ensino de qualidade, garantindo professores habilitados, estrutura física adequada, capacitação continuada e recursos didáticos pedagógicos e tecnológicos.” (MATO GROSSO DO SUL, 1995, p. 30).

A partir de 1996, após a aprovação da Lei nº 9.394/96, o estado de Mato Grosso do Sul também teve que gradativamente se adequar às transições das novas diretrizes educacionais.

Entre as inúmeras mudanças em que se pautou a educação sul-mato-grossense, desde o ano da divisão territorial de Mato Grosso, em 1977, cabe ressaltar que os profissionais ligados a disciplina educação Artística sempre estiveram presentes nas discussões em busca de melhorias para a educação do estado.

¹⁸ Esse documentos será abordado no Capítulo 3 desta dissertação.

¹⁹ Com relação as diretrizes gerais mencionada por Neves (2013), essa também será analisada no Capítulo 3 deste texto.

Com a preocupação nos conteúdos a serem ensinados e na forma como ensiná-los, foram elaboradas e disponibilizadas as diretrizes ou referenciais curriculares para a Rede estadual de ensino. Por meio deles buscou-se nortear as práticas docentes e manter certa uniformidade sobre os conhecimentos ministrados nas escolas sul-mato-grossenses. (NEVES, 2013, p. 173).

No que se refere à disciplina Educação Artística determinada nas propostas analisadas em 2.3., percebe-se que as abordagens refletem o momento histórico e as finalidades estabelecidas para essa matéria de ensino. Ressalta-se que, todas tiveram em comum a preocupação em sugerir um ensino que aproximasse o estudante das linguagens artísticas, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades relacionadas principalmente as tendências do ensino tecnicista.

Deste modo, apresento a seguir, a forma que se deu a inserção da disciplina Educação Artística nos documentos curriculares em Mato Grosso do Sul e, os conteúdos ou atividades que se apresentam nesses documentos oficiais.

2.3 A disciplina Educação Artística nos documentos curriculares de Mato Grosso do Sul

A partir da criação e instalação de Mato Grosso do Sul, a disciplina Educação Artística desse estado seguiu o normatizado pela Lei n. 5.692, assim como pelos Pareceres, Resoluções e Portarias que consubstanciaram essa Lei até sua revogação, em virtude da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996.

A partir da Lei 5692/71, a Educação Artística torna-se disciplina obrigatória incorporando caráter tecnicista da lei e centrando seu ensino nas habilidades e nas técnicas, matizadas do culto à eficiência, decorre então a função modeladora da escola, com vistas ao preparo do indivíduo para o mercado de trabalho (MATO GROSSO DO SUL, 1989, p. 45).

Nota-se que o ensino nos primeiros anos após a divisão do estado embasava-se nas propostas da Lei nº 5.692, assinada em 11 de agosto de 1971. Portanto, entende-se que a disciplina Educação Artística já era considerada parte do currículo nos ensinos de 1º e 2º Graus desde os primeiros anos após a divisão do estado de Mato Grosso e instalação de Mato Grosso do Sul.

Desse modo, apresento a seguir, análise de documentos curriculares que contribuíram na constituição e oficialização da disciplina Educação Artística em Mato Grosso do Sul. Destaco, também, além dos objetivos desses documentos, os conteúdos para um ensino da Arte que neles se encontravam.

2.3.1 Sugestões de Comportamentos Esperados e Conteúdos de: Educação Artística

Muito embora a formulação da primeira Proposta Curricular para o estado de Mato Grosso do Sul só tenha ocorrido em 1989, a Secretaria de Educação juntamente com a Coordenadoria Geral de Educação e o Núcleo de Ensino Regular de I e II Graus, lançou em 1981, uma proposta com *Sugestões de Comportamentos Esperados e Conteúdos de Educação Artística*. Esse documento sugere uma listagem de conteúdos e atividades para serem desenvolvidas com os “temas” propostos, seguindo os princípios do ensino tecnicista. Em relação à disciplina Educação Artística, os conteúdos, restringiam-se às áreas das Artes Visuais, da Música e das Artes Cênicas, com maior ênfase nas atividades de Desenho, ou seja, prevalecia a concepção tradicional muito utilizada no final do século XIX para o ensino da Arte, onde o Desenho aparecia como uma das principais ferramentas de formação técnica.

De acordo com a proposta, trago as sugestões de atividades para desenvolvimento dos conteúdos para a disciplina Educação Artística, organizados no Quadro 5.

QUADRO 5 – SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA DESENVOLVIMENTOS DE CONTEÚDOS

| SÉRIE | SUGESTÃO DE ATIVIDADES |
|--------------|--|
| 5º | Estudo das cores primárias, secundárias e terciárias; matriz e tom |
| | Pinturas utilizando lápis de cor, lápis cera, explorando os recursos locais para cor |
| | Desenho de imaginação, memória e observação |
| | Mosaico (colagem de papel cortado) |
| | Trabalhos com papel de cores e texturas diferentes (colagens, recortes e dobraduras) |
| | Escultura simples (sabão) |
| | Modelagem com barro, argila, papel |
| | Desenho livre para recortes e quebra cabeças |
| | Exposição dos trabalhos dos alunos na sala de aula e corredores |
| | Visitas a exposições |
| | Artesanato local |
| | Visita a casa de artesão |
| | Realização de exposições ou trabalhos dos alunos e dos pais que fazem artesanato |
| | Folclore – orientações para realização de pesquisa bibliográfica sobre lendas e costumes |
| | Lendas e costumes (crendices, superstições, adivinhações, medicina popular, cantigas, danças, alimentos, etc.) |
| | Festival não competitivo de músicas |
| | Canções seguindo o calendário cívico |
| | Entonação de hinos pátrios em comemorações cívicas e festivas |
| | Cantigas de roda e brincadeiras |
| | Cantigas escolares |
| | Apreciação das músicas que os alunos cantam |
| | Aproveitamento dos meios de comunicação (rádio, televisão, jornais) |
| | Teatros |
| | Linguagem do corpo, mímicas e jogral |
| | Dramatização seguindo textos |
| | Caro falado e recitado |
| | Apreciação de espetáculos infantis para aprimoramento do gosto pelo teatro |

| | |
|----|--|
| | Visitas as praças, parques e quadras |
| | Literatura e imprensa |
| | Elaboração de história em quadrinhos, poesias, composições, cartas, bilhetes, etc. |
| | Divulgação em folhetos escolares, jornais locais, dos trabalhos escritos pelos alunos |
| | Elaboração de convites, pelos próprios alunos, convidando familiares e/ou pessoas conhecidas para participarem das atividades integradas realizadas na escola. |
| | |
| 6º | Realização de trabalho em grupo, pinturas, colagem para estudo e utilização das cores primárias, secundárias e terciárias. |
| | Pintura utilizando (lápiz de cor, caneta, hidrocor, nanquim colorido) |
| | Desenho de imaginação observação e memória |
| | Desenho de formas geométricas: quadro, losango, retângulo, triângulo, círculo |
| | Colagem utilizando papel, linha, areia, recursos naturais (folhas secas, sementes) |
| | Visita as exposições |
| | Artesanato regional |
| | Orientação para pesquisa bibliográfica e de campo |
| | Visita a casa de artesão |
| | Conhecimento do folclore regional e suas manifestações sobre crendices, lendas, contos, superstição, através de visitas, entrevistas, leitura e pesquisa |
| | Realização de canções seguindo o calendário cívico |
| | Valorização da música folclórica e popular ouvindo discos, fazendo comentários |
| | Técnicas de relaxamento |
| | Literatura e imprensa |
| | Elaboração de história em quadrinhos, poesias, composições, bilhetes e cartas |
| | Divulgação de trabalhos feitos pelos alunos, através de jornais da escola e da cidade |
| | Elaboração de convites, pelos próprios alunos, convidando familiares e/ou pessoas conhecidas para participarem das atividades integradas realizadas na escola. |
| | |
| 7º | Ampliação e redução de desenhos |
| | Pinturas utilizando guache e aquarela |
| | Realização de desenhos enfocando cenas familiares e da comunidade |
| | Solicitação de algum artista para entrevista, conversa |
| | Realização de visitas à exposições, entrevistas, pesquisas para conhecimento das obras dos artistas plásticos de Mato Grosso do Sul |
| | Colagem utilizando folhas secas, sementes, areia, mate, serragem, cascas |
| | Artesanato mato-grossense |
| | Orientações para pesquisa bibliográfica e de campo |
| | Entrevista com artesão de sua comunidade |
| | Confecção de peças artesanais utilizando argila, madeira, sucata, retalhos |
| | Folclore mato-grossense |
| | Realização de atividades sócio-culturais para apresentação de danças e músicas folclóricas de Mato Grosso do Sul |
| | Música |
| | Solicitação da presença dos pais, parentes, amigos dos alunos que toquem instrumentos musicais |
| | Conhecimento de grupos de cantores de Mato Grosso do Sul, sua vida e obra |
| | Teatro |
| | Dramatização de textos escolhidos pelos próprios alunos |
| | Mímica dos textos apresentados |
| | Trabalho em grupo para montagem de textos teatrais |
| | Ensaio e apresentação dos textos montados |
| | Confecção de fantoches para utilização no teatro |
| | Conhecimento e valorização dos grupos teatrais de MS |
| | Entrevistas com pessoas ligadas ao teatro de MS |
| | Presença dos alunos nas apresentações teatrais de Mato Grosso do Sul |
| | Concurso de peças teatrais |

| | |
|----|---|
| | Literatura e imprensa |
| | Montagem de jornais escolares |
| | Mural escolar com textos dos próprios alunos e textos de jornais e revistas |
| | Redação de crônicas a partir de situações vivenciadas pelo próprio aluno |
| | Elaboração de convites, pelos próprios alunos, convidando familiares e/ou pessoas conhecidas para participarem das atividades integradas realizadas na escola. |
| | Publicação dos trabalhos dos alunos em folhetos ou jornais locais |
| | |
| 8º | Pesquisa e apreciação de obras dos artistas locais, regionais e nacionais |
| | Visitas de artistas locais às escolas |
| | Trabalho de entalhe em madeira |
| | Confecção de vitral com recortes e colagens com papel celofane |
| | Aproveitamentos de notícias sobre artes, através de jornais locais e revistas |
| | Noções elementares da História da Arte |
| | Visitas à exposições |
| | Participação na promoção de salão de artes plásticas |
| | Artesanato brasileiro |
| | Realização de visitas a museus, exposições e outros locais para conhecimento da cerâmica da região centro-oeste e conhecimento das novas formas de artesanato |
| | Confecções de artesanato em madeira, argila e outros recursos existentes na região |
| | Exposição frequente dos trabalhos feitos pelos alunos, com presença dos pais |
| | Músicas |
| | Execução de danças típicas regionais |
| | Realização de festival de música com a apresentação de letra e música dos próprios alunos |
| | Conhecimento e apreciação de compositores da música regional e popular brasileira |
| | Folclore |
| | Pesquisa aprofundada de campo e bibliográfica sobre as manifestações folclóricas da região |
| | Realização de jogos e brincadeiras por conhecimento e apresentação de ditados e provérbios populares, adivinhações quadrinhas, cantigas de roda, rezas, bençãos e superstição |
| | Teatro |
| | Dramatização de textos escolhidos ou escritos pelos próprios alunos |
| | Trabalho em grupo para montagem de textos teatrais |
| | Ensaio e apresentação dos textos montados |
| | Concurso de textos e peças teatrais escritos pelos próprios alunos |
| | Entrevistas com elementos de grupos teatrais de MS |
| | Literatura e imprensa |
| | Montagem de jornais escolares com textos dos próprios alunos e elementos da comunidade |
| | Apresentação dos trabalhos dos alunos no quadro mural com participação de todos os elementos da escola |
| | Escrita de crônicas a partir de situações vivenciadas pelo aluno |
| | Redação de telegramas, convites, para os pais e pessoas conhecidas para participarem das apresentações e atividades da escola |
| | Publicação divulgação dos trabalhos dos alunos em folhetos da escola e jornais da cidade |
| | Escrita de textos teatrais |

Fonte: Mato Grosso do Sul (1981)

No Quadro 5, pode-se observar a sistematização de conteúdos artísticos pautados nos objetivos da inclusão da disciplina Educação Artística por meio da Lei nº 5.692/71, onde as matérias de Artes Plásticas, Música e Artes Cênicas deveriam ser ensinadas por um professor polivalente.

Decidi apontar no Quadro 5, somente as séries e as atividades sugeridas da proposta pois, nota-se que, entre os “conteúdos” que eram ensinados encontram-se aqueles referentes ao conhecimento básico para o ensino da disciplina Educação Artística.

Observa-se entre os conteúdos da 5ª a 8ª série uma sequência evolutiva de técnicas de desenho, pintura e dramatização teatral. Trago como exemplo a sugestão de conteúdo para a 5ª série, “estudo das cores primárias, secundárias e terciárias...”, essa atividade para a 6ª série é sugerida como “realização de trabalhos em grupo, utilizando as cores primárias, secundárias e terciárias”, na 7ª série à proposta sobre as cores se dão por meio de recursos e elementos como tinta guache e aquarela. As artes regionais, artistas e a cultura de Mato Grosso do Sul são exploradas; além do estudo do Folclore, tanto brasileiro como sul-mato-grossense que também é um conteúdo pertencente às sugestões de atividades.

Os anos de 1980 foram fecundos para a disciplina Educação Artística em âmbito sul-mato-grossense. Além da proposta de *Sugestões de Comportamentos Esperados e Sugestões de Atividades*, em 1987, foi fundada no estado, a Associação Sul-Mato-Grossense de Arte Educadores (Asmae). De acordo com Barbosa (1989, p. 173), no Brasil, até os anos de 1980, a “SOBREART²⁰, de âmbito nacional, filiada ao INSEA, operando principalmente no Rio de Janeiro, criada, em 1970 [...]”, foi a primeira e até então única Associação de Arte/Educadores do Brasil. As demais Associações de Arte-Educadores são fundadas no Brasil, a partir da década de 1980, em decorrência do objetivo principal que era a luta pela continuidade da disciplina Educação Artística no currículo.

2.3.2 Diretrizes Gerais para o Ensino de 2º Grau do Estado de Mato Grosso do Sul

Ainda na década de 1980, mais precisamente em 27 de dezembro de 1989, por meio da Resolução nº 644, a Secretaria de Educação estabeleceu as *Diretrizes Gerais para o Ensino de 2º Grau do Estado de Mato Grosso do Sul*.

O documento *Diretrizes Gerais para o Ensino de 2º Grau do Estado de Mato Grosso do Sul* foi publicado no Diário Oficial de Mato Grosso do Sul em 27 de dezembro de 1989, e publicado posteriormente²¹, de acordo com Bertolletti (2011, p. 39), “[...] encadernado em

²⁰ Sociedade Brasileira de Educação através da Arte.

²¹ Infelizmente, não tive acesso, até o momento, a esse documento. Em Mato Grosso do Sul, a consciência de preservação de documentos escritos como fonte de pesquisa histórica ainda não está estabelecida adequadamente.

brochura com capa em cartolina, em formato 12x41 cm [...]” e propunha um currículo que tinha por objetivo almejar uma cultura geral. “Ou seja, uma cultura geral, não de cunho academicista, mas fundamentada no desenvolvimento da consciência histórica, compreendida enquanto domínio progressivo, científico e tecnológico do homem sobre a natureza”. (MATO GROSSO DO SUL, 1989, p. 17).

As Diretrizes foram elaboradas pela Secretaria de Estado de Educação, sob o comando do Secretário Valter Pereira e estabelecia, dentre outras providências, as Diretrizes Gerais do Núcleo Comum para o Ensino de 2º Grau, as quais deveriam nortear o processo de ensino-aprendizagem na Rede Estadual de Ensino a partir de 1990. De acordo com Mato Grosso do Sul (1989, p. 17),

[...] as ações educacionais, expressas no Plano de Ação: 1989-1990 desta Secretaria, centram-se no firme propósito de resgatar o prestígio da Escola Pública, notadamente do Ensino de Pré-Escolar, 1º e 2º graus, além de democratizar a escola em todas as dimensões de seu nível de competência, visando oferecer ao cidadão um ensino de boa qualidade.

Na publicação do Diário Oficial, a subdivisão dos temas abordados no documento adotou uma estrutura fixa, iniciando com uma “Apresentação” seguida de um “Anexo I”, em que se visualiza “a Proposta Curricular de Ensino de 2º Grau – Núcleo Comum”, segundo a qual, estão descritas as disciplinas do núcleo comum para o ensino de 2º Grau, a saber: Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Língua Estrangeira Moderna – Língua Inglesa, Matemática, Física, Biologia, Química, Geografia, História, Organização Social e Política Brasileira, Educação Artística e Educação Física.

Nas resoluções apresentadas no Diário Oficial nº 2712, de 1989,

Estabeleceu-se, nesse Plano de Ação, o programa de Melhorias da Educação de 2º Grau, o qual foi amplamente divulgado e discutido nas onze (11) Regiões Educacionais do Estado, sob a responsabilidade da Coordenadoria Geral de Educação. Destaca-se, nesse Programa, a Reorganização Curricular dos Cursos de 2º Grau, entendida como um dos componentes de superação dos problemas crônicos de evasão, repetência e baixa qualidade de ensino. (MATO GROSSO DO SUL, 1989, p. 17).

No que diz respeito à disciplina Educação Artística, fica explícito nas Diretrizes Gerais, de 1989, que discorre sobre essa matéria de ensino que:

[...] a arte representa o espaço onde o conhecimento, o trabalho e a expressão são o núcleo da Ed. Artística. Nesse sentido, sua função [...] consiste em ampliar o conhecimento do aluno no que se refere aos conteúdos específicos das linguagens artísticas, aliando o ver, o pensar e o fazer a fim de possibilitar o aprofundamento e a sistematização de seus modos de expressão, bem como de fazer a leitura de

representações artísticas em relação aos diferentes modos de produção e consumo da arte. Tratando-se da metodologia da Educação Artística, temos como ponto de referência o ver, o pensar e o fazer – que não devem ser isolados entre si e absolutizados – aqui explicitados: um ver significa um repensar os dados da percepção. (MATO GROSSO DO SUL, 1989, p. 45).

Em “Educação Artística”, o texto está subdividido no início com uma introdução, com o título “A importância da disciplina Educação Artística no currículo” na qual se apresentam as concepções e os conceitos básicos que fundamentam a disciplina em questão.

Em seguida, no tópico 2 estão as “Propostas de Conteúdos de Educação Artística”, nelas encontram-se os conteúdos organizados no Quadro 6.

QUADRO 6 - CONTEÚDOS SUGERIDOS AO ENSINO DE 2º GRAU (1989)

| |
|---|
| FUNDAMENTOS BÁSICOS DA ARTE |
| - Aspectos filosóficos |
| - Aspectos Sociológicos |
| - Aspectos Psicológicos |
| - Aspectos Pedagógicos |
| HISTÓRIA DA ARTE (estudos sobre a história de uma imagem – significado da obra: função, local, data e produção global do artista) |
| - Origem |
| - Evolução |
| - Períodos |
| - Estilos (escolas) |
| - O processo artístico em relação com os modos de produção. |
| FORMAS DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO HUMANAS |
| - Mídias |
| - Evolução |
| - Meios: Publicidade e propaganda (Cartaz, signos e símbolos, outdoor, jornal, logotipo, marca e logo marca, revista, embalagem) |
| - Cinema (mudo, falado, animação, computadorizado) |
| - TV e vídeo |
| - Radio |
| -Fotografia |
| - Imprensa(revista-jornal) |
| - Historia em quadrinhos |
| - Música |
| - Teatro |
| - Dança |
| AS LINGUAGENS ARTÍSTICAS E SEUS ELEMENTOS FUNDAMENTAIS :PLÁSTICOS |
| - Significado da composição. |
| - Relação entre forma e conteúdo. |
| - Figura e fundo: |
| - Plano básico, áreas, dimensões e limites, equilíbrio: peso, ponto e plano, linha e plano, ponto, linha e plano direção (posição). |
| - Antagonismo oposição, divisão da simetria, espaço, diagonalidade, divisão áurea, semelhança e contraste, sequência rítmica, tensão espacial |
| - Proporção: a parte e o todo |

| |
|--|
| - Detalhes |
| - Deformação |
| - Elementos plásticos, pontos, formas de representação |
| - Densidade |
| - Localização |
| - Linha, espaço direcional, extensão: atração e tensão |
| - Modulação intervalo (pausa), horizontal, vertical, reta e curva. |
| - Contorno: - criação de planos e volumes. |
| |
| PLANOS: |
| - fechamento/ limites –contorno |
| - dimensões: altura e largura |
| - ritmo e movimento |
| - simetria e contraste (bipolaridade) |
| - profundidade: criação de volumes |
| |
| VOLUMES |
| - Profundidades |
| - Tridimensionalidade: objetiva / sugerida |
| - Plano frontal e observador |
| - Superposição, rotação, rebatimento. Transformação e desdobramento de planos |
| - Perspectiva |
| - Deformação |
| |
| LUZ |
| - Contraste- claro/escuro |
| - Ritmo-avanço e recuo, vibração, movimento. |
| - Simbolismo |
| - Sombras |
| |
| COR |
| - Relações de contextos (sensações) |
| - Tonalidades e nuances |
| - Escalas cromáticas |
| - Relações quentes/frias entre complementares análogos |
| - Pesquisa cromática |
| Texturas-textura própria textura produzida |
| |
| AS LINGUAGENS ARTÍSTICAS E SEUS ELEMENTOS FUNDAMENTAIS: TEATRO |
| - A representação coletiva |
| - A organização da representação teatral: |
| - Relação ator/texto/expectador |
| - Relação espaço tempo reais e imaginários |
| - Da improvisação a sistematização da representação teatral: |
| - Jogos teatrais, para conhecer, e tornar o corpo expressivo. |
| - A prática do teatro como linguagem. |
| - A prática do teatro ensaio. |
| - Da cena teatral ao texto |
| |
| OS ELEMENTOS FUNDAMENTAIS DO TEATRO: |
| O ATOR: |
| - Conhecimento do corpo: limitações e possibilidades estruturais e deformações |
| - A expressão: corporal, gestual, vocal e emocional. |
| |
| O TEXTO: |

| |
|---|
| - Produção de textos a partir de fatos reais e imaginários |
| - Analise a adaptação de textos |
| |
| ESPAÇOS CÊNICOS: |
| - Do espaço da história ao espaço da representação |
| - Elementos visuais: o cenário e os objetos, o figurino e os adereços, a iluminação. |
| - Elementos musicais e coreográficos: sonoplastia, movimentos, música e dança. |
| |
| AS LINGUAGENS ARTÍSTICAS E SEUS ELEMENTOS FUNDAMENTAIS: MÚSICA |
| - Composição |
| - Forma-vocal, coral, instrumental. |
| - Gêneros – popular, folclórico, erudito. |
| - Esquema de construção – estrutura rítmica, estrutura melódica |
| - Harmonia, consonância, dissonância. |
| - Arranjo - ostinato, prosódia, dinâmica, transposição, partículas |
| - Improvisação-eco rítmico, eco melódico, diálogos, frases. |
| - Relação tempo - movimento esquema corporal- movimento improvisado, movimento coreográfico |
| - Elementos musicais |
| - Som |
| - Intensidade - fortíssimos, forte, meio forte, fraco, planíssimos |
| - Duração – longo, curto |
| - Altura – grave, médio, |
| - Timbre – qualidades sonoras |
| - Elementos rítmicos |
| - Acentuação – ritmos simples, ritmos compostos |
| - Esquema temporal – pulso, apoio |
| - Andamento – rápido, moderado, lento, acelerado, retardado |
| - Voz – respiração, dicção, tessitura, afinação – modulação, importação |

Fonte: Mato Grosso do Sul (1989)

Conforme demonstrado no Quadro 6, percebe-se um dinamismo com relação aos “temas” apresentados no documento, as diversas expressões artísticas se articulam entre os conteúdos e torna o currículo flexível no processo de ensino-aprendizagem em Educação Artística. Esse dinamismo na qual se apresentam os conteúdos se dá, de acordo com Mato Grosso do Sul (1989, p. 45) pela “[...] compreensão das formas, das linhas, dos movimentos, do plano de observação, que deve conduzir a um duplo caminho: a percepção efetiva e a visão técnica”.

Estas observações referentes aos conteúdos apresentados no Quadro 6, à medida que são permeadas pelo conhecimento, possibilita aos educandos aprofundar a imaginação construtiva, tornando fundamental o contato com as linguagens artísticas para uma formação estética e geral dos alunos.

Ainda no documento *Diretrizes Gerais para o Ensino de 2º Grau do Estado de Mato Grosso do Sul*, no tópico “3”, encontra-se a justificativa para a aplicação dos conteúdos. Nesse item há detalhamento sobre a necessidade de: trabalhar em uma ação conjunta a teoria e

a prática; fazer sempre que possível, uma relação entre as várias linguagens cênica, plástica, gráfica e musical, através de um intercâmbio acumulativo; que o conhecimento se dê por meio de um processo científico e, sempre com uma abordagem crítica; procurar inter-relacionar o trabalho com as manifestações artísticas da comunidade e acompanhamento pedagógico feito pela Secretaria, Agências de Educação e Escolas. (MATO GROSSO DO SUL, 1989).

No que confere a parte de Educação Artística nas Diretrizes em questão, o 4º tópico traz a bibliografia consultada para elaboração da proposta. Na Bibliografia é possível vislumbrar os autores e as correntes a que se filiam as ideias contidas na *Diretrizes Curriculares para o Ensino de 2º Grau do Estado de Mato Grosso do Sul*.

Deste modo, aponto no Quadro 7 a bibliografia presente no documento:

Quadro 7: Bibliografia das Diretrizes Gerais para o ensino de 2º grau – disciplina Educação Artística (1989)

| Autor/Organizador | Título | Ano de publicação |
|---|--|--------------------------|
| ARNHEIM, Rudolf. | <i>Arte e Percepção Visual, uma psicologia da visão criadora.</i> | 1986 |
| BARRAUD, Henry. | <i>Para compreender as Músicas de hoje</i> | 1975 |
| BOAL, Augusto. | <i>200 exercícios e jogos para o Ator e Não Ator com vontade de dizer algo através do Teatro</i> | 1985 |
| BOAL, Augusto. | <i>Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas</i> | 1980 |
| BOU, Luís Maria. | <i>Como Ensenar El Arte</i> | 1986 |
| BOSI, Alfredo. | <i>Reflexão sobre a Arte</i> | 1985 |
| CAMAROTTI, Marco. | <i>A linguagem do Teatro infantil</i> | 1984 |
| CANCLINI, Nestor Garcia. | <i>A Socialização da Arte, teoria e prática na América Latina</i> | 1982 |
| COPLAND, Aaron. | <i>Como ouvir e entender música</i> | 1974 |
| FONTANEL, Simone. | <i>A prática da expressão artística: 60 fichas de trabalho criativo</i> | 1984 |
| FORQUIN, Jean-Claude; GAGNARD, Madaleine. | <i>“A Música”</i> | 1982 |
| HADJINICOLAOU, Nicos. | <i>História da Arte e movimentos sociais</i> | 1973 |
| HANNOUN, Hubert. | <i>El Niño conquista el medio, las actividades exploradoras em la escuela primária</i> | 1973 |
| HARNONCOURT, Nicolaos. | <i>O discurso dos sons</i> | 1988 |
| KOUDELLA, Ingrid Dormien. | <i>Jogos Teatrais</i> | 1984 |
| KOSIK, Karel. | <i>Dialética do Concreto</i> | 1976 |
| LUQUET, G.H. | <i>O Desenho Infantil</i> | 1969 |
| OSTROWER, Fayga. | <i>Universo da Arte</i> | 1987 |
| PARANÁ, Estado. | <i>Projeto de conteúdos essenciais do ensino de 2º Grau – Educação Artística</i> | 1988 |

| | | |
|--------------------------------|---|------|
| PAREYSON, Luigi. | <i>Os Problemas da Estética</i> | 1984 |
| PORCHER, Louis. | <i>Educação Artística: Luxo ou necessidade?</i> | 1982 |
| ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. | <i>História da Educação no Brasil (1930-1973)</i> | 1984 |
| STEFANI, Gino. | <i>Para entender a Música</i> | 1987 |
| VASQUEZ, Adolf Sanchez. | <i>As ideias de marx</i> | 1978 |
| WOLFF, Janet. | <i>A produção social da Arte</i> | 1981 |

Fonte: Mato Grosso do Sul (1989)

Em relação ao Quadro 7, primeiramente, é necessário destacar que são 25 textos referenciados, entre eles, é possível verificar um texto que corresponde à proposta oficial do estado do Paraná para o ensino de Educação Artística. Em seu conjunto, a maioria dos textos referenciados correspondem a autores/pesquisadores brasileiros, com exceção de dois livros de autores espanhóis, Hannoun e Bou. Além desses, ao longo do texto da proposta são citados direta ou indiretamente ideias de Ana Mae Barbosa e Paulo Freire.

De acordo com Bertoletti (2011, p. 41), “10.000 exemplares foram distribuídos a professores e especialistas em educação do estado de MS, em 1990”. Segundo Monteiro (1992 apud BERTOLETTI, 2011, p. 41-42), “[...] após essa distribuição, várias medidas foram tomadas com vistas à operacionalização do documento, porém, com a mudança de governo em 1991, um novo documento foi elaborado²²”.

Ressalto que na publicação da proposta das *Diretrizes Curriculares para o Ensino de 2º Grau do Estado de Mato Grosso do Sul* encontra-se uma série de ideias básicas para atuação dos professores de Educação Artística para o ensino de 1º Grau nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. “Não se trata de uma proposta pronta e acabada, pois compete às escolas, planejar e colocar em prática as ações que acharem necessárias”. (MATO GROSSO DO SUL, 1989, p. 96).

As *Diretrizes Curriculares para o Ensino de 2º Grau do Estado de Mato Grosso do Sul* são apresentadas como documento base, que serve de referencial para o trabalho do professor, portanto, “[...] configura-se como currículo proposto e não imposto para o ensino pré-escolar e nas diferentes disciplinas [...]. Assim, caracteriza-se como não acabado, direcionado ou pré-estabelecido [...]”. (BERTOLETTI, 2011, p. 41).

²² Esse documento será abordado no tópico 2.3.3.

Além de uma “introdução”, o documento aborda os “Objetivos”, a “Concepção” com relação a Educação Artística e os “Conteúdos e Sugestões de Atividades do Pré-Escolar à 8ª série”.

Com relação aos conteúdos sugeridos, estes se apresentam organizados no Quadro 8:

QUADRO 8 - CONTEÚDOS SUGERIDOS AO ENSINO DE 1º GRAU (1989)

| | |
|---------------------------|---|
| DA PRÉ-ESCOLAR À 8ª SÉRIE | EXPRESSÃO PLÁSTICA |
| | - Percepção |
| | - Ponto |
| | - Linha |
| | - Espaço: bidimensional, tridimensional, da natureza e construído |
| | - Forma: contorno, textura e estrutura |
| | - Luz/cor |
| | - Tempo/movimento |
| DA 5ª SÉRIE À 8ª SÉRIE | EXPRESSÃO PLÁSTICA |
| | - Espaço: bidimensional, tridimensional, da natureza e construído |
| | - Forma: contorno, textura |
| | - Luz/cor |
| | - Tempo Movimento |
| DA PRÉ-ESCOLAR À 8ª SÉRIE | EXPRESSÃO MUSICAL |
| | - Atividades integradas |
| | - Sensibilização |
| | - Manifestações de ritmos e/ou sons presentes |
| | - Criação de potencialidade sonora e rítmicas do próprio corpo e manifestações presentes na natureza e no cotidiano |
| | - Representação e produção com voz, com o corpo, com ritmo os instrumentos de percussão corporal e instrumental (feitos em sala de aula em outros materiais sonoros, ouvidos relacionados as qualidades dos sons, altura, duração, intensidade, timbre), produzindo sons que se estremece com o silêncio. |
| | - Criação de movimentos com o corpo, considerando as variações sonoras. |
| | - Criação de movimentos com o corpo, considerando as variações rítmicas acentuação binário, ternário, quaternário. |
| | - Sons extraídos de diversos objetos da sala de aula ou trazidos pelo grupo. |
| | - Instrumentos de percussão simples reaproveitando materiais da natureza e materiais industrializados. |
| | - Sonorização de tema diversos. |
| | - Atividades de interação. |
| | - Banda rítmica com instrumentos feitos |

| | |
|----------------------------------|---|
| | pelos próprios alunos ou adquiridos no comércio. |
| | - Audição de diversos gêneros musicais. |
| | - Técnica vocal: emissão do som, respiração, postura. |
| | - Noções práticas e básicas de estruturas musical. |
| | - Folclore: linguagem e literatura. |
| | - Hinos pátrios. |
| | |
| DA 5ª SÉRIE A 8ª SÉRIE | EXPRESSÃO MUSICAL |
| | Som e suas qualidades: duração, intensidade e timbre. |
| | - Criação de símbolos gráficos diversos em relação às diferentes qualidades de sons ouvidos e produzidos. |
| | - Conjuntos instrumentais e vocais. |
| | - Orquestra. |
| | - Propostas sonoras |
| | - Conhecimento dos períodos e compositores mais significativos do acervo musical. |
| | - Análise crítica das formas das manifestações musicais ouvidas. |
| | |
| CONTEÚDOS DE 5ª À 8ª SÉRIE | EXPRESSÃO CÊNICA |
| | - Corpo e tempo |
| | - Ritmo |
| | - Corpo/espço/movimento |
| | - O jogo dramático |
| | |
| CONTEÚDOS PRÉ-ESCOLAR À 8ª SÉRIE | EXPRESSÃO CÊNICA |
| | - Corpo/espço |
| | - Corpo/movimento |
| | - Corpo/espço/movimento |
| | - Elemento musical no teatro |
| | - Jogo dramático |

Fonte: Mato Grosso do Sul (1989)

Com relação aos conteúdos propostos nas Diretrizes Gerais apontados no Quadro 8, nota-se que há uma tendência educacional voltada para a metodologia usada no ensino da Arte desde 1948, chamada de “Livre-Expressão”, pois se observa entre vários conteúdos, a utilização das palavras “criação” e “expressão”. Por meio da Livre-Expressão o aluno se torna extremamente livre para criar suas produções, o professor, com base nessa metodologia, tinha a função de direcionar o aluno, sem fazer intervenções que pudessem limitar a criatividade do educando. Existe a prevalência das linguagens artísticas obrigatórias para a disciplina de Educação Artística, essas estão representadas pelas nomenclaturas: Expressão Plástica, Expressão Musical e Expressão Cênica. Ressalto que no Quadro 8, os detalhes de conteúdos

da Expressão Plástica, indicam propostas tecnicistas, valorizando o uso de linhas, formas e figuras para se fazer desenhos.

Ao final do documento, está elencada a equipe da disciplina Educação Artística, composta por, além da equipe de coordenação, oito professores e especialistas das Agências Regionais de Campo Grande, Corumbá, Coxim, Jardim, Nova Andradina, Paranaíba e Três Lagoas, todas pertencentes ao estado de Mato Grosso do Sul.

De acordo com Mato Grosso do Sul (1989, p. 45), “O conhecimento, o trabalho, e a expressão são os aspectos que, tomamos simultaneamente, explicitam a totalidade de concepção de arte que fundamenta essa proposta”.

Comparando os Quadros nº 5, nº 6 e 8, notei alguns aspectos semelhantes relacionados aos conteúdos, porém, em alguns pontos é possível identificar algumas diferenças entre os “temas” ensinados e atividades desenvolvidas no ano de 1981 para o ano de 1989. Para tanto, nesse sentido, fica explícito que a função dos conteúdos ensinados consiste em ampliar o conhecimento do aluno no que se refere aos conteúdos das linguagens artísticas, “[...] aliando o ver, o pensar e o fazer a fim de possibilitar o aprofundamento e a sistematização de seus modos de expressão, bem como fazer a leitura das representações artísticas em relação aos diferentes modos de produção e consumo da arte.” (MATO GROSSO DO SUL, 1989, p. 45).

2.3.3 Diretrizes Curriculares: Educação Artística

De acordo com Neves (2013) a partir da avaliação e reformulação e aperfeiçoamento do documento *Diretrizes Gerais para o Ensino de 2º Grau do Estado de Mato Grosso do Sul*, de 1989, foi produzida, em 1992, a proposta *Diretrizes Curriculares*, a qual “[...] conforme “Apresentação”, constitui-se como material de apoio, com vistas a conferir maior grau de homogeneidade à prática docente, definindo linhas comuns de atuação para as escolas da Rede Estadual de Ensino”. (NEVES, 2013, p. 130).

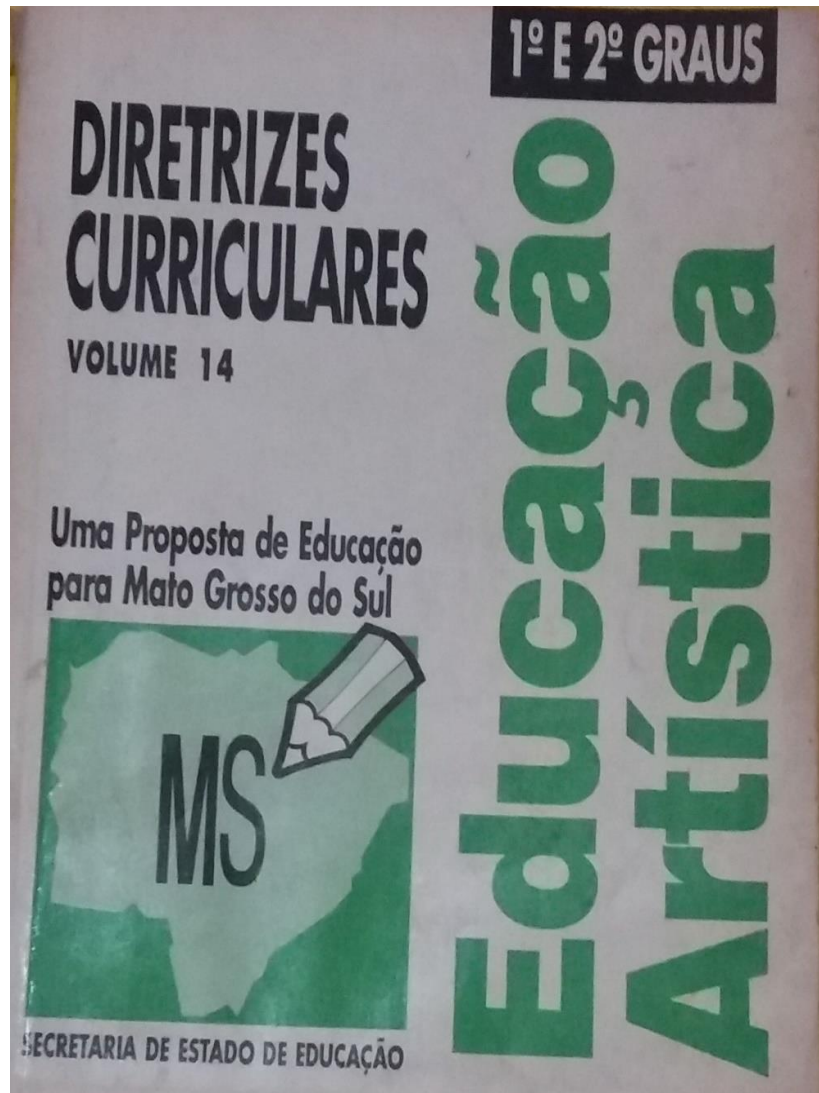
Os elaboradores do documento argumentaram que, ao contrário da proposta *Diretrizes Gerais para o Ensino de 2º Grau...*, de 1989, cuja implantação ocorreu sem qualquer capacitação de professores, para o trabalho de reelaboração das *Diretrizes Curriculares* foram desenvolvidas estratégias por meio do contato com os professores e também pela promoção de discussões a partir da formação de grupos de estudos reunidos por

disciplinas. De acordo com Neves (2013, p. 162), “Os grupos contaram com o apoio de técnicos do Órgão Central e professores da Rede Pública Estadual, e com consultorias técnicas especializadas de professores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e de Universidade de outros estados”.

A estratégia de reescrita da proposta curricular, portanto, deu-se após as respostas a um questionário pelos professores da Rede Estadual de Ensino, por meio da formação de grupos por disciplina, compostos por técnicos da Secretaria de Educação de MS e de professores. (BERTOLETTI, 2011, p. 53).

Muito embora Bertolletti (2011) aborde em seus escritos a disciplina Língua Portuguesa em Mato Grosso do Sul, afirmo que na disciplina Educação Artística a metodologia de reescrita da proposta curricular se deu da mesma forma. Dialogando com a autora, ressalto que as respostas dos questionários foram de suma importância para a busca de melhorias na educação sul-mato-grossense.

FIGURA 2 – Capa do documento *Diretrizes Curriculares: Educação Artística*



O documento, *Diretrizes curriculares: Educação Artística*, é o volume 14 das propostas curriculares apresentadas aos professores de Mato Grosso do Sul, cujos volumes anteriores e posteriores contemplam as outras disciplinas da matriz curricular de 1º e 2º Graus do estado. Apresenta-se encadernado em brochura com capa em cartolina plastificada, em formato 15,5 x 20,5 cm, tendo sido impresso pela Gráfica Ruy Barbosa, de Campo Grande/MS, em 1992.

A capa, de fundo branco, tem, ocupando todo o lado esquerdo, as informações: “Diretrizes Curriculares”; “Volume 14”; “Uma proposta de educação para Mato Grosso do Sul”; e “Secretaria de Estado de Educação”. Entre essas duas últimas informações há um quadro contendo o mapa do estado, sem subdivisões em municípios, com a sigla “MS” em seu

centro e um lápis, no alto, apontando para essa sigla. Do lado direito, dentro de um retângulo, no alto da capa, vem a informação “1º e 2º graus” e na posição de paisagem vem o nome da disciplina “Educação Artística”.

Em seguida, há uma falsa folha de rosto que apresenta o nome da disciplina Educação Artística, centralizado, seguida da indicação “1º e 2º graus”. No rodapé, vem o local e o ano: “Campo Grande - MS 1992”. A folha de rosto indica o nome do estado e seu brasão e o nome das pessoas que ocupam cargos de: Governador, Vice-governador, Secretária de Educação, Secretária-Adjunta; Coordenador Geral de Educação e Coordenadora-Geral de apoio técnico-administrativo. A indicação da Secretaria de Estado de Educação e das pessoas responsáveis pela elaboração do documento vem na página seguinte.

Na outra página vem o sumário que apresenta a subdivisão do documento, a saber: “Apresentação”; “I Fundamentação”, acompanhada de notas bibliográficas e bibliografia; “II Considerações Metodológicas”, do Magistério ao Pré-Escolar ou do Pré-Escolar ao Magistério, o ensino das Artes de 5º a 8º série do 1º Grau, o ensino das Artes no 2º Grau e as notas bibliográficas; “III Áreas de Abrangências”, Artes Cênicas, Artes Visuais, Música e História da Arte Social, além dos conteúdos e sugestões para o desenvolvimento dos mesmos, acompanhado da bibliografia; “IV Avaliação”. No total, o documento tem 56 páginas.

Assim, “[...] as *Diretrizes Curriculares*... apresentam-se como “material de apoio” que serve de subsídio para a prática docente [...]” (BERTOLETTI, 2011, p. 53. Grifos da autora). Compreende-se que as diretrizes devem “[...] constituir-se como material de apoio à ação docente, a qual será enriquecida pela experiência cotidiana de cada professor, pelas trocas entre os profissionais da mesma área e afins [...]” (MATO GROSSO DO SUL, 1992, p. 09).

Com relação ao ensino de Educação Artística, de acordo com Mato Grosso do Sul (1992), essa disciplina requer novas abordagens ou considerações, visto a problemática geral que a envolve.

Os fatores que compõem o universo dessa problemática passam pela ausência de condições adequadas de trabalho para o professor (carga horária insuficiente, espaço físico inadequado, número excessivo de alunos em sala de aula, dificuldade de lotação nas escolas, etc.) pelo número reduzido de professores habilitados na área; desmobilização e desarticulação dos professores habilitados, em relação a melhoria das condições de trabalho e ao resgate do espaço da disciplina na escola. (MATO GROSSO DO SUL, 1992, p. 09).

A carga horária é sem dúvida um dos problemas não observados pela Secretaria na construção das *Diretrizes Curriculares*: Educação Artística, pois os conteúdos propostos pelas

Diretrizes excedem em muito a carga horária destinada à Educação Artística, que no período não era definida, geralmente, na maioria das escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, a carga horária era dividida em apenas uma hora/aula por semana de 5ª e 6ª séries do 1º Grau e uma hora/aula na 1ª série do 2º Grau para essa matéria de ensino.

De acordo com Sousa (1991), a formalização de um programa, definindo os conteúdos para cada uma das séries, evidenciaria que a carga horária destinada à Educação Artística é insuficiente ao cumprimento das diretrizes propostas pela própria Secretaria de Estado de Educação.

Com relação aos conteúdos sugeridos nas *Diretrizes Curriculares: Educação Artística*, esses foram organizados no Quadro 9:

QUADRO 9 - CONTEÚDOS DE ARTES CÊNICAS SUGERIDOS AO ENSINO DE 1º e 2º GRAUS (1992)

| CONTEÚDOS DE ARTES CÊNICAS | |
|---|--|
| Os Sentidos | |
| Expressão corporal, Expressão vocal, Consciência espacial | |
| Ritmo | |
| Elementos plásticos no teatro | |
| O elemento musical no teatro | |
| O jogo dramático | |
| A dramatização e o texto literário dramático | |
| Recursos técnicos teatrais | |
| Expressões Universais do Teatro | |
| O teatro grego (tragédias e comédias) | |
| O teatro elisabetano – Shakespeare | |
| O teatro português – Gil Vicente, Almeida Garrett | |
| O teatro Luso-brasileiro – Antônio José da Silva, o Judeu | |
| O teatro francês – Molière, Racine, Corneille | |
| O teatro alemão – Goethe, Schiller, Bertolt Brecht | |
| O teatro espanhol – Frederico Garcia Lorca | |
| Expressões Nacionais do Teatro | |
| O teatro de José de Anchieta – a catequese | |
| O teatro de Martins Pena | |
| O teatro do T.B.C. (Teatro Brasileiro de Comédia) | |
| O Teatro do Grupo Arena | |
| O Teatro do Grupo Opinião | |
| O Teatro do Grupo Oficina | |
| Autores nacionais contemporâneos: Augusto Boal, Vianinha, Gianfresco Guamieri, Nelson Rodrigues, Dias Gomes, Silvia Ortoff, Ilo Krugli, Vladimir Capella, Maria Clara Machado, Zeca Capellini | |
| Expressões Regionais do Teatro | |
| O Teatro do GUTAC (Grupo Teatral Amador Campo-grandense) | |
| O Teatro do TPI (Teatro da Patota Infantil) | |
| O Teatro do CERA de Aquidauana | |
| Autores regionais contemporâneos: Cristina Mato Grosso, Paulo Corrêa de Oliveira | |
| Dança: clássica, moderna, contemporânea e popular. | |

Fonte: Mato Grosso do Sul (1992)

No Quadro 9, onde aparecem os conteúdos de Artes Cênicas propostos nas *Diretrizes Curriculares*, estes convidam o professor para que, num raciocínio analógico, consiga assimilar seu olhar cênico na educação, reportando-se “[...] até o jardim florescente dos anos pré-escolar. Ter-se-á a matéria prima teatral – a criança. Ser completo, inteiro, puro, inteligente, criador e aberto para todas as experiências”. (MATO GROSSO DO SUL, 1992, p. 26).

Vale ressaltar que, assim como as outras áreas que compõem a disciplina Educação Artística, as Artes Cênicas favorecem o desenvolvimento integral dos alunos e por isso torna-se de suma importância nas diretrizes para a matéria de ensino aqui destacada.

As Artes Cênicas são fundamentais no universo destes componentes. Constituem uma das formas de representação em que se assenta o ser humano no mundo. O Teatro, a Dança, são componentes da função simbólica forte, necessária desde a alfabetização estética até os últimos anos da vida do homem. O contexto social atual está deixando de lado esta força, ela está sendo perdida. Ao se resgatar o recurso das Artes Cênicas com seu conteúdo, para dentro do contexto escolar, se está também resgatando essa força simbólica que reúne os contrários. Estes convivem, sem serem resolvidos, são mantidos em tensão. (MATO GROSSO DO SUL, 1992, p. 28).

Entre as sugestões para o desenvolvimento dos conteúdos encontram-se a proposta de utilização da linguagem cênica dando ênfase a alguns jogos teatrais, entre esses, as diretrizes determina: o teatro de mão; o teatro de pés; o teatro de bonecos; o teatro de sombra; teatro de máscaras; teatro do oprimido e danças dramáticas populares.

Além do uso dos jogos teatrais, os conteúdos relacionados as Artes Cênicas tem por objetivo “Propiciar conhecimentos básicos com respeito a elementos técnicos teatrais para uma montagem cênica (cenário, figurino, maquiagem, adereços, sonoplastia, contrarregra, iluminação, etc.)”. (MATO GROSSO DOS SUL, 1992, p. 33).

No que se refere aos conteúdos de Artes Visuais, esses foram organizados no Quadro 10:

QUADRO 10 - CONTEÚDOS DE ARTES VISUAIS SUGERIDOS AO ENSINO DE 1º e 2º GRAUS (1992)

| CONTEÚDOS DE ARTES VISUAIS | |
|--|--|
| Espaço | |
| Forma e Espaço | |
| Movimentos nas formas | |
| Relações da forma no espaço: disposição, distância, profundidade, transparência, superposição, direção, bidimensional e tridimensional | |
| Superfície | |
| O Plano: formas fechadas, abertas, curvas, planas, regulares e irregulares | |
| O Relevo: o papel, o muro, a madeira, a tela (de tecido, de cinema, de televisão, de vídeo, de computador) | |

| |
|---|
| |
| Volume |
| Estrutura formal tridimensional, escultórica |
| Espaços positivos e negativos – Volume virtual e pictórico (perspectiva e sombra) |
| |
| Linha |
| O movimento da linha |
| A linha no espaço |
| Linhas visivas e estruturais |
| |
| Textura |
| Natural e gráfica |
| A trama reticular (artes gráficas) |
| |
| Cor |
| A natureza da cor |
| Os efeitos da cor |
| Cor Luz |
| Cor pigmento |
| |
| Artes Visuais e a Comunicação na vida contemporânea |
| Imagem fixa – Quadrinhos, fotografia, cartaz, revista, livros, jornal |
| Imagem em movimento – Cinema, televisão, vídeo, grafismos informatizados |

Fonte: Mato Grosso do Sul (1992)

No Quadro 10 são apresentados os conceitos artísticos citados na proposta (linha, cor, forma, espaço, textura, movimento, equilíbrio, contraste, etc.); esses conteúdos são propostos para produções dos alunos e nas obras artísticas que lhes eram apresentadas, “[...] sejam elas em visitas em museus, exposições ou em gravuras levadas em sala pelo professor ou pelos próprios alunos”. (MATO GROSSO DO SUL, 1992, p. 36).

Nas artes visuais, o desenho, a pintura, a gravura, a modelagem, a escultura, a tapeçaria, o design, a publicidade, o cinema, oferecem possibilidades infinitas de contato do aluno com os mais diversos materiais. Sempre levando-se em consideração os interesses, as vivências, as necessidades e as etapas de desenvolvimento dos alunos. (MATO GROSSO DO SUL, 1992, p. 37).

A meu ver as atividades relacionadas às Artes Visuais se trabalhadas de maneira correta, ajudam no desenvolvimento da leitura visual, assim como a produção artística que tem como objetivos “[...] exercitar e analisar os modos de ver, olhar e observar, elas poderão auxiliar o domínio da visualidade e da comunicação visual na vida cotidiana”. (MATO GROSSO DO SUL, 1992, p. 36). Ou seja, as Artes Visuais são de suma importância para uma melhor compreensão dos alunos sobre as manifestações artísticas.

Além das Artes Cênicas e das Artes Visuais, as *Diretrizes Curriculares: Educação Artística* conta com as propostas de conteúdos para as aulas de Música. Essas estão organizadas no Quadro 11.

QUADRO 11 - CONTEÚDOS DE MÚSICA SUGERIDOS AO ENSINO DE 1º e 2º GRAUS (1992)

| CONTEÚDOS DE MÚSICA |
|---|
| Os Sentidos |
| Sensibilização |
| Expressão Corporal. Expressão Vocal. Consciência Espacial |
| Integração – Rodas de Brinquedos Cantados |
| Sons e Ritmos: no corpo, na natureza e no cotidiano |
| Qualidades Sonoras: altura, duração, intensidade e timbre |
| Som e Silêncio |
| Sonorização de temas diversos |
| Instrumentos Musicais |
| Conjuntos Instrumentais |
| Conjuntos Vocais |
| Técnica Vocal: emissão, respiração, postura |
| Gêneros Musicais |
| Orquestra |
| A Música e os Meios de Comunicação |

Fonte: Mato Grosso do Sul (1992)

No Quadro 11, referente aos conteúdos de Música, observa-se um trabalho de musicalização abrangente, que se segue em níveis gradativos, buscando desenvolver o processo de ensino-aprendizagem auditivo. “É preciso instigar no aluno essa sensibilidade. Mas para isso, não basta ouvir música. É preciso que o aluno seja estimulado a pesquisar o porquê das formas e intenções expressas nos produtos artísticos”. (MATO GROSSO DO SUL, 1992, p. 44).

Faz-se importante que os educandos compreendam todos os elementos básicos para o ensino de Música nas aulas de Educação Artística, desta forma, destacam-se o som, o ritmo, a melodia, os limites, entre os conteúdos apontados no Quadro 11.

Todavia, além dos conteúdos das linguagens artísticas, a História Social da Arte também aparece como atividade proposta nas *Diretrizes Curriculares: Educação Artística*, de 1992. Os conteúdos de História Social da Arte estão organizados no Quadro 12:

QUADRO 12 - CONTEÚDOS DE HISTÓRIA SOCIAL DA ARTE SUGERIDOS AO ENSINO DE 1º e 2º GRAUS (1992)

| CONTEÚDOS DE HISTÓRIA SOCIAL DA ARTE |
|--|
| I – Arte na Sociedade |
| II - A Arte na Sociedade de Classes |
| 1. Sociedade escravagista – a arte ática. A Arte grega. Arte romana |
| 2. Sociedade feudal – a arte medieval |
| 3. Sociedade Capitalista |
| 3.1 – Humanismo. Renascimento. O capitalismo mercantil. |
| 3.2 – Iluminismo e a arte barroca |
| 3.3 – O neoclassicismo e a revolução industrial. O romantismo. O realismo |
| 3.4 – Consequências da revolução industrial. O impressionismo. Expressionismo. Futurismo. As 1º e 2º Guerras |

| |
|---|
| Mundiais. A arte moderna. |
| 3.5 – Arte contemporânea. A arte experimental |
| 3.6 – A cultura de consumo. A cultura folclórica, popular e a erudita. A tecnologia no capitalismo e consequências. |
| |
| III – A Arte no Brasil |
| 1. A arte rupestre. A arte indígena |
| 2. O período colonial e o barroco-rococó |
| 3. A Missão Artística Francesa e consequências |
| 4. O academismo e principais expressões |
| 5. A Semana de Arte Moderna. Anos 30. Grupos Artísticos/SP/RJ. |
| 6. O movimento antropofágico. O Pau-Brasil e suas influências na arte moderna. |
| 7. As Bienais e a linguagem contemporânea |
| 8. Grupos concretistas e neoconcretistas |
| |
| IV – Arte Regional |
| 1. Influências do Iluminismo em Mato Grosso |
| 2. O Patrimônio Cultural |
| 3. Expressões da cultura e da Arte (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança) |

Fonte: Mato Grosso do Sul (1992)

No Quadro 12, com base nos conteúdos apresentados, “[...] ao se aprimorar da **História da Arte** contextualizada na **História Social do Homem**, está se permitindo a possibilidade de compreensão sobre a função da Arte, para além das fronteiras de concepções de determinadas correntes ou épocas”. (MATO GROSSO DO SUL, 1992, p. 51, grifos do autor). Esse conhecimento propiciará ao aluno os estudos estéticos num nível que abrirá caminhos para a leitura crítica de uma determinada obra de arte, seja no campo do Teatro, da Música ou das Artes Visuais.

As *Diretrizes Curriculares* propostas pela Secretaria de Estado de Educação para o ensino de Educação Artística em 1992, representou um grande avanço com relação às orientações anteriores, “[...] denotando a preocupação de seus elaboradores em afirmar a arte como conhecimento e, apresentando uma vasta relação de conteúdos e sugestões para as áreas de Artes Cênicas, Artes Visuais, Música e História Social da Arte”. (SOUSA, 1991, p. 07).

Sobre as *Diretrizes Curriculares*, de 1992,

[...] é possível assegurar seu êxito, uma vez que dois anos depois de sua publicação, em 1994, a Secretaria de Educação de MS faz publicar uma 2ª edição de toda a série *Diretrizes Curriculares...*, o que leva à ideia de ampla circulação entre o professorado sul-mato-grossense. (BERTOLETTI, 2011, p. 56).

Reitero que por meio da nova Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 1996, ocorreram grandes mudanças no ensino como um todo, propiciando modificações também na disciplina Educação Artística. De acordo com essa Lei, o ensino pré-escolar, de 1º e de 2º grau passaram a fazer parte da Educação Básica, denominando Ensino Fundamental e Ensino médio.

Sendo assim, novas propostas de ensino foram estabelecidas para o estado de Mato Grosso do Sul. Mesmo com a alteração na mudança da nomenclatura da disciplina Educação Artística para “Arte” com a LDB nº 9.394/96, durante alguns anos as escolas sul-mato-grossense continuaram a usar a antiga nomenclatura ao mencionar o ensino da Arte, ou seja, somente a partir da Resolução nº 01/2006²³ do Conselho Nacional de Educação (CNE) foi que a disciplina Educação Artística passou a ter como nomenclatura “Arte”.

Em meio às sucessivas reformulações na educação brasileira, mudanças na legislação, criação e constituição do estado de Mato Grosso do Sul, consecutivas trocas de governo e de suas equipes na Secretaria de Educação, atualizações das propostas curriculares frente às ideologias de cada governo, enfim, em meio a tudo isso se encontra a prática pedagógica, o professor e sua práxis, ora em sintonia com as reestruturações do sistema educacional, ora ancorado em suas próprias convicções, reproduzindo as práticas rotineiras, uma vez que muitos persistem em encontrar, de acordo com suas concepções, ou no exemplo de seus antigos mestres ou de colegas mais velhos, os melhores pontos de referência para sua própria prática. Assim como o estado de Mato Grosso do Sul, a escola também se constituiu e se constitui um campo de conflitos, de lutas e de desafios a serem vencidos [...]. (NEVES, 2013, p. 174).

Com base nos apontamentos de Neves (2013), entendendo que a história de uma disciplina não se faz somente com base nos documentos oficiais, sendo assim, depois de compreender como se deu o processo de normalização da disciplina Educação Artística em Mato Grosso do Sul, apresento no Capítulo 3, contribuições para o estudo das práticas pedagógicas, assim como as metodologias e os dilemas que a disciplina Educação Artística enfrentou desde o início de sua inserção após a divisão do estado de Mato Grosso e consequentemente a criação de Mato Grosso do Sul.

²³ Não abordarei diretamente essa Resolução pelo fato dela estar distante do recorte temporal. Porém, fica a ressalva de que essa Resolução foi fundamental para a inserção da nomenclatura “Arte” nas escolas.

3 DISCIPLINA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO DO SUL

Nesse Capítulo, abordo algumas questões relacionadas às práticas pedagógicas de professores da disciplina Educação Artística da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, as metodologias, os conteúdos ensinados, as dificuldades enfrentadas pelos professores e os dilemas dessa matéria de ensino no contexto educacional sul-mato-grossense. Neste contexto questiono: após a criação e a instalação do estado, o que caracterizava a disciplina Educação Artística? Para responder a essa questão, faço uso da análise das entrevistas realizadas com os docentes aposentados que lecionaram a disciplina no estado durante o período abordado. Além das entrevistas, trago como referência os dados dos 18 relatórios de estágio supervisionado, produzido por alunos de graduação do curso de Educação Artística da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *campus* de Campo Grande/MS, entre os anos de 1991 e 1997.

Para preservar a identidade dos sujeitos descritos nos relatórios e nas entrevistas, indiquei somente as iniciais dos nomes dos graduandos e o ano em que fizeram as descrições vivenciadas no estágio, assim como as iniciais dos professores que concederam entrevistas com a finalidade de fornecer fontes orais. Ressalto que, nesse texto, as citações com base nas entrevistas serão destacadas em itálico.

3.1. Os relatórios dos estudantes e os registros dos professores

Conforme já mencionado, este Capítulo baseia-se principalmente na interpretação das entrevistas realizadas e nos relatórios de estágio. Justifico que a seleção dos entrevistados baseou-se no interesse e na disponibilidade para participar do estudo em questão. Ao todo, foram localizados por meio de buscas no banco de dados da Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS) cinco professoras e um professor aposentado, desses, todos foram convidados, mas apenas três mostraram-se acessíveis e se dispuseram a colaborar com a pesquisa. A justificativa pela escolha desses sujeitos se deu pelo fato de cada um ter começado lecionar a disciplina Educação Artística em cada década que corresponde a essa pesquisa. Sendo assim, trago os apontamentos da professora J.L.S.S.²⁴ que começou lecionar como pedagoga em 1976, mas também atuou durante o final da década de 1970 e

²⁴ Entrevista realizada em julho de 2016.

início dos anos de 1980 como professora de Educação Artística; a professora L.C.²⁵ que começou trabalhar com a disciplina em 1984, mas já lecionava no ensino de 1º Grau desde 1982; e o professor A.C.C.L.²⁶ que deu início à carreira docente em 1989 e estendeu na década de 1990. Ressalto que o contato com as participantes da pesquisa foi feito diretamente pelo pesquisador.

Explico, também, que a escolha pela utilização dos relatórios de estágio como fonte para o estudo deste Capítulo, justifica-se pelo fato de os relatórios terem sido localizados e selecionados no Laboratório de Pesquisa, Ensino e Aprendizagem em Artes Visuais (LEAVI) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *campus* de Campo Grande/MS.

De acordo com informações extraídas do *site* da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no ano de 1980, após um levantamento das necessidades da comunidade em geral com relação a novos cursos na UFMS, a Universidade propôs para o Centro de Ciências Humanas e Sociais a criação do curso de Educação Artística. Vale destacar que a implantação do curso se deu especificamente após solicitação da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, que necessitava de suprir a falta de professores habilitados no estado, uma vez que a disciplina Educação Artística estava sendo ministrada por professores leigos ou, ainda, por professores com formação em outras áreas do conhecimento, gerando uma série de equívocos no ensino da Arte para o então 1º e 2º Graus.

Neste contexto, foi criado e implantado, no Centro de Ciências Humanas e Sociais, da UFMS, *campus* de Campo Grande/MS, o curso de Educação Artística com as habilitações em licenciatura curta em Educação Artística e licenciaturas plenas em Desenho e em Artes Plásticas.

No primeiro semestre de 1981 teve início a Licenciatura em Desenho e no segundo a Licenciatura em Artes Plásticas. Já no primeiro ano de funcionamento verificou-se a necessidade de uma reorganização curricular para os ajustes das áreas e afinação com os currículos vigentes em outras universidades. Uma comissão composta por professores e técnicos da UFMS desenvolveu os estudos necessários e concluiu os trabalhos dos novos currículos que foram implantados no segundo semestre do mesmo ano. Em outubro de 1982 inauguraram-se as primeiras instalações do curso – “As Oficinas de Educação Artística”, na parte inferior da rampa do Estádio Morenã. Ainda na década de 80, alguns professores da área específica foram contratados para cargos efetivos e lotados no Departamento de Educação do CCHS. Esses são alguns aspectos de um processo de reorganizações, reorientações e mudanças importantes que, em 1984, garantiu o reconhecimento do Curso pelo CFE. (UFMS, 2017, Em < <http://artesvisuais.sites.ufms.br/pagina-exemplo/>>. Acesso em: 05 ago. 2017).

²⁵ Entrevista realizada em setembro de 2016.

²⁶ Entrevista realizada em setembro de 2016.

Observa-se, portanto, que, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *campus* de Campo Grande, foi a primeira instituição de ensino superior do estado a inserir um curso voltado para formação de professores de Educação Artística.

Na busca por uma melhor compreensão sobre as experiências vivenciadas por profissionais que trabalhavam a disciplina Educação Artística nas escolas de Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, além das entrevistas, trago a análise dos seguintes relatórios:

QUADRO 13 – RELATÓRIOS OBSERVADOS E SELECIONADOS (1991-1997)

| ANO DO RELATÓRIO DE ESTÁGIO | QUANTIDADE TOTAL DE RELATÓRIOS OBSERVADOS | QUANTIDADE DE RELATÓRIOS SELECIONADOS |
|------------------------------------|--|--|
| 1991 | 2 | 1 |
| 1992 | 1 | 1 |
| 1993 | 2 | 2 |
| 1994 | 4 | 4 |
| 1995 | 1 | 1 |
| 1996 | 7 | 3 |
| 1997 | 9 | 6 |

Fonte: Elaborado pelo autor (2017), com base nos dados disponíveis no Laboratório de Pesquisa, Ensino e Aprendizagem em Artes Visuais (LEAVI) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *campus* de Campo Grande/MS.

Foi localizado um total de 26 relatórios de estágio supervisionado. Sendo que os estágios haviam sido realizados em escolas públicas e particulares na cidade de Campo Grande/MS, entre os anos de 1991 a 1997. Decidi optar somente pelos relatórios das escolas públicas como fonte para essa pesquisa pelo fato de os docentes entrevistados também ter lecionado em escolas públicas, porém, em anos e escolas diferentes.

No Quadro 13 apresento os anos e a quantidade de relatórios de estágio observados e selecionados em 2016, no Laboratório de Pesquisa, Ensino e Aprendizagem em Artes Visuais (LEAVI), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *campus* de Campo Grande. Os arquivos trouxeram informações relevantes para uma análise sobre os conteúdos que eram ensinados na disciplina Educação Artística; se os professores que lecionavam essa matéria de ensino eram habilitados; quais eram as práticas pedagógicas utilizadas nas aulas com relação a disciplina em questão e, as dificuldades vivenciadas em sala de aula. Destaco que a vivência dos graduandos que elaboraram esses relatórios entre os anos de 1991 e 1997, foram em escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

Ressalto que a experiência do estágio, muitas vezes, é o primeiro contato com a realidade profissional. Este confronto com as dificuldades enfrentadas pelos professores de

Educação Artística em desenvolver satisfatoriamente a prática docente em sua respectiva disciplina no período abordado nesse texto conduz a questionamentos, críticas e a procura de possíveis alternativas que contribuam positivamente no processo do ensino-aprendizagem.

Com a necessidade de informações sobre a disciplina Educação Artística nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, a análise e compreensão das entrevistas e dos documentos de estágio foram imprescindíveis para a elaboração desse Capítulo. Sendo assim, enfatizo a importância dos relatórios e registros orais como fonte nessa pesquisa.

3.2 Educação Artística em Mato Grosso do Sul: as metodologias, os conteúdos, as dificuldades e os dilemas dessa matéria de ensino no contexto educacional sul-mato-grossense

3.2.1. As práticas pedagógicas

Os levantamentos realizados para a fundamentação das práticas nas aulas de Educação Artística revelam o ecletismo pernicioso que comprometia a atuação dos docentes dessa matéria de ensino em sala de aula. Em Mato Grosso do Sul “[...] configura-se um estado de indiferença dentro da Rede Estadual de Ensino, com relação às questões que, anteriormente, justificaram a inclusão da Educação Artística na grade curricular”. (SOUSA, 1991, p. 11).

A partir da inclusão da Educação Artística, por meio do artigo 7º da Lei 5.692/71, que a tornou obrigatória nos currículos escolares, começaram a surgir os primeiros problemas, “[...] como o número reduzidíssimo de professores habilitados em Educação Artística, a falta de investigação ampla das condições reais nas escolas públicas, de instalações e equipamentos”. (MATO GROSSO DO SUL, 1989, p. 96).

Destaco que as práticas e metodologias utilizadas, relacionadas à disciplina Educação Artística variavam muito devido ao fato de existir, em algumas escolas, professores formados na área e em outras escolas não haver professores habilitados para lecionar essa matéria de ensino.

As práticas pedagógicas para o ensino de Educação Artística no final da década de 1970 estavam relacionadas, de acordo com J.L.S.S. com “[...] *os princípios da geometria*”.

Trabalhava muito com desenhos, recortes e colagens usando figuras geométricas. Usava transferidor, régua, compasso, para ensinar os alunos fazer os desenhos, tesouras, revistas e jornais para fazer as colagens. Quando tinha um pouco mais de tempo dava para desenvolver uma atividade com barbantes ou linha de crochê [...] (J.L.S.S.)

Era comum nos primeiros anos após a divisão do estado, em 1977, usar as aulas de Educação Artística para desenvolver atividades ligadas a métodos de bordar, tecer e pintar. Essas atividades eram chamadas de “aulas de tapeçaria” ou “aulas de trabalhos manuais” e, eram desenvolvidas principalmente no 2º Grau.

Para o então ensino de 1º Grau,

[...] trabalhava-se a parte lúdica, por exemplo, havia uma palavra chave que era “casa”, daí a professora regente ensinava como que separava as sílabas, as vogais. Daí o professor de Educação Artística ia trabalhar, por exemplo, um desenho ou uma música sobre o tema “casa”. Então a disciplina acabava contribuindo com as aulas de português, auxiliando na questão pedagógica através de uma determinada palavra-chave. (J.L.S.S., grifos meus)

Entre o final dos anos de 1970 e início da década de 1980 a “[...] disciplina Educação Artística era vista mais como uma atividade. Não tinha um conteúdo determinado, não havia planejamento para as aulas. O que mais se pedia para os alunos era desenho”. (J.L.S.S.).

Segundo o relatório de estágio da graduanda C.B.A. (1996) “[...] constate-se também, ausência de planejamento e improvisação de acordo com o número de alunos em sala de aula, e procedimentos inadequados”. Nota-se, que a falta de planejamento citada por J.L.S.S. relativa ao final dos anos de 1970 e início da década de 1980, ainda era um problema nos anos de 1990. Sendo assim, a falta de planejamento para as aulas de Educação Artística tornava as metodologias e os conteúdos pouco atraentes para os alunos. A improvisação de aulas sem os devidos planejamentos acabava ocasionando, muitas vezes, a repetição de práticas de ensino, como era o caso da “geometria” que era utilizada como uma didática comum e constante para um ensino da Arte.

A professora L.C. também menciona o uso da geometria como prática metodológica aplicada em determinadas séries durante a década de 1980. De acordo com L.C. “[...] de quinta a oitava série estudava alguma coisa de geometria, ponto, reta, pontilhismo, como conteúdo. E um pouco de cada modalidade artística e um pouco de História da Arte”.

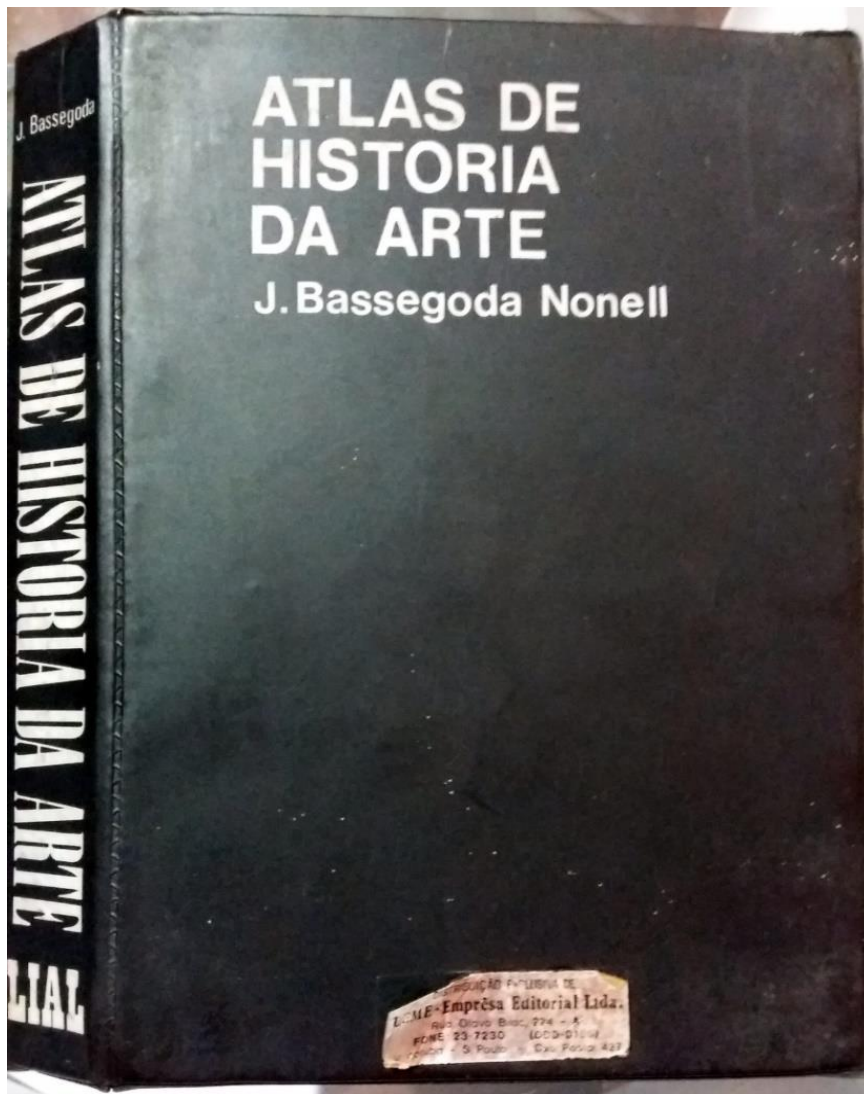
Com relação à História da Arte, “[...] os conteúdos eram passados na lousa e depois explicados com laminas em retroprojetores”. (J.L.S.S.).

[...] quando tinha uma atividade de linhas, formas e pontos, procurava comparar com algum movimento artístico. Por exemplo, se trabalhasse com linhas e formas geométricas, ensinava também sobre arte cubista. Quando era atividades com pontos, passava junto ao conteúdo o movimento pontilista [...]. (L.C.)

Portanto, observa-se o uso de movimentos artísticos como didática no processo de ensino-aprendizagem, mesmo não sendo usado de maneira direta, é importante ressaltar o uso de imagens relacionadas à história da arte nas aulas de Educação Artística.

Um dos livros mencionados pelos professores como referência para a didática nas aulas com História da Arte é o *Atlas de História da Arte*, de autoria de Joan Bassegoda Nonell, publicado pela editora Leme, em 1972.

FIGURA 3 – Capa do livro *Atlas de História da Arte*



Cedido para análise pela professora J.L.S.S., a Figura 3 corresponde à capa e lombada do livro utilizado pelos professores entre as décadas de 1970 e 1980. O livro possui 80 eslaides para projeção em retroprojetores, com imagens de pinturas (obras de arte) e monumentos arquitetônicos dos períodos: Idade dos Metais, Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea.

FIGURA 4 – Eslaide do Livro *Atlas de História da Arte*



A Figura 4 traz o eslaide de número 65 entre os 80 eslaides do livro que eram utilizados para as aulas sobre História da Arte, principalmente no 2º Grau, esses eslaides eram chamados de “lâminas” pelos professores. *“Usávamos as lâminas nos retroprojetores para mostrar alguma imagem para a turma, para fazer uma releitura de alguma obra [...]”*. (J.L.S.S.). Vale destacar que as “releituras de obras” eram muito utilizadas nas aulas, porém, muitas vezes a “releitura” era confundida com “cópia”; muitas vezes também o professor levava imagens e desenhos prontos e impressos e cabia ao aluno somente a reprodução deles.

A didática utilizada pelo professor A.C.C.L. no final da década de 1980 e início dos anos de 1990 também se relaciona com a metodologia mencionada pela professora L.C., do início de 1980.

De acordo com A.C.C.L.,

Nos anos de 1990 havia a questão da história da arte, mas não havia uma divisão cronológica de como você teria que trabalhar, então eu sempre trabalhei história

da arte assim... Vamos supor, eu iria trabalhar os elementos da composição, se estava trabalhando com linhas, eu procurava na história da arte os artistas que mais trabalhavam com linhas ou os movimentos artísticos que trabalhava com linhas. Eu não seguia cronologicamente. É claro que em algumas turmas o professor de história trabalha a pré-história, então eu também trabalho a pré-história. Eu costumava fazer baseado na pedagogia triangular, quando estava trabalhando cores, eu buscava no Fovismo, que aborda muito essa questão das cores [...].

Entre as principais propostas metodológicas utilizadas no período abordado nessa pesquisa, destacam-se as que se baseavam no ensino tecnicista²⁷, que por sua vez levou a disciplina Educação Artística “[...] a uma situação onde impera a transmissão de uma visão pragmática do mundo e que acaba por sufocar qualquer criticidade no interior do educando” (MATO GROSSO DO SUL, 1989, p. 97).

De acordo com Saviani (2007, p. 369), “[...] os elementos que vieram a dar forma à pedagogia tecnicista começaram a ser dispostos na segunda metade de 1960”.

Em Mato Grosso do Sul, essa concepção de ensino voltada ao tecnicismo estava atrelada aos objetivos de desenvolvimento do estado desde a divisão do estado de Mato Grosso, em 1977.

“Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional”. (SAVIANI, 2007, p. 381).

As *Sugestões de Comportamentos Esperados e Conteúdos de: Educação Artística*, referente ao ano de 1981 propõem elementos voltados para o ensino tecnicista, pois no documento consta uma série de sugestões de atividades baseadas nos ideais da pedagogia tecnicista, entre elas, destacam-se ampliação e redução de desenhos; confecção de peças artesanais utilizando argila, madeira, sucatas e retalhos; entrevista com artesão; visitas à casa de artesãos; desenhos de formas geométricas; entre outros. Essas sugestões de atividades podem ser entendidas como um componente pedagógico, cujos objetivos permitem a compreensão das relações sociais e a atuação no processo produtivo.

Também nas *Diretrizes Gerais para o Ensino de 2º Grau do Estado de Mato Grosso do Sul*, de 1989, no que se refere a Educação Artística, fica explícito que a disciplina colabora para o desenvolvimento de atividades tecnicistas.

A partir da Lei 5692/71, a Educação Artística torna-se disciplina obrigatória incorporando o caráter tecnicista da lei e centrando seu ensino nas habilidades e nas

²⁷ De acordo com Saviani (2008), a pedagogia tecnicista defende a reordenação do processo educativo de modo que o torne objetivo e operacional.

técnicas matizada do culto à eficiência, decorre então a função modeladora da escola, com vistas ao preparo do indivíduo para o mercado de trabalho. (MATO GROSSO DO SUL, 1989, p. 45).

Partindo de uma tendência tecnicista, as práticas pedagógicas para o ensino de Educação Artística em Mato Grosso do Sul acabavam se limitando a trabalhos manuais repetitivos, assim como diversas formas de desenho como metodologia, entre elas, as aulas de Desenho Geométrico, usando linhas, curvas e retas como conteúdos eram as que mais prevaleciam.

A busca da qualidade de ensino era uma das propostas estabelecidas na meta de construção do “estado modelo” desde os primeiros anos após a divisão de Mato Grosso e consequentemente a criação de Mato Grosso do Sul, em 1977. Com a elaboração das primeiras Diretrizes Gerais, em 1989, houve a preocupação em construir uma “[...] escola da cultura e a escola do trabalho.” (MATO GROSSO DO SUL, 1989, p. 17).

No que se refere ao ensino da Arte, além de uma preocupação com aulas que fizessem uso de atividades geométricas, “[...] a concepção tecnicista trouxe com efeito uma sequência de atividades fragmentadas, tolhendo o aluno de ter uma visão mais ampla da arte em relação ao mundo, mostrando a Educação Artística como elemento decorativo [...]” (MATO GROSSO DO SUL, 1989, p. 97). Essa concepção de usar as aulas de Educação Artística como elemento decorativo fez com que muitos docentes se tornassem responsáveis pela decoração do ambiente escolar; esse fator é apontado em alguns dos relatórios de estágio analisados. Segundo esses, os docentes de Educação Artística aparecem inúmeras vezes como um “decorador de ambiente” e não como um “professor”.

Devido ao não enfrentamento dos profissionais ligados ao ensino da Arte, muitos docentes aceitavam essa “função” de enfeitar a escola, principalmente quando havia eventos comemorativos.

Segundo L.C., *“A maioria das escolas achava que o professor de Educação Artística tinha que ensaiar quadrilha, tinha que enfeitar escola, encapar lata de lixo [...]”*.

A ideia de colocar o professor de Educação Artística para decorar o ambiente escolar pendurou por longos anos. De acordo com o professor A.C.C.L., que lecionou durante muitos anos na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul *“[...] o professor era para fazer painel, enfeitar a escola. Você começava o ano fazendo alguma coisa para o carnaval, aí você emenda com o dia do índio, aí faz painel para o dia das mães, parecia que a gente não tinha conteúdo”*. (A.C.C.L.)

Pougy (2012) menciona, a visão equivocada que havia nas escolas em âmbito nacional sobre as aulas de Educação Artística. A autora enfatiza que as escolas possuíam uma concepção de ensino da Arte,

[...] baseada na simples realização de produtos decorativos e na ideia de que aula de Arte é aula de passatempo ou de produção de lembrancinhas, resultou no esvaziamento dos conteúdos específicos da área de Arte na educação escolar. Essa forma de entender o ensino da Arte acabou por desvalorizar esse componente curricular, relegando-o a um lugar inferior na educação escolar. (POUGY, 2012, p. 40).

Compactuando com a afirmação de Pougy (2012), esse fato de o professor de Educação Artística ser visto como um decorador era algo constante nas escolas brasileiras. No estado de Mato Grosso do Sul não era diferente, além dessa questão das aulas serem usadas para outros fins, a disciplina enfrentava uma série de outros desafios que começaram desde a inserção da disciplina como componente curricular a partir da criação de Mato Grosso do Sul e perpetuou, como observei por meio da análise das fontes, por todo o período a que corresponde essa pesquisa. O que fica evidente, de acordo com a vivência de estágio de A.M.A.S. (1994), é a falta de espaço físico apropriado para um bom desempenho da disciplina Educação Artística nas escolas. Entre as advertências descritas, ressalta-se que a Educação Artística vinha sendo desenvolvida na escola de forma incompleta, “[...] esquecendo que o processo de aprendizagem e desenvolvimento do educando envolve múltiplos aspectos. Muitos professores propunham atividades, às vezes, totalmente desvinculadas de um saber artístico”. (A.M.A.S., 1994)

No relatório de J.F.P. (1994), está descrito o caso de uma professora que é formada em outra área, ocupando as aulas que poderiam ser de um docente de Educação Artística. Ainda nesse relatório, destacam-se os conteúdos sendo aplicados de modo reprodutivista, uma vez que, segundo J.F.P. (1994), “[...] a metodologia divergia das propostas de Educação Artística, e conseqüentemente, os alunos passavam a fazer descaso da disciplina, ficavam desmotivados, tinham-na como entretenimento e lazer.”

[...] na realidade temos professores ministrando aulas de Educação Artística que jamais se dedicaram à leitura de quaisquer livros de Arte-Educação e ainda nutrem a ideia de que, arte na escola, é propiciar folhas para colorir, com corações para o dia das mães, soldados no dia da Independência e assim por diante. O fato é que tais professores desconhecem a auto-expressão ou educação estética, que deveriam ser ensinadas no decorrer das aulas de Educação Artística. (S.R.M.D., 1994).

As aulas sem motivação e sem conteúdos específicos, coerentes com as teorias da Arte levavam o aluno a não se interessar em aprender. Somando-se a isso havia o

desconhecimento por parte dos professores em compreender as diferentes abordagens metodológicas que poderiam ser aplicadas e contribuiriam para o maior interesse aos alunos, mesmo os conteúdos sendo pouco atraentes.

De acordo com A.C.C.L. *“Em algumas escolas não havia, pelo menos no início dos anos de 1980, um professor de artes específico, principalmente da pré-escola ao quinto ano. Quem dava as aulas de Educação Artística era o professor regente”*.

O Professor A.C.C.L. destacou que se tratando de metodologia para o ensino de Educação Artística *“[...] era uma aventura, porque como a disciplina era nova na escola não havia materiais para o professor e nem para os alunos, então tinha que fazer as coisas funcionarem da maneira mais simples possível, usando a pedagogia triangular”*.

Como mencionado no Capítulo 1, a Proposta Triangular foi uma estratégia de pedagogia utilizada para tentar dar uma maior credibilidade à disciplina Educação Artística, fazendo com que os professores tivessem uma noção prévia de como trabalhar os conteúdos de modo que movessem os alunos a uma maior aprendizagem.

Observei por meio da análise das entrevistas e dos relatórios de estágio que muitas atividades se repetiam, não existia muita variação metodológica e nem todos os docentes estavam preparados para trabalhar a disciplina com base na Proposta Triangular. Nas aulas de Educação Artística utilizava-se constantemente a cópia como metodologia, dessa forma havia uma limitação no processo criativo, ao aluno cabia somente a reprodução de trabalhos prontos que lhe eram apresentados. Uma das principais e quase fiel didática de ensino para as aulas de Educação Artística era o uso do “desenho livre” e das cópias de desenho.

“A cópia é ainda muito utilizada em nossas escolas, através de colorir desenhos prontos, copiar do quadro. Mas pior é a cópia pela cópia, sem critério, somente por preencher tempo, num desconhecimento metodológico e de planejamento”. (C.B.A., 1996).

O uso dessas práticas de ensino como o “desenho livre” mostra o despreparo em que os professores de Educação Artística se encontravam. É compreensível o uso de determinados métodos para o ensino da Arte no final dos anos de 1970, porém, a partir da década de 1980 e principalmente no início dos anos de 1990, haviam sido difundidas no Brasil novas concepções sobre o ensino da Arte nas escolas. Tendo com exemplo algumas metodologias que poderiam ser utilizadas, como a “Livre-Expressão” ou até mesmo a “Proposta Triangular” já mencionadas anteriormente no Capítulo 1. Alguns desses métodos didáticos ajudariam a desenvolver as potencialidades individuais dos alunos se fossem exploradas e desenvolvidas

de forma correta, porque, se a cópia limitava a criatividade do aluno, a Livre-Expressão e/ou a Proposta Triangular poderiam estimular o auto-expressar-se por meio das linguagens artísticas propostas para a disciplina Educação Artística.

Uma informação importante relatada pelos professores é que havia poucos recursos didáticos para a disciplina Educação Artística; era necessário um estudo com pesquisas constantes para preparação de conteúdos e atividades para sequência das aulas. Muitas vezes era necessário buscar informações relacionadas a conteúdos em livros de outras disciplinas, principalmente quando o assunto era sobre história da arte. Alguns professores apoiavam-se em textos de história ou de literatura para preparar suas aulas.

A partir de 1990, com a necessidade de compreensão de conteúdos sobre história da arte, principalmente para as aulas do 2º grau, começaram a surgir alguns materiais de apoio.

Havia livros da Graça Proença sobre história da arte que era usado também como um norte. Mas quando iria abordar sobre artes em Mato Grosso do Sul tinha que pegar livros de história do quinto ano. O professor se quisesse trabalhar uma sequência tinha que preparar apostilas. (A.C.C.L.)

O relatório de C.B.A., referente a 1997 e as anotações de G.C.M., do mesmo ano apontam os tipos de práticas metodológicas para o ensino de Educação Artística. Ambos os relatórios advertem sobre aspectos positivos e negativos dos professores que lecionavam a matéria de ensino em discussão nesse texto. Sendo assim, nos apontamentos de C.B.A. (1997), referente à escola que havia realizado o estágio, “[...] a professora era formada em Educação Artística pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), essa por sua vez estimulava a criatividade dos alunos na realização de atividades”.

Em todas as salas de 5ª séries os conteúdos e os procedimentos eram os mesmos, a matéria passada no quadro era explicada; depois os alunos copiavam e faziam o que era pedido. Nas 6ª series o encaminhamento era o mesmo, porém o conteúdo diferente. Quanto à conversa dos alunos, não havia distinção entre salas, a conversa dos alunos era algo que atrapalhava muito as aulas. Sobre os critérios de avaliação, esses eram realizados mediante a entrega de trabalhos e cadernos. (C.B.A., 1997)

Nos escritos de G.C.M., a realidade vivenciada no estágio foi oposta, pois “[...] a professora não era formada, usava atividades mimeografadas, fato que diminuía a liberdade criadora do aluno e tornava as aulas extremamente maçantes”. (G.C.M., 1997).

Embora mais raramente encontrados, existem por outro lado, professores instruídos, porém, acabam pecando no excesso, por pensarem que a “arte é só fazer”, excluindo a possibilidade de observação e compreensão da arte. Entendemos que o professor de Educação Artística deve aliar sua prática-teórica artística e estética a uma concepção de arte, assim como consistentes propostas pedagógicas. De forma

sintética o Arte-Educador precisa “saber arte” e saber ser “professor de arte”. (S.R.M.D.,1994, grifos da autora).

Embora a disciplina Educação Artística atravessasse um crise escolar em território sul-mato-grossense, em alguns relatórios de estágio, nota-se que havia professores que se preocupavam com as didáticas utilizadas em sala de aula e procuravam de vários modos tornar essas aulas estimulantes. Em algumas escolas, existiam docentes que se preocupavam com a disciplina e tornavam o ambiente favorável para as aulas de Educação Artística, resultando em aulas produtivas “[...] onde existe uma preocupação por parte das professoras com a questão cultural, onde os alunos visitam museus, patrimônios históricos da cidade para posteriormente desenvolver os seus trabalhos, tornando as aulas estimulantes”. (S.L.F., 1995)

Observa-se que houve diversas formas de práticas e métodos didáticos para o ensino de Educação Artística, tanto por parte dos professores formados na área, assim como dos leigos. Seria fundamental que os docentes responsáveis por essa disciplina assumissem de fato uma posição teórica na qual fortalecessem o processo de ensino-aprendizagem da Educação Artística na escola, porém, é louvável ressaltar que, para que isso acontecesse, seria necessário que a Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul tivesse organizado mais cursos de capacitação para os professores dessa matéria escolar, tendo em vista a quantidade de profissionais despreparados para o traquejo que a disciplina Educação Artística exige.

Um dos fatores que prejudicava o bom desempenho dos docentes de Educação Artística estava ligado a pouca formação específica em todas as linguagens artísticas que eram propostas para o desenvolvimento das aulas. Como descreve A.C.C.L.

[...] o professor tinha que trabalhar com música, com teatro, e tudo mais, então isso sempre foi um dificultador, [...] então o professor acabava aprofundando as suas aulas nas artes visuais, com desenho, pintura, história da arte, e o aluno não estudava música e nem teatro [...]. (A.C.C.L)

A falta de capacitação para os professores ligados a área de Educação Artística fez a disciplina enfrentar alguns desafios, fazendo surgir uma série de dilemas que fizeram com que a disciplina ficasse desprestigiada na grade curricular das escolas sul-mato-grossenses.

3.2.2. Os dilemas

No contexto da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, Sousa (1991, p. 05) descreve que durante os anos de 1980 e início dos anos de 1990 “[...] a ausência de uma

orientação precisa para a Educação Artística e a falta de clareza dos professores, quanto ao papel da arte na educação escolar, produziu o esvaziamento do discurso pedagógico e envolveu a disciplina em uma crise de credibilidade”.

Dialogando com o autor, essa crise de credibilidade fez com que o ensino de Educação Artística ficasse marginalizado nas escolas da Rede Estadual de Ensino. A disciplina aparece nas escolas de modo fragmentado, tornando-se uma matéria limitada, simplista, desfigurada das verdadeiras intenções no processo de ensino-aprendizagem. Esses fatores haviam sido mencionados nas *Diretrizes Gerais para o ensino de 2º Grau do Estado de Mato Grosso do Sul*, de 1989, uma vez que, o documento fazia um alerta com relação à “[...] necessidade de reverter a visão distorcida que se tem da arte no currículo”. (MATO GROSSO DO SUL, 1989, p. 97).

Para a formulação das *Diretrizes Gerais...*, de 1989, houve encontros pedagógicos com discussões e preenchimento de questionários com a intenção de coletar subsídios sobre a disciplina Educação Artística nas escolas de 1º e 2º Graus de Mato Grosso do Sul. Entre as reclamações feitas por profissionais ligados ao ensino da Arte mencionadas no documento encontram-se uma lista de reivindicações, entre as quais estão descritas as condições de trabalho enfrentadas pelos professores que lecionavam essa matéria de ensino.

Entre os fatores que tornaram difícil a ação docente mencionamos: ausência de salas ambientes; número reduzido de aulas; classes numerosas; falta de assessoramento em forma de cursos e sessões de estudo atendendo as necessidades pedagógicas e metodológicas; falta de trabalho integrando às áreas disciplinares visando a objetivos comuns às atividades desenvolvidas na escola; impossibilidade de ter conhecimento satisfatório nas várias expressões artísticas; necessidade de professores especializados na área, desde a pré-escola; falta de sensibilização e conscientização dos diretores da escola sobre a importância da arte-educação. (MATO GROSSO DO SUL, 1989, p. 96).

Nota-se que a disciplina Educação Artística enfrentava uma série de obstáculos para a sua continuidade nas escolas da rede estadual de ensino sul-mato-grossense. A partir dos apontamentos mencionados nas *Diretrizes Gerais...*, de 1989, os dilemas que a disciplina Educação Artística enfrentava no estado de Mato Grosso do Sul também eram observados e discutidos em âmbito estadual.

De acordo com Mato Grosso do Sul (1989, p. 97), “O ensino que a disciplina Educação Artística poderia ter como uma forma de aprendizagem continua a ser encarada, como enfoque reduzido, simplista, pobre, inócuo”. Ou seja, a disciplina apresentava-se

desconfigurada: “[...] era vista dentro da própria escola como um mero lazer, uma distração [...]”. (MATO GROSSO DO SUL, 1989, p. 97).

É notável que a disciplina Educação Artística enfrentasse diversos dilemas que se deram por inúmeros fatores, entre eles, aponto a falta de professores habilitados, o desinteresse nas aulas por parte dos alunos, a dificuldade em encontrar materiais didáticos para desenvolvimento das aulas, a falta de espaço físico para realização de atividades artísticas diferenciadas e, pouco apoio por parte dos gestores e demais professores de outras disciplinas. Esses, entre outros fatores corroboraram para que a disciplina Educação Artística fosse oferecida em apenas algumas séries de cada uma das etapas de ensino.

Entre 1979 até o final da década de 1980, a Educação Artística era uma disciplina obrigatória em todas as séries, entre a quinta série do 1º grau e a primeira série do 2º grau. Para as turmas do então 1º grau havia uma carga horária de duas aulas por semana, e para as turmas do 2º grau, uma aula semanal.

A partir do início dos anos de 1990, “[...] a grande maioria das escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, dispõe apenas uma (01) hora/aula por semana na quinta ou na sexta série do primeiro grau e uma hora/aula na primeira série do segundo grau para a disciplina Educação Artística”. (SOUSA, 1991, p. 08).

Segundo a Professora L.C.,

[...] a Educação Artística era de quinta a oitava série, não tinha nas séries iniciais. Depois teve um período que diminuiu essas aulas, e passaram a ser só no quinto e no sexto ano e depois passaram a ser só no sétimo e oitavo ano, então houve algumas mudanças, no currículo. (L.C.).

Os escritos de Sousa (1991) e os apontamentos de L.C. demonstram uma instabilidade na carga horária e na distribuição do currículo da disciplina Educação Artística. Colaboram com essa inconstância alguns elementos, entre eles, de acordo com Sousa (1991), a disciplina Educação Artística foi “[...] destituída de significado dentro da Rede Estadual de Ensino, e passou a ser utilizada como instrumento de ajuste administrativo, servindo de complementação de carga horária para professores de diversas áreas”. (SOUSA, 1991, p. 12).

De acordo com Sousa (1991, p. 05), “A grande maioria dos professores que ministram a disciplina Educação Artística não são habilitados na área. Isto, praticamente, inviabiliza a melhoria da Educação Artística nas escolas estaduais de Mato Grosso do Sul”.

Quando os professores de outras áreas assumem as aulas de Educação Artística para complementarem sua carga horária contratual, dispensa-se a presença do professor

de Educação Artística, reincidindo no antigo problema de professores não habilitados ministrando as aulas de Educação Artística. No geral, os professores não habilitados, salvo honrosas exceções, fazem das aulas de Educação Artística palco das mais esdrúxulas experiências. (SOUSA, 1991, p. 14).

O fato de não ter muitos professores formados em Educação Artística em Mato Grosso do Sul, fazia com que a disciplina fosse ministrada por docentes de outras áreas do conhecimento. Porém, esse não era o único problema enfrentado pela disciplina destacada nesse texto. Vale ressaltar que os professores, habilitados ou não na área de Educação Artística, enfrentavam muitas dificuldades.

A disciplina Educação Artística encontra-se em crise nas escolas estaduais de Mato Grosso do Sul. Esta crise veio se arrastando durante vários anos e atualmente atravessa um momento crucial, no qual os próprios professores da área têm encontrado dificuldades para defender a importância da manutenção da arte na grade curricular. Este fato denota a complexidade da questão, indicando também uma crise interna na área de Educação Artística, que contribui para compor o conjunto das dificuldades que envolvem a Disciplina nas escolas públicas estaduais. (SOUSA, 1991, p. 11).

Essa crise interna que Sousa (1991) cita, também é confirmada no relatório de A.S.O. (1993), no qual descreve que as maiores dificuldades enfrentadas pelos professores de Educação Artística nas escolas são: “[...] a não participação e o desinteresse de alguns alunos; as mudanças de horários da escola e, as inúmeras interferências nas aulas para ajudar em decorações no pátio da escola para festas comemorativas que prejudicavam o andamento das aulas.” (A.S.O., 1993).

A Educação Artística dentro da Rede Estadual de Ensino está relegada, quando acontece, ao mero cumprimento da Lei que obriga a manutenção da Disciplina nas escolas de primeiro e segundo graus. Todavia, as formas encontradas para o cumprimento da Lei agravam, ainda mais, a situação da Educação Artística nas escolas estaduais. (SOUSA, 1991, p. 13).

No relatório de estágio de O.D.S.F. (1994), há a informação de que a disciplina Educação Artística não era reprobatória, fato que também se comprova na *Resolução/SED* nº 1075, de 1996, que resolve no Art. 1º “A aprovação do aluno nos componentes curriculares ou nas disciplinas de ‘Educação Artística’ e Ensino Religioso fica vinculada à apuração da frequência, nos termos da legislação vigente”. (MATO GROSSO DO SUL, 1996, grifos meus).

O fato de a aprovação dos alunos na disciplina Educação Artística ser somente pela frequência, fazia com que os educandos desvalorizassem essa matéria de ensino.

Segundo L.C., desde os anos de 1980, não havia reprovação na disciplina Educação Artística.

Como a disciplina não reprovava então o aluno não queria participar das aulas. Era difícil até de exigir trabalhos e atividades avaliativas para os alunos, eles sabiam que não iriam reprovar em Educação Artística por causa das notas, então o professor tinha que rebolar para poder fazer uma aula interessante, para poder prender a atenção do aluno e fazer com que ele participasse da aula e mantivesse a frequência. Tentava preparar aulas que fazia o aluno ter interesse, então a gente inventava de tudo. (L.C.)

De acordo com os escritos de O.D.S.F. (1994), percebe-se que existia descaso e falta de interesse pelas aulas de Educação Artística. “Nas salas de aula, havia em média 35 alunos; muitas vezes a falta de espaço era um problema; as salas eram arejadas; faltavam armários para guardar os materiais e, o pátio era usado para atividades relacionadas a teatro e dança”. (O.D.S.F., 1994).

Sousa (1991), também destaca em seus escritos os problemas e as dificuldades enfrentadas com relação à disciplina Educação Artística, entre os quais se encontram:

Nível superficial de informações dos elementos da comunidade escolar acerca das capacidades que a Educação Artística desenvolve; a ausência de condições adequadas de trabalho para o professor, que implicam em carga horária insuficiente, espaço físico inadequado, número excessivo de alunos em sala, dificuldade na lotação das escolas; professores habilitados com desempenho inadequado e com princípios alheios à arte-educação; desmobilização e desarticulação dos professores habilitados em relação a melhoria das condições de trabalho e ao resgate do espaço da disciplina na escola, bem como o envolvimento da comunidade escolar. (SOUSA, 1991, p. 18).

Observando toda essa problemática, confirmam-se as inúmeras dificuldades enfrentadas pelos profissionais ligados a área do ensino da Arte. De acordo com L.S.A.M. (1996) “[...] as aulas de Educação Artística, se transformaram em simples atividades feitas sem objetivos definidos ou nunca conseguem alcançar o objetivo desejado quando existe um”.

Na Resolução nº 644, de 21 de dezembro de 1989, que estabelece as *Diretrizes Gerais para o Ensino de 2º Grau do Estado de Mato Grosso do Sul*, já havia um alerta sobre as dificuldades encontradas nessa área de ensino. Para a elaboração desse documento, “[...] foram realizados vários encontros pedagógicos com intenção de coletar subsídios para a proposta curricular para o ensino de Educação Artística.” (MATO GROSSO DO SUL, 1989, p. 96).

Nesses encontros as discussões e relatórios ocuparam de listas de reivindicações referentes as condições de trabalho enfrentadas pelos professores que lecionam

Educação Artística. Entre os fatores que tornaram difícil a ação docente mencionamos: ausência de salas ambientes; número reduzido de aulas; classes numerosas; falta de assessoramento em forma de cursos e sessões de estudo atendendo as necessidades pedagógicas e metodológicas; falta de trabalho integrado as áreas visando a objetivos comuns às atividade desenvolvidas na escola; impossibilidade de ter conhecimento satisfatório nas várias expressões artísticas; necessidade de professores especializados na área, desde a pré-escola; falta de sensibilização e conscientização dos diretores da escola sobre a importância da arte-educação. (MATO GROSSO DO SUL, 1989, p. 96).

A descrição apontada mostra que inúmeros problemas enfrentados pela disciplina Educação Artística, em Mato Grosso do Sul, eram recorrentes e estavam enraizados desde o início da inserção da disciplina na rede estadual de ensino após a divisão territorial de Mato Grosso e a criação do estado de Mato Grosso do Sul, em 1977.

Mesmo com tantos percalços e desafios, quando perguntados sobre como foi trabalhar como professor de Educação Artística, todos os três sujeitos entrevistados responderam que foi gratificante. Todos os entrevistados ressaltaram que seria fundamental que houvesse desde o início da implantação da disciplina no currículo uma maior credibilidade para que a Educação Artística não ficasse a mercê nas escolas.

Durante o período de estágio, realizado principalmente nos primeiros anos da década de 1990, os graduandos do curso de Educação Artística da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/ Campo Grande/MS), observaram vários fatores de influência para os dilemas enfrentados na área de Educação Artística, entre os quais, se destacam: a baixa remuneração dos professores; a falta de aceitação por parte dos colegas (professores de outras disciplinas) em relação aos trabalhos desenvolvidos; a avaliação usada em outras disciplinas como recurso disciplinar que não ocorria com a disciplina Educação Artística, pois a nota ou o conceito desta avaliação não tinha validade, gerando nos alunos desrespeito pela disciplina que para estes era perfeitamente dispensável; e ainda, o problema dos professores sem habilitação na área que se mostravam ainda mais despreparados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação de Mestrado, apresentei resultados de pesquisa, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, na área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade, na linha de pesquisa História, Educação e Sociedade, sobre o tema história da disciplina Educação Artística em Mato Grosso do Sul, entre 1971 e 1997, focalizando o processo de inserção dessa disciplina nos documentos curriculares, nas práticas metodológicas e nos dilemas enfrentados por essa matéria de ensino em território sul-mato-grossense.

Busquei fundamentar o texto na abordagem histórica, no âmbito da educação, na vertente da Nova História Cultural e no campo da História das Disciplinas Escolares, com a observação de categorias referentes a Cultura Escolar e a História da Educação Artística. Por considerar relevante conhecer os caminhos percorridos pela disciplina Educação Artística desde a sua legitimação no currículo escolar em 1971 até as mudanças ocorridas em 1996, para uma melhor compreensão, procurei embasamento no conceito de cultura escolar de Dominique Julia (2001). De acordo com o autor, existe um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas.

Desse modo, a presente pesquisa teve como objetivo geral: contribuir para a produção de uma história da disciplina Educação Artística em Mato Grosso do Sul entre 1971 e 1997. Como objetivos específicos, realizei localização, recuperação, reunião, seleção, sistematização e análise das fontes documentais sobre a disciplina Educação Artística em Mato Grosso do Sul; pesquisei a história da disciplina Educação Artística em Mato Grosso do Sul; compreendi o que se normatizava e o que se praticava com relação ao ensino de Educação Artística em Mato Grosso do Sul; e busquei contribuir para pesquisas correlatadas e reflexões sobre o ensino de Educação Artística no Brasil.

Na busca pelas fontes que contribuiriam com o desenvolvimento da pesquisa sobre a história da disciplina Educação Artística no estado de Mato Grosso do Sul, deparei-me com o emaranhado de obstáculos e desafios, entre esses, encontra-se a ausência das fontes que, perdidas, esquecidas, sucateadas nos almoxarifados, foram consumidas pelo tempo, pelo descaso e também pelo descuido daqueles que desconhecem a importância dos arquivos para

construção de uma pesquisa. Pude perceber o quanto as instituições, principalmente as escolas da rede estadual e a própria Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul são displicentes em relação à preservação dos documentos que poderiam servir como fontes na pesquisa histórica. Consegui reunir alguns documentos que constituíram meu *corpus* de análise. Para uma melhor compreensão das normas busquei analisar os seguintes documentos: Lei nº 5.692, de 1971; *Sugestões de Comportamentos Esperados e Conteúdos de: Educação Artística*, de 1981; *Diretrizes Gerais para o Ensino de 2º Grau do Estado de Mato Grosso do Sul*, de 1989; *Diretrizes Curriculares: Educação Artística*, de 1992; *Resolução/SED nº 1075*, de 1996; *Resolução/SED nº 1145*, de 1996 e, Lei nº 9.394, de 1996. Para compreender as práticas, optei pelas entrevistas a fim de colher fontes orais a partir da representação de professores aposentados que lecionaram essa disciplina durante o período abordado na pesquisa e, também, utilizei 18 relatórios de estágios supervisionado, localizados no Laboratório de Pesquisa, Ensino e Aprendizagem em Artes Visuais (LEAVI), desenvolvidos por alunos de graduação, a partir de experiências de observações de aulas de Educação Artística em escolas da rede estadual de Mato Grosso do Sul, entre 1991 e 1997.

Afirmo que, desde o início da escrita dessa dissertação, foi difícil me desvencilhar e até estabelecer certo distanciamento do tema apresentado. Primeiro, por se tratar de uma preferência especial pelo ensino de Educação Artística, área na qual me graduei inicialmente; segundo, pela proximidade que tenho com essa disciplina, atualmente leciono a disciplina Arte na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul; terceiro, por poder contribuir para estudos de uma história da educação no estado de Mato Grosso do Sul, estado em que comecei minha carreira docente.

Ressalto que os resultados obtidos nessa pesquisa se dão por meio dos questionamentos levantados anteriormente junto com análise das fontes escritas e orais. Assim sendo, destaco que, a partir da divisão do estado de Mato Grosso e, conseqüentemente a criação de Mato Grosso do Sul, em 1977, a disciplina Educação Artística já se encontrava entre os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º Graus. Porém, nos primeiros anos do novo estado, a disciplina em questão seguiu os ditames da Lei nº 5.692, de 1971. A primeira sistematização de conteúdos e atividades para o ensino de Educação Artística do estado de Mato Grosso do Sul foi proposta em 1981. Com relação às primeiras diretrizes gerais para o Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, esta foi desenvolvida em 1989, seguindo os princípios da Lei nº 5.692/71.

No documento referente às *Diretrizes Gerais...*, de 1989, há informações referentes a uma lista de reivindicações²⁸ relacionadas às condições de trabalho enfrentadas pelos professores que lecionavam Educação Artística nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Essas informações trouxeram a tona os dilemas que os profissionais de Educação Artística passavam, ora confrontados, porém na maioria das vezes aceitos pelos docentes.

Nas *Diretrizes Curriculares*, de 1992, referente à disciplina Educação Artística, também estão descritos os apontamentos sobre os dilemas enfrentados por essa matéria de ensino, uma vez que na fundamentação do documento estão descritos os fatores que envolvem a problemática da disciplina, entre eles, destacam-se a ausência de condições adequadas de trabalho para o professor (carga horária insuficiente, espaço físico inadequado, número excessivo de alunos em sala de aula, dificuldade de lotação nas escolas), número reduzido de professores habilitados, tentativa de resgate do espaço da disciplina na escola.

As reflexões sobre os desafios citados nas Diretrizes de 1989 e conseqüentemente em 1992 e, os relatos das entrevistas junto com os registros dos relatórios de estágio demonstram os desafios enfrentados pela disciplina escolar em discussão nesse texto.

Destaco que por hora esta pesquisa encontra-se finalizada, mas poderá, a qualquer momento, ser reiniciada, uma vez que não se esgotando as possibilidades, poderá servir de ponto de partida para tantas outras pesquisas sobre a história da disciplina Educação Artística em Mato Grosso do Sul e no Brasil.

²⁸ Já mencionado no Capítulo 3, Tópico 3.1.1.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. *Teoria e Prática da Educação Artística*: São Paulo: Cultrix, 1975.
- _____. *Recorte e Colagem: influências de John Dewey no ensino de Arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- _____. *Arte Educação no Brasil*. 3. Ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- _____. *Arte Educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- _____. As mutações dos conceitos e das práticas. In: *Inquietações e mudanças no ensino da Arte*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 21-31.
- _____. *Ensino da Arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- _____. *A imagem no ensino da Arte: anos 1980 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- BENETTI, Téoura. *História da Escolinha de Artes no Centro de Artes e Letras da Universidade Federal de Santa Maria/SC*. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), Santa Maria/RS, 2007. Disponível em: http://w3.ufsm.br/ppge/diss_teora_.pdf. Acesso em 04 nov. 2016.
- BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. *Reformas da disciplina língua portuguesa em Mato Grosso do Sul (1977-2008)*. Relatório (Pós-Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista. Araraquara. 2011.
- BITTAR, Marisa. *Estado, educação e transição democrática em Mato Grosso do Sul*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 1998.
- _____. *Geopolítica e separatismo na elevação de Campo Grande a Capital*. Campo Grande: Ed. UFMS, 1999.
- _____. *Sonho e realidade: vinte e um anos da divisão de Mato Grosso*. Multitemas, nº 15. Campo Grande: UCDB, 1999.
- _____. História, Política e Ideias Pedagógicas na educação pública de Mato Grosso do Sul. *Educação e Filosofia*, v. 18, número especial, maio, 2004.
- BITTENCOURT, C. M. F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, M. A. T. de; RANZI, S. M. F. (Orgs.). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5.692*. Brasília: MEC, 1971.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus – Educação Artística: *Leis e Pareceres*. Brasília, 1981.

_____. Ministério da Educação. Inep. *Educação Superior no Brasileira: 1991-2004* – Mato Grosso do Sul. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

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

CAMPESTRINI, Hildebrando. *História de Mato Grosso Do Sul*. 6ª edição. Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul - Campo Grande – MS, 2009.

CAMPOS, Nilceia da Silveira Protásio. *Música na cultura escolar: as práticas musicais no contexto da Educação Artística*. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS: UFMS, 2004.

COUTINHO, Sylvia Ribeiro. Percursos da Educação Artística: um balanço das diversas abordagens. In: PEREGRINO, Yara Rosas (Coord.). *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1995, p. 52-57.

_____. A formação de professores de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae, (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino de Arte*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 41 – 54.

CUNHA, Amanda Siqueira Torres. *A coleção Educação Artística no contexto da Lei nº 5.692/71: entre as prescrições legais e as práticas editoriais*. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR: UFPR, 2015.

CHERVEL, André. História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

FEDATTO, Nilce Aparecida da Silva. *A gestão educacional em perspectiva histórica: em foco o estado da questão em Mato Grosso do Sul*. Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande-MS, n. 18, p. 63-76, jul./dez. 2004.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. *Arte na Educação Escolar*. 4. Ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *Arte na educação escolar*. 2.ed. revista. São Paulo; Cortez, 2001.

_____. *Metodologia do ensino de Arte*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *Arte na educação escolar*. São Paulo; Cortez, 1992.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. *Arte na educação escolar*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Arte na Educação Escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.

FRAGO, Antonio Viñao. A história das disciplinas escolares. Trad. Marina Fernandes Braga. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 18, p. 173-215, set/dez 2008.

_____. Antonio Viñao. Historia de la educación y historia cultural: Possibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, n. 0 p. 63-82 – Set.-Dez. 1995 –

Disponível em:
http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0_06_ANTONIO%20VINA0_FRAGO.pdf.> acesso em 10 setembro de 2015.

GATTI JR, Décio. *A História das Disciplinas Escolares no Brasil: Análise dos aspectos teórico-metodológicos e da historiografia educacional*. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/conteudo/externos/4cpehemg/Textos/pdf/1b_1.pdf.> Acesso em 30 agosto de 2015.

_____. Aspectos teórico-metodológicos e da historiografia na temática História das Disciplinas Escolares (1990-2008). *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v.4, p.9-30, jan./jun. 2010

GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

GUIMARÃES, Danielle Virginie Santos. *Do ponto a forma: A disciplina desenho no Atheneu Sergipense (1905-1930)*. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Sergipe, São Cristóvão, SE: UFS, 2012.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho*/ Fernando Hernández; trad. Jussara Haubert Rodrigues. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

JOUTARD, Philippe. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tania Maria; ALBERTYI, Verena. *História Oral: desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2000.

JULIA, Dominique. *A Cultura escolar como objeto histórico*. *Revista Brasileira de História da Educação*, no . 1, 2001.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 1994.

LIMA JUNIOR, José Alberto de Andrade de. *História da disciplina de música e canto orfeônico em duas escolas secundárias públicas de Londrina (1946-1971)*. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Londrina. Londrina, PR: UEL, 2009.

NASCIMENTO, Vanderléia Santos de Jesus. *Ensino da Arte: contribuições para uma aprendizagem significativa*. Disponível em: http://www.funarte.gov.br/encontro/wp-content/uploads/2013/04/artigo-parasubmiss%C3%A3o-pela-funarte_Vanderl%C3%A9ia-Santos.pdf.> Acesso em 03 setembro 2015.

NEVES, Eislher Alves Ferreira. *No labirinto das raízes: história do ensino de literatura em Mato Grosso do Sul (1977 – 2008)*. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, MS: UEMS, 2013.

PILLAR, Analice; VIEIRA, Denyse. *A metodologia triangula no ensino de Arte*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Fundação Iochpe, 1992.

PORCHER, Louis. *Educação Artística: luxo ou necessidade?*. São Paulo: Sammus, 1982.

POUGY, Eliana Gomes Pereira. *Arte: Soluções para dez desafios do professor*. São Paulo: Ática, 2012.

_____. Eliana Gomes Pereira. *Poetizando Linguagens, Códigos e Tecnologias: a arte no ensino médio* – São Paulo: Edições SM, 2012. – (Somos Mestres).

SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. rev. ampl. Campinas: Autores Associados, 2008. 474 p. (Coleção Memória da Educação).

SANTOS, Lucíola. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. *Teoria e Educação*, Porto Alegre: Pannônica, n.2, p. 21-29, 1990.

SANTOS, Denise. *Orientações didáticas em Arte-Educação*. Belo Horizonte: C/Arte: FHC/Fumec, 2002.

SANTOS, Thais Acosta dos. FERNANDES, Vera Lúcia Penzo. *Ensino de Arte em Mato Grosso do Sul: registro e catalogação de fontes primárias (1975 – 1979)*. ConFAEB. Ponta Grossa, PR: 2014. Disponível em: <http://isapg.com.br/2014/confaeb/down.php?id=495&q=1>> Acesso em: 15 nov 2015.

SENNA, Ester. *Educação Pública em Mato Grosso do Sul na década de 80: questões globais e locais*. INTERMEIO 5: Revista do Mestrado em Educação – UFMS, 1998.

SILVA, Maria Betânia. *A Inserção da Arte no Currículo Escolar (Pernambuco – 1950 - 1980)*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco. Pernambuco, 2003.

SILVA, Ricardo Souza. *Mato Grosso do Sul: Labirintos da memória*. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2006.

SOUSA, Richard Perassi Luiz de. *O Desafio da Imagem: alternativa contemporânea para a Arte nas escolas de Segundo Grau*. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS: UFMS, 1991.

_____. *Roteiro Didático da Arte na Produção do Conhecimento*. Campo Grande: UFMS, 2005.

SOUZA, Jusamara; HENTSCHE, Liane; OLIVEIRA, Alda de Jesus; BEM, Luciana Del; MATEIRO, Teresa. *O que faz a Música na Escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Porto Alegre, Série Estudos: n. 1, nov. 1995.

SOUZA, R. F. Cultura escolar e currículo: aproximações e inflexões nas pesquisas históricas sobre conhecimentos e práticas escolares. In: XAVIER, L. N.; CARVALHO, M.M.C.; MENDONÇA, A. W.; CUNHA, J.L. *Escola, cultura e Saberes*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005, p. 74-91.

SCHRAMM, Marilene de Lima Korting. As tendências pedagógicas e o ensino aprendizagem da arte. In: PILLOTTO, Silva Sell Duarte; SCHRAMM, Marilene de Lima Korting (Org.) *Reflexões sobre o ensino da arte*. Joinville, SC: UNIVILLE, 2001.

VIDAL, Diana Gonçalves. *As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil* / Diana Gonçalves Vidal, Luciano Mendes de Faria Filho. – Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FONTES DOCUMENTAIS

Leis, regulamentos e outras normas

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus – Educação Artística: *Leis e Pareceres*. Brasília, 1981.

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

_____. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

MATO GROSSO DO SUL. *Sugestões de Comportamentos Esperados e Conteúdos de Educação Artística para Mato Grosso do Sul*. Campo Grande: SED. 1981.

_____. *Diretrizes Gerais para o ensino de pré-escolar e de 1º grau*. Campo Grande: SED, 1989.

_____. *Diretrizes Curriculares: Educação Artística (1º e 2º graus)*. Campo Grande: SED, 1992.

_____. *Princípios norteadores: a cidadania começa na escola*. Campo Grande: SED, 1995.

_____. *Resolução nº 1.075: normas referentes às disciplinas de Educação Artística e Ensino Religioso de 1º e 2º Graus para a Rede Estadual de Ensino*. Campo Grande: SED, 1996.

_____. *Resolução nº 1.145: normas para a implantação e funcionamento do Projeto: Experiência Pedagógica nas últimas séries do Ensino Fundamental noturno na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul*. Campo Grande: SED, 1996.

Relatórios de Estágio selecionados

L.C.C. *Relatório de Estágio Supervisionado*. Campo Grande: UFMS, 1991. 11 p. (Relatório).

G.V. *Relatório de Estágio Supervisionado*. Campo Grande: UFMS, 1992. 12 p. (Relatório).

A.S.O. *Relatório de Estágio Supervisionado*. Campo Grande: UFMS, 1993. 12 p. (Relatório).

A.M.S.S. *Relatório de Estágio Supervisionado*. Campo Grande: UFMS, 1993. 12 p. (Relatório).

V.M.A.S. *Relatório de Estágio Supervisionado*. Campo Grande: UFMS, 1994. 12 p. (Relatório).

J.F.P. *Relatório de Estágio Supervisionado*. Campo Grande: UFMS, 1994. 12 p. (Relatório).

- O.D.S.F. *Relatório de Estágio Supervisionado*. Campo Grande: UFMS, 1994. 13 p. (Relatório).
- S.R.M.D. *Relatório de Estágio Supervisionado*. Campo Grande: UFMS, 1994. 12 p. (Relatório).
- S.L.F. *Relatório de Estágio Supervisionado*. Campo Grande: UFMS, 1995. 12 p. (Relatório).
- A.H. *Relatório de Estágio Supervisionado*. Campo Grande: UFMS, 1996. 10 p. (Relatório).
- L.S.A.M. *Relatório de Estágio Supervisionado*. Campo Grande: UFMS, 1996. 12 p. (Relatório).
- C.B.A. *Relatório de Estágio Supervisionado*. Campo Grande: UFMS, 1996. 12 p. (Relatório).
- G.C.M. *Relatório de Estágio Supervisionado*. Campo Grande: UFMS, 1997. 12 p. (Relatório).
- D.L.M. *Relatório de Estágio Supervisionado*. Campo Grande: UFMS, 1997. 11 p. (Relatório).
- T.M.V. *Relatório de Estágio Supervisionado*. Campo Grande: UFMS, 1997. 12 p. (Relatório).
- V.L.S.G. *Relatório de Estágio Supervisionado*. Campo Grande: UFMS, 1997. 12 p. (Relatório).
- I.B.A. *Relatório de Estágio Supervisionado*. Campo Grande: UFMS, 1997. 11 p. (Relatório).
- J.T.V. *Relatório de Estágio Supervisionado*. Campo Grande: UFMS, 1997. 12 p. (Relatório).

Entrevistas

- J.L.S.S. Entrevista concedida a Dyemison Phabulo Cavalcante de Pintor. Campo Grande, 14 jul. 2016. 14 p. [o termo de autorização do uso de depoimentos encontra-se nos Anexos dessa dissertação].
- L.C. Entrevista concedida a Dyemison Phabulo Cavalcante de Pintor. Campo Grande, 20 set. 2016. 19 p. [o termo de autorização do uso de depoimentos encontra-se nos Anexos dessa dissertação].
- A.C.C.L. Entrevista concedida a Dyemison Phabulo Cavalcante de Pintor. Campo Grande, 21 set. 2016. 22 p. [o termo de autorização do uso de depoimentos encontra-se nos Anexos dessa dissertação].

INSTITUIÇÕES, ACERVOS E SITES CONSULTADOS

ACP - Sindicato Campo-Grandense dos Profissionais da Educação Pública (Campo Grande – MS);

Arquivo Público Municipal de Mato Grosso do Sul (Campo Grande – MS);

Biblioteca da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Paranaíba - MS;

Biblioteca Municipal de Água Clara – MS;

Biblioteca do Polo da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Água Clara – MS;

Escola Estadual Joaquim Murtinho (Campo Grande – MS);

Escola Estadual Maria Constança Barros Machado (Campo Grande – MS);

Escola Estadual Waldemir Barros da Silva (Campo Grande – MS);

Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (Campo Grande – MS);

<http://www.sed.ms.gov.br/>;

Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (SED-MS);

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Campo Grande – MS).

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Qual é o seu nome completo?
2. Fale sobre sua formação acadêmica: quando você começou a estudar? Em qual instituição de ensino? Quando se formou?
3. Fale sobre sua trajetória como professor(a): quando começou a lecionar? Em que escola? Etc.
4. Fale sobre a disciplina Educação Artística ministrada por você. Fale sobre sua experiência como professora, como eram as aulas, a disciplina, os matérias, as metodologias e conteúdos:
5. Qual o objetivo da disciplina Educação Artística?
6. Quais eram os materiais utilizados por você e pelos alunos em sala de aula (cadernos, apostilas, lápis, canetas, retroprojetores, músicas, livros, etc.)? Como os utilizava?
7. Como a disciplina Educação Artística era vista pelos alunos, diretores, coordenadores e demais professores?
8. Sobre a experiência como professor(a), o que mais gostaria de deixar registrado nesta data?

ANEXOS

TERMOS DE CONSENTIMENTO PARA AUTORIZAÇÃO DE USO DE DEPOIMENTOS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE DEPOIMENTOS

Eu, [assinatura], CPF 356.039.791/7, RG (B3) 398.207 21/11,
depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, benefícios da
pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de meu depoimento,
especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO,
através do presente termo, o pesquisador Dyemison Phabulo Cavalcante de Pintor, do
projeto de pesquisa intitulado "História da disciplina de Educação Artística em Mato
Grosso do Sul (1977-1997)" a realizar e/ou colher meu depoimento sem quaisquer ônus
financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destes depoimentos para fins científicos e de
estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da
pesquisa.

Campo Grande - MS, 21 de setembro de 2016.

[assinatura]
Pesquisador responsável

[assinatura]
Sujeito da Pesquisa

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE DEPOIMENTOS


Eu [REDACTED], CPF _____, RG 000157455P/MS

depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de meu depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, o pesquisador Dyemison Phabulo Cavalcante de Pintor, do projeto de pesquisa intitulado "História da disciplina de Educação Artística em Mato Grosso do Sul (1977-1997)" a realizar e/ou colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destes depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa.

Campo Grande - MS, 21 de setembro de 2016.


Pesquisador responsável


Sujeito da Pesquisa

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PGEDU·UEMS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE DEPOIMENTOS

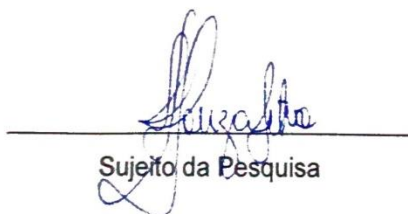
Eu [REDACTED], CPF 882.213.181-91, RG 021355,
depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, benefícios da
pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de meu depoimento,
especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO,
através do presente termo, o pesquisador Dyemison Phabulo Cavalcante de Pintor, do
projeto de pesquisa intitulado "História da disciplina de Educação Artística em Mato
Grosso do Sul (1971-1997)" a realizar e/ou colher meu depoimento sem quaisquer ônus
financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destes depoimentos para fins científicos e de estudos
(livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa.

Campo Grande - MS, 29 de Agosto de 2017.



Pesquisador responsável



Sujeito da Pesquisa