LOELY MÁRA GONÇALVES CHAVES LEITE

**UM RESGATE HISTÓRICO DO ENSINO DA ARTE NAS ESCOLAS MUNICIPAIS
EM CURITIBA (1963-1996)**

**CURITIBA
2008**

LOELY MÁRA GONÇALVES CHAVES LEITE

**UM RESGATE HISTÓRICO DO ENSINO DA ARTE NAS ESCOLAS MUNICIPAIS
EM CURITIBA (1963-1996)**

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do grau de Mestre em Educação para o Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Elisabeth Blanck Miguel

**CURITIBA
2008**

À minha mãe, meu exemplo,
amiga e companheira
de todas as horas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu protetor, por ter me proporcionado trilhar este Mestrado.

Aos meus pais, que sempre me incentivaram a seguir no caminho dos estudos e do conhecimento.

A minha família, meu marido e minha filha, pela compreensão e apoio em tantos momentos de ausência.

Aos meus professores, que me ajudaram nesse percurso.

À professora Dr.^a Maria Elisabeth, minha orientadora e mestra, que em muitos momentos se fez parceira e amiga de caminhada.

*“E para que isso se realize,
Trabalham exércitos de paz
Maiores que os exércitos de guerra:
Os exércitos de professores e de
Educadores de todo o mundo.
Dêem-lhe os elementos de cultura,
De estudo e de recurso,
E esses exércitos irão tentar a renovação da humanidade,
A grande aventura da democracia,
Que ainda não foi tentada.
Eles têm a longa e iluminada convivência das crianças.
Eles sabem as reservas de frescura que encham os corações
E as inteligências dessas crianças.
Eles vivem em contato com elas,
Que são o objetivo mais digno do amor e da dedicação humana.
Consagraram a vida ao esforço mais progressivo da humanidade
– o da cultura e do saber –
e se empenharam na tarefa mais grandiosa que é possível – a de formar homens.
Eles (os professores e educadores) têm, pois,
Razões de crer, de lutar e de esperar.
E, mais que tudo isso,
Eles trabalham em um ambiente
onde está tudo crescendo
E onde tudo está crescendo,
como disse, a longos anos.”*

ANÍSIO TEIXEIRA

*Pequena Introdução à Filosofia da Educação.
A Escola Progressiva ou a Transformação da Escola,
1968, p. 10.*

RESUMO

O presente trabalho descreve a trajetória da educação nas escolas da Rede Municipal de Curitiba no período de 1963 a 1996, enfatizando o início do ensino de Arte na Rede Municipal de Ensino. Para tanto, fizeram-se necessárias consultas bibliográficas e pesquisas em fontes documentais do arquivo público da Secretaria Municipal de Curitiba, como demais setores da Rede Municipal de Ensino e outros órgãos públicos envolvidos com algumas questões sociais, as quais interferiram e direcionaram este estudo. Foram descritos projetos sociais e de urbanização, incluindo a implantação e reformulação da qualidade de ensino disponibilizado à população. No descrever das propostas educacionais instituídas pela Prefeitura e para uma análise metodológica, fundamentou-se todo o trabalho em John Dewey, que repensou a educação, por meio da Escola Nova, dando ênfase à expressão, reflexão e ação. Para Dewey, a arte tinha um papel essencial na formação do aluno, que no futuro se tornaria um cidadão consciente e participativo, de uma sociedade democrática, onde cada um ocuparia sua função de forma prática e atuante. Anísio Teixeira, seu discípulo, trabalhou em prol de uma escola única que atendesse igualmente a todos. Atuante na política nacional, reformulou muitos projetos para a educação, criando inclusive a Escola-Parque, referência de escola integral, que além dos conteúdos tidos como prioritários e teóricos, ofertava o ensino das habilidades práticas, onde a arte estava incluída de forma especial. Por meio do presente trabalho, concluiu-se que desde o início, o ensino da Arte esteve presente na Rede Municipal de Ensino, sendo reformulado ao longo dos anos em suas propostas, seus objetivos e em seus espaços físicos, no intuito de melhor servir a sua função social e formadora.

Palavras-chave: Ensino da Arte, Rede Municipal de Ensino, John Dewey, Anísio Teixeira.

ABSTRACT

The present work describes the path of the education in the schools of the Municipality Network of Curityba in period between 1963 and 1996, emphasizing the beginning of teaching Art in the Municipality Network of Teaching. For this were necessary look in bibliographies and research on documental fonts in the public file of the Municipality departament of Curityba, also others sections of Municipality Network of Teaching and others government bodies that were involved with social questions that intervned and gave direction to this work. An urban social projects were the described the implantation and reformulation of teaching quality available to population. During the description about the education offers done for the city council and for one methodological analysis, it was based the work in John Dewey that rethink the education in the New School and in emphasizing the reflection, expression and action. To Dewey the art had an essential function in the student formation that in the future will be a conscious and participative citizen in a democratic society where each person take up them space in practice and action. One of the teach everybody with equally. Acting in the national politics reformulated many education projects creating the Park-School, reference in full school that besides the priorities and theoretical contents offers practical abilities where the art was included in the special form. By means of please work i conclude that since the beginning the art Teaching was present in the "Municipality" Network of Curityba that was reformulated along the years in the proposals, objectives and physical spaces, with the intention that better serve your social and upbringing function.

Keywords: Education, Art, Municipal Net of Teaching, John Dewey, Anísio Teixeira.

LISTA DE ABREVIATURAS

AMMC	Associação do Magistério Municipal de Curitiba
APPUC	Assessoria de pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba
CAC	Centro de Artes Criadoras
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional
CC	Creche Comunitária
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEI	Centro de Educação Integral
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública do Estado do Rio de Janeiro
CM	Creches Municipais
CODEPAR	Companhia de Desenvolvimento do Paraná
COHAB	Companhia Municipal de Habitação
CPCR	Centro Popular Carneiro Ribeiro
ETI	Escola em Tempo Integral
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEPAR	Fundação Educacional do Estado do Paraná
IPPUC	Instituto de Planejamento Urbano de Curitiba
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PDT	Partido Democrático Trabalho
PMC	Prefeitura Municipal de Educação
PMDU	Plano Municipal de Desenvolvimento Urbano
RIT	Rede Integrada de Transportes
RMC	Rede Municipal de Curitiba
SME	Secretaria Municipal de Educação
UNB	Universidade de Brasília
URBS	Companhia de Urbanização e Saneamento de Curitiba

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. A INSPIRAÇÃO ESCOLANOVISTA NA INICIATIVA DE IMPLANTAÇÃO DO ENSINO DE ARTE NAS ESCOLAS MUNICIPAIS EM CURITIBA	14
2.1. AS IDÉIAS PEDAGÓGICAS DE JOHN DEWEY E O ENSINO DE ARTE	14
2.2. O ENSINO DE ARTE COMO UM DOS ELEMENTOS DA PROPOSTA EDUCACIONAL DE ANÍSIO TEIXEIRA	27
2.3 A ARTE E A EXPRESSÃO ARTÍSTICA SEGUNDO O PENSAMENTO DE DEWEY	40
2.3.1 Arte e Experiência	41
2.3.2 Arte e Democracia.....	47
2.3.3 Arte e Liberdade	50
3. A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO NA CIDADE DE CURITIBA	53
3.1. A IMPLANTAÇÃO DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA.....	55
3.2. A ESTRUTURA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA NA DÉCADA DE 1970.....	62
3.3. O REFLEXO DO CONTEXTO SOCIAL E POLÍTICO DO PAÍS NA DÉCADA DE 1980 NA EDUCAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA	70
3.4. A IMPLANTAÇÃO DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM CURITIBA E SUAS ADAPTAÇÕES.....	79
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
5. REFERÊNCIAS.....	93
5.1. FONTES DOCUMENTAIS	93
5.2. FONTES BIBLIOGRÁFICAS.....	98
5.3. FONTES DIGITAIS	100

1. INTRODUÇÃO

A Arte durante a história da educação teve seu espaço ampliado e redimensionado com a valorização das habilidades do ser humano, quando outras qualidades foram valorizadas: o cuidado com o outro, a sociabilidade, a ajuda, o gosto, o prazer, a satisfação, a realização, o ideal, a sensibilidade e a colaboração com o social. Muitas das problemáticas indagações humanas que estavam ofuscadas pelos valores impostos socialmente puderam ser amenizadas com a intervenção da arte. Reconduzir e ampliar a utilização do espaço e o reconhecimento do verdadeiro valor do ensino da arte facilitaria muito do processo de ensino-aprendizagem.

Para Marin (1976, p. 2),

A arte como fenômeno, como comportamento humano é resultado da experiência humana, se mantém constante através dos tempos, demonstrando a capacidade da sensibilidade e necessidade de comunicação do ser humano. Apesar de todos os fatores condicionantes inibidores da sensibilidade, esta continua presente e ocupa papel de destaque nos mais diversos tipos humanos, exprimindo-se sob as mais variadas formas.

E, segundo Prosser (2004, p. 242), na visão pedagógica:

O ensino da arte no processo pedagógico amplia o mundo expressivo/cognitivo/perceptivo do educando. Possibilita, de um lado, uma maior exploração e compreensão de suas próprias potencialidades e colabora para que tenha maior rendimento nos diversos campos do saber, podendo suscitar o estabelecimento de relações entre várias disciplinas e oportunizando a fixação e a conexão de conhecimentos esparsos adquiridos em ocasiões estanques. Verificou-se em várias pesquisas, que tanto o ensino da arte quanto o aprendizado por meio da arte estão intimamente ligados a um maior rendimento escolar da criança e do adolescente, a um maior ajuste do indivíduo ao seu meio e a uma maior produtividade do adulto na sua atividade profissional.

A Arte, como disciplina, é reconhecidamente uma das que mais desenvolve a sensibilidade, a percepção e a imaginação, por meio de muitas práticas, que exercitam e exploram o lado lúdico e sensível. Algumas atividades permitem a expressão de vivências muitas vezes não verbalizáveis, pois todas as

peças têm um potencial de criação que se intensifica ao envolver-se com a atividade artística, possibilitando-lhe tornar visível o invisível.

A Arte, além de educar, desenvolve maneiras de ajudar aqueles que buscam a resolução de problemas e conflitos, ao mesmo tempo em que facilita a expressão verbal e enriquece a sensibilidade, libera a tensão, facilita a expressão e estimula a criatividade.

Por meio da Arte podem ser amenizadas algumas conseqüências que a realidade do cotidiano impõe como a competição, a concorrência, a falta de humanização, a rigidez, etc. A Arte permite relaxar as defesas e constatar, sentir, elaborar e expressar, o que de outra forma se configuraria como exposto ou ameaçador.

Segundo Marin (1976, p. 3), “[...] a necessidade humana de comunicação e expressão é uma constante, e a arte na educação fornece meios, além da palavra, para que tais necessidades se satisfaçam”.

Esta dissertação justifica-se pela necessidade de aprofundar os estudos sobre o processo histórico do ensino da arte nas escolas municipais em Curitiba, pertencentes à Prefeitura. Como órgão público, o Sistema Municipal de Ensino (SME) redimensionou a atenção dedicada à área, como fez quando construiu o C.E.I. – Centro de Educação Integral de Curitiba, criando ali um espaço dedicado inteiramente ao ensino da arte, nas suas mais diversas facetas: artes visuais, música, dança e teatro.

Baseando-se no fato e importância do trabalho específico no ensino da arte e considerando as dimensões sociais nas quais ele tem se feito presente, fez-se necessário ampliar e repensar o espaço por ela ocupado.

O interesse desta pesquisa está diretamente relacionado à ação de um órgão público, a Prefeitura Municipal de Curitiba – PMC – que, ao longo da história do período estudado, criou direcionamentos diferenciados para a Arte e, posteriormente, disponibilizou um espaço específico, amplo, dinâmico, para o ensino da Arte, no prédio do C.E.I. – Centro de Educação Integral. Interesse este despertado pela própria pesquisadora, enquanto docente do referido órgão e colaboradora deste processo de implantação.

Sendo este prédio um modelo considerado inovador na década de 1990, ocorreram várias adaptações, que foram sendo feitas de acordo com as pessoas que ali lecionaram, fugindo das determinações iniciais, pois muitas dessas pessoas

não eram arte-educadores ou habilitadas para lecionar determinada área e não participaram efetivamente das propostas iniciais do projeto.

As pessoas que deveriam estar engajadas nesta proposta chamam-se arte-educadores: aqueles que sabem instigar o pensamento criativo da criança a ponto de transformá-lo, favorecendo a explosão do potencial criativo dos alunos e a respectiva canalização para formas de arte e meios de comunicação e expressão próprias e autênticas.

Pela experiência obtida durante a implantação desse processo, a pesquisadora, como arte-educadora em questão, manifestou o interesse em desenvolver esta pesquisa, relatando a trajetória do ensino da Arte nas escolas municipais em Curitiba, no período compreendido entre 1963, quando foi instituída a primeira escola da Rede Municipal de Educação (R.M.E.), e 1996, quatro anos após a criação do prédio do C.E.I.

O problema direcionador da pesquisa conforma-se da seguinte maneira: Como ocorreu o processo de implantação do ensino da Arte em escolas da Rede Municipal de Curitiba, no período de 1963 a 1996? Este problema compreende também a seguinte indagação: Por que o ensino da Arte foi percebido como um dos elementos importantes para a educação oferecida nas escolas da Rede Municipal de Curitiba?

Objetivou-se, então, estudar a educação municipal de Curitiba a partir de 1963 até 1996, identificando, nas propostas educacionais, a função da Arte; percebendo as diferentes concepções que fundamentaram essas propostas educacionais e nas quais estava incluída a disciplina de Educação Artística, no referido período.

Os dados encontrados nas fontes da Prefeitura Municipal de Curitiba e os dados de arquivos pessoais de professores foram interpretados à luz da fundamentação teórica, como as idéias de Dewey e Anísio Teixeira.

Buscaram-se em Dewey e em Anísio Teixeira as idéias que inspiraram o ensino de Arte no Sistema Municipal de Educação – SME, bem como foram verificadas as influências de outros autores nas propostas que embasaram tal ensino.

Para isso, organizou-se a presente pesquisa nos seguintes tópicos:

– A inspiração escolanovista na iniciativa de implantação do ensino de Arte nas escolas municipais em Curitiba, no qual se relata toda a influência das

idéias pedagógicas de John Dewey e sua relação com a expressão artística e o ensino da Arte e este enquanto um dos elementos da Proposta Educacional de Anísio Teixeira.

– A trajetória da educação na rede municipal de ensino da cidade de Curitiba, descrevendo todo o processo de implantação, implementação e o reflexo do contexto social e político do país, o que repercutiu em algumas mudanças na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, ao longo do período entre 1963 a 1996, todos respaldados pela pesquisa documental feita no Arquivo Público da Secretaria Municipal de Educação e em diversos documentos.

Com isso, vê-se que responderam ao problema e aos objetivos da pesquisa, tais como foram propostos no início.

2. A INSPIRAÇÃO ESCOLANOVISTA NA INICIATIVA DE IMPLANTAÇÃO DO ENSINO DE ARTE NAS ESCOLAS MUNICIPAIS EM CURITIBA

2.1. AS IDÉIAS PEDAGÓGICAS DE DEWEY E O ENSINO DE ARTE

Dewey, quando jovem, estudou Artes e Filosofia. Com quinze anos de idade, ingressou na Universidade de Vermont. Ali, ao cursar a disciplina de Fisiologia, ficou profundamente impressionado pelas idéias e teses darwinistas. Este interesse motivou-o a desejar que o mundo e a vida fossem organizados segundo as propriedades do organismo humano (CUNHA, 1994, p. 40).

Já aos vinte anos, bacharelou-se então em Artes e passou a lecionar em pequenas escolas da região, continuando seus estudos filosóficos, até 1882, quando ingressou na Universidade Johns Hopkins.

Segundo Cunha (1994, p. 16),

Vivia-se num país num momento histórico singular, marcado pelo fim da guerra civil e pelo desenvolvimento da indústria e do comércio, fatores estes que influenciaram a nova direção do ensino e também do pensamento de John Dewey.

Muitos fatos influenciaram o pensamento de Dewey numa época de muitas mudanças e descobertas.

Em 1884, Dewey conheceu Alice Chipman, com quem se casou dois anos mais tarde. Alice fora criada pelos avós, num ambiente de liberdade de opiniões e de postura crítica quanto às injustiças sociais. Esta visão influenciou Dewey a assumir, não mais teoricamente, uma conotação de envolvimento direto com os problemas que o cercavam (CUNHA, 1994, p. 17).

Neste mesmo ano, Dewey doutorou-se com uma tese a respeito da Psicologia em Kant e iniciou sua carreira profissional, na Universidade de Michigan, a convite de um professor muito próximo, G. S. Morris. Essa Universidade oferecia um ambiente democrático, que incentivava as responsabilidades e a liberdade dos jovens diante do sistema de ensino; isto motivava a atuação de Dewey, o que mais tarde tornou-se um dos pilares de seu pensamento.

A partir de 1890, Dewey esteve em contato com as idéias e teses psicológicas de G. H. Mead, um professor chegado de Harvard. Este considerava que a função do cérebro e do sistema nervoso era regular as relações do organismo com os fatores objetivos da vida. Dewey, mais tarde, adaptou essas idéias à sua filosofia, tendo a noção de que a mente é uma instância dotada de função instrumental, encarregada de mediar as relações do organismo com o meio social. Depois reorientou seu pensamento filosófico por meio da influência dos escritos de William James, particularmente *Princípios de Psicologia* (1890) (MILLS, 1960, p. 307 apud CUNHA, 1994, p. 18).

John Dewey orientava seus estudos, na medida em que reafirmava idéias já concebidas por ele próprio:

A matéria da educação consiste primacialmente nas significações que proporcionam sentido e conteúdo, a presente vida social. A continuidade da vida social decorre de que a passada experiência coletiva contribui com muitas dessas significações para a atividade atual. Por isso, tornam-se necessárias, seleção, formulação e organização especiais para o fim de serem convenientemente transmitidas às novas gerações. (1935, p. 246).

Posteriormente, John Dewey, William James (1842-1910) e Charles S. Pierce (1839-1914) foram considerados os fundadores do movimento filosófico conhecido como pragmatismo, tido como genuinamente americano, por marcar o desenvolvimento da nação americana e contribuir para formar a alma de seu povo. Vivenciaram as transformações sociais e tecnológicas, além do esforço em prol da construção de um sistema político democrático, fundado nas idéias de liberdade, responsabilidade e utilitarismo.

Como descreve Souza (2004 p. 12):

Do ponto de vista histórico descrevemos a cena americana responsável pelo surgimento das idéias deweyanas, isto é, o final do século XIX e início do século XX, período no qual a história dos Estados Unidos é fortemente marcada pela ascensão e consolidação do capitalismo industrial. Dessa maneira o pensamento de Dewey atende às necessidades de um novo momento na sociedade americana caracterizado pela crescente industrialização do país movida por ideais do liberalismo político. As teses educacionais deweyanas decorrem da epistemologia que sustenta o seu pensamento, o pragmatismo.

Na concepção de William James e John Dewey, a doutrina do pragmatismo se fundamentava na idéia de que só é verdade o que funciona, ao que Charles S. Peirce acrescentava a sua própria versão aos hábitos lógicos do típico experimentador ou espírito de laboratório. Alegando que os filósofos deveriam ter a preocupação por definições precisas e universalmente aceitas de novos termos e doutrinas que os cientistas exigem na sua terminologia técnica (WIENER, 1958, p. 180 apud SCHMITZ, 1980, p.1).

Assim se posiciona Schmitz na sua obra “O Pragmatismo de Dewey na Educação”, quando afirma que:

[...] Fica, pois bastante claro que o pragmatista Charles S. Peirce, não aceita nada que não seja de algum modo imediato, embora admita idéias gerais, mas só na medida em que influem na realidade ou têm efeitos físicos. Para William James, o pragmatismo é como um método de indicação das maneiras pelas quais as realidades existentes podem ser mudadas. E para Dewey, as idéias que são apenas parte da nossa experiência, se tornam verdadeiras exatamente na medida em que nos ajudam a entrar em relação satisfatória com outras partes da nossa experiência e se tornam verdades. Para Dewey, verdades e idéias são apenas instrumentos para mais idéias e só se confirmam pela ação. A verdade só se estabelece diante da sua relação com outras verdades que também precisam ser reconhecidas. Portanto, só se considera verdade aquilo que se provar ser bom sob o aspecto da sua crença e bom, também, por razões definidas, demonstráveis. (1980, p. 3-10).

Segundo Schmitz (1980, p. 23), John Dewey tinha como fundamentos de sua filosofia e de sua teoria educacionais alguns desses aspectos:

1 - Homem: o homem é um ser biológico, em interação contínua com o ambiente, e que se torna moral por meio da sociedade. 2 - Educação: é a soma total de processos por meio dos quais uma sociedade ou grupo social, grande ou pequeno, transmite seus poderes, capacidade e ideais adquiridos, com o fim de assegurar sua própria existência e desenvolvimento de modo contínuo. 3 - Sociedade: é o meio social do qual o homem se torna moral, cooperando com os outros para atingir objetivos comuns. 4 - Democracia: é a única forma possível de viver em sociedade de maneira livre e responsável. 5 - Verdade: é a nossa forma de apreensão das coisas, obtida através da ação e da experiência. 6 - Experiência: é a contínua interação do homem com o ambiente, por meio do qual ele cresce e ao mesmo tempo modifica a própria natureza. 7 - Valores: são todos subjetivos. São coisas assumidas livremente pelo indivíduo e que podem mudar de acordo com seus

desejos e suas necessidades. Não existem valores absolutos ou objetivos. 8 - Realidade: em contínua mudança e reconstrução. Não existe uma realidade objetiva. 9 - Método Científico: é o método das ciências naturais, único válido para todo conhecimento. Também chamado "método da inteligência". É por meio dele que serão adquiridos todos os conhecimentos, também filosóficos, morais e religiosos. O que não puder enquadrar neste método, ou não existe ou não é relevante para a vida humana. 10 - Escola: é um meio simplificado, purificado e social, por meio do qual a sociedade educa os seus novos membros.

John Dewey denominava o seu pragmatismo de acordo com a teoria ou a finalidade que atribuía aos diversos aspectos da vida. Considerava a experiência como o único critério de verdade e a única forma de conhecimento. Por meio do instrumentalismo, tanto a inteligência quanto os valores e as verdades passam a ser instrumentos para a ação, só sendo admitido o que funciona e o que produz resultado. E utilizando um método, que na concepção de Dewey (1936, p. 230) "é a exposição do modo porque o objeto de uma experiência se desenvolve mais eficaz e frutiferamente", a educação, para Dewey (1978, p.16), passa a ser o processo de reconstrução da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras.

E a arte, nesse sentido, funciona como a união entre a parte intelectual e a prática, criando métodos e meios de se experimentar formas e objetos que, interpretados integralmente ou simbolicamente, passam a representar emoções, sentimentos ou situações que, como próprio Dewey (1934, p. 13) escreve: "As experiências intelectuais e práticas se fundem numa experiência integrada".

Assim, Dewey compreendia a percepção desenvolvida pela Arte, relata: "Em uma de las cartas a su Hermano, Van Gogh dice que 'lãs emociones son a veces tan fuertes que uno trabaja sin saber que trabaja, y las pinceladas vienen con una secuencia y coherencia semejante a las palabras habladas o escritas'." (1934, p. 65).

Dentre os princípios básicos do pragmatismo, encontra-se o de que o pensamento e a ação deveriam formar um todo indivisível e a inteligência garantia ao homem capacidade para alterar as condições de sua própria experiência.

Segundo Mills (1960 apud CUNHA, 1994, p. 20), foram as concepções de Dewey a respeito da filosofia enquanto aplicação social, somadas às suas experiências pedagógicas, que o levaram à Universidade de Chicago, em 1894:

Em pouco tempo organizou naquela instituição uma escola elementar; ali ele pode verificar a aplicabilidade prática de suas idéias filosóficas e psicológicas no terreno da educação. Tratava-se de um laboratório de ensino, o que garantia liberdade de ação aos professores e aos alunos, sendo possível a criação de novos métodos e técnicas pedagógicas. Os princípios ali adotados abalavam os pilares do ensino tradicional, todo ele fundamentado na ordem, na disciplina e na passividade dos estudantes.

Dewey desenvolveu uma concepção de educação baseada em princípios básicos de respeito e democracia, pautados pela sua própria experiência de vida e de sua preocupação com as causas sociais, assim descritos por Apple (2000, s/p):

Após concluir sua tese de doutorado sobre Emanuel Kant em 1884, Depois de lecionar em algumas instituições superiores, em 1894, Dewey recebeu a proposta para ser diretor do departamento de filosofia da Universidade de Chicago. Dewey então teve a oportunidade de testemunhar a vida turbulenta de uma cidade de uma cidade grande, na viragem do século XX. Assistir a algumas greves e as decisões tomadas pelo Presidente Grover Cleveland, de enviar tropas federais para apoiar assuntos empresariais. Os acontecimentos fizeram com que Dewey se envolvesse cada vez mais com causas assistenciais, associando-se a ativistas sócias, como Jane Addams e educadores como Ella Flagg Young, que contribuíram para aprofundar seu compromisso com um vasto leque de reformas progressistas. Durante este período é que Dewey fundou a escola – laboratório de ensino básico, para ajudar a avaliar, modificar e desenvolver suas idéias psicológicas e educativas

E em 1894, Dewey criou o *University Elementary School*, o *Lab School*, acoplado à Universidade de Chicago. Este era um laboratório de ensino, sendo possível a criação de novos métodos e técnicas pedagógicas, a chamada escola de aplicação, com o objetivo de promover investigação e testar métodos de ensino centrados na criança. A idade das crianças atendidas no Laboratório era desde a creche até os 12 anos.

A idéia de Dewey na Escola-Laboratório era a de ocupação manual que compreendia as seguintes atividades:

- a) trabalho com madeira e ferramentas (marcenaria);
- b) culinária; e
- c) trabalho têxtil (costura e tecelagem).

Os laboratórios funcionavam como recurso para oficinas e atividades de jogos e dramatizações a serem empregados sempre em associação direta com a sala de aula. E na falta destes, deveriam ser utilizadas as próprias matérias já trabalhadas com os alunos como objeto de estimulação do ato de pensar, nunca dispensando os conhecimentos já trabalhados que deveriam ser interligados aos conteúdos e às lições da atualidade.

Para Dewey, ao ensinar uma matéria escolar, qualquer que seja ela, o professor não deve nunca dispensar previamente a experiência pessoal e direta dos alunos com o assunto em questão. Deve colocá-los em ação, de maneira que possam refletir sobre as relações envolvidas no objeto de estudo, estimulando-os e despertando sua criatividade, pois as idéias transmitidas de forma a incitar a criatividade de forma incorreta tanto podem fazê-la desabrochar quanto impedi-la de aparecer.

Dewey deu ênfase às Artes, atribuindo importância à atividade manual e à educação corporal, com o ideal de relacionar a sabedoria da mente com a sabedoria do corpo.

Segundo Marin (1976, p. 5):

Dewey (1959) considera que a arte na educação tem vários objetivos, e é possível dizer que todos eles se enquadram em dois tipos: 1 - aqueles que visam aspectos sociais; 2 - os que visam aspectos pessoais. [...] Realçar as qualidades de qualquer experiência com detalhes que poderiam passar despercebidos é possível através da prática artística, pois arte, para ele, é um meio de enriquecimento de sentimentos e pensamentos, e deve ser realizada com esforços imaginativos.[...] Dewey considera que o artista não pode viver só de sua arte, mas de experiências múltiplas e variadas.

Dewey formulou várias idéias educacionais, assim apresentadas por Barbosa (1989, p. 33), principalmente:

- a) a idéia de democracia como uma forma de vida baseada na experiência conjunta e na intercomunicação;
- b) a idéia de desenvolvimento da individualidade por meio da interação orgânica com o meio ambiente e;
- c) a idéia de educação contínua.

Para ele, reflexão e ação devem estar ligadas, são parte de um todo indivisível, no qual a realidade é mutável e é a inteligência que dá a capacidade de poder mudar. Apenas num sistema democrático o homem pode desenvolver plenamente suas potencialidades criadoras e deixar florescer a inteligência, sendo que o aprendizado se concretiza em grupo.

Segundo Amaral (1990, p. 29), Dewey dava à educação uma função altamente responsável

[...] a sua preocupação maior deverá ser a de orientar a educação no sentido de poder proporcionar ao ser humano, ainda imaturo, a incorporação dos padrões próprios ao homem maduro, qual seja o homem formado à luz dos princípios democráticos, os únicos válidos para esse mundo.

Pesquisador do mundo educacional, centrou seus trabalhos no indivíduo e na sua capacidade criadora, destacando-se as implicações filosófico-educacionais desse pensamento, quer se tratando de questões referentes ao conhecimento quer às condições de existência do homem, ou ao seu agir.

Segundo Dewey, o professor passava de impositor para facilitador da aprendizagem, e o aluno, como um ser plenamente ativo neste processo, desenvolvia sua observação e raciocínio, sendo-lhe despertado o interesse pelas conquistas da humanidade, isto é, de acordo com o seu desenvolvimento, tornando-o um ser participativo da sociedade.

Pois, para Dewey, segundo Cunha (1994, p. 59),

[...] a criança é o centro de todo o processo de aprendizagem; o que interessa à escola é promover o desenvolvimento do ser infantil e, para isto, a quantidade e a qualidade dos conhecimentos devem ser norteadas pelas necessidades de quem aprende. O que importa não é o acúmulo de informações, mas sim a formação da personalidade e do caráter do educando. Ao passo que a visão tradicional destaca a disciplina, o controle, a lei, a ordem e a ordenação lógica dos assuntos, a doutrina inovadora sustenta a liberdade, a iniciativa, o interesse e a abordagem psicológica dos alunos.

Houve muitos questionamentos sobre algumas observações de John Dewey, por achar-se que este método liberal induzia à indisciplina e menosprezava os conteúdos programados. Mas seu grande mérito foi ter sido um dos primeiros a

chamar a atenção para a capacidade de pensar dos alunos. O que Dewey queria é que fossem viabilizadas formas por meio das quais as crianças expressassem sua criatividade e liberassem sua energia criadora, passando a função do professor a de ser um mediador que direcionava e dirigia estes impulsos, transformando-os em pleno crescimento e amadurecimento de idéias, fazendo uso de sua sensibilidade e bom gosto para que houvesse flexibilidade e oportunidade para que os alunos se tornassem mais responsáveis e conscientes da sua aprendizagem.

Dewey dirigiu o processo de educação com espírito de continuidade mediante um movimento de revisão e reorganização permanentes, buscando as unificações básicas da personalidade em desenvolvimento. Os princípios abordados por John Dewey abalaram o ensino tradicional, fundamentado na ordem, na disciplina e na passividade dos estudantes (CUNHA, 1994, p. 20).

Dewey era muito interessado também pelas práticas sociais, tanto que conviveu por algum tempo junto a Hull House, organização de assistência social dirigida por Jane Adams, a qual viabilizava, por meio desta instituição, as relações recíprocas de auxílio entre as classes sociais. Teve oportunidades de conhecer diretamente os problemas sociais e econômicos causados pela urbanização, pelo rápido progresso tecnológico e pelo rápido afluxo de imigrantes. Por isso idealizava uma nova concepção de escola, muito mais atuante socialmente. (CUNHA, 1994, p. 20).

Como relata Cunha (1994, p. 20)

John Dewey permaneceu até 1904 na Universidade de Chicago, quando devido a discordâncias ocorridas com a direção frente ao encaminhamento da sua escola-laboratório, rompeu sua parceria que durava já há dez anos. Este tempo foi muito proveitoso, pois desta época Dewey conseguiu, através de suas experiências e idéias pedagógicas elaborar várias obras.

Mas, em 1905, ingressou na Universidade de Colúmbia, em Nova Iorque. Lá se inclinou ao estudo da lógica e da epistemologia, com o objetivo de melhor elucidar suas idéias educacionais. Permaneceu até 1930, quando se tornou professor emérito. Deste período são seus trabalhos: *Democracia e Educação* (1916); *Ensaio sobre Lógica Experimental* (1916); *Reconstrução em Filosofia* (1920); *Experiência e Natureza* (1925) e *A Busca da Certeza* (1929).

Seus estudos insistiam na necessidade de estreitar a relação entre teoria e prática, pois para ele o conhecimento é construído de consensos, que por sua vez resultam de discussões coletivas.

Para Dewey (1976, p. 44):

O aprendizado se dá quando compartilhamos experiências e isso só é possível num ambiente democrático, onde não haja barreiras ao intercâmbio de idéias. Vivemos sempre no tempo em que estamos e não em outro tempo, e só quando extraímos em cada ocasião, de cada presente experiência, todo o seu sentido, é que nos preparamos para fazer o mesmo no futuro. Esta é a única preparação que, ao longo da vida, realmente conta.

Daí a necessidade de a escola ser um espaço onde as pessoas se encontram para educar e serem educadas, apresentar um mundo simplificado e organizado e, aos poucos, conduzir as crianças ao sentido e à compreensão das coisas mais complexas. Seu objetivo maior deveria ser ensinar a criança a viver no mundo.

Esta forma de pensar contrariava a maneira estipulada pela escola tradicional, que partia da concepção de mundo da lógica formal instituída pelos adultos. Esta concepção deveria ceder lugar a uma sistematização de atividades de acordo com a lógica psicológica da criança, respeitando princípios que se fundamentam na natureza e no funcionamento do espírito infantil, no intuito de uma nova prática pedagógica como instrumento adequado, necessário e único para que fosse atingida a reconstrução da sociedade.

Por isso, nas idéias afirmadas pela Pedagogia da Escola Nova, destaca-se como primordial a atividade dos educandos no processo de aprendizagem, suas experiências criativas e a busca autônoma do conhecimento, entre cujos princípios básicos destacamos: o pensamento e a ação devem formar um todo indivisível, o que implicaria tratar qualquer formulação teórica como hipótese ativa que carece de demonstração em situação prática de vida, pois a inteligência garante ao homem capacidade para alterar as condições de sua própria existência.

A experiência, conceito básico da filosofia deweyana, significava a interação do organismo e do meio ambiente, que resultava numa melhor adaptação deste com o meio. E as experiências anteriores que modificariam os atos

subseqüentes e determinariam a capacidade de poder se contrair hábitos ou desenvolver atitudes (DEWEY, 1936, p. 70).

Este ponto de vista, que situava o homem no contexto da interação entre seu próprio organismo e o meio que o circunda, revelava a continuidade existente entre o caráter biológico e a natureza cultural do ser humano. O ser biológico, com suas características peculiares herdadas, vai sendo moldado pelo meio social, tendo que se acomodar ao ambiente em que vive. E à medida que o homem se relaciona com o meio, seu conhecimento vai sendo construído.

Dewey refletia sobre os currículos da escola tradicional, os quais ignoravam as capacidades e interesses da natureza infantil. Para ele, a escola deveria exaltar o impulso e o interesse do aluno e os problemas correntes de uma sociedade em mudança, onde a verdadeira experiência educativa deveria envolver, acima de tudo, continuidade e interação entre quem aprende e o que é aprendido, na medida em que houvesse uma organização progressiva da matéria, na perspectiva de iluminar o significado e a importância dos problemas que o aluno resolve ou viria, num futuro, resolver. Dewey descreve muito dos aspectos de sua forma de pensar e analisar a educação, na sua obra, *Democracia e Educação*, do ano de 1935.

Para Dewey, o meio social especial para ocorrer a educação deveria ter como características principais “constituir-se em um ambiente simplificado, purificado e de confraternização, de modo a garantir o aparecimento e o desenvolvimento ordenado e ininterrupto das potencialidades individuais” (DEWEY, 1959, p. 123).

As potencialidades infantis tinham que ser direcionadas da melhor forma possível, como descreve (CUNHA, 1994, p. 61).

O educador torna-se o responsável pela escolha dos meios adequados para conduzir a atividade do aluno na direção do saber. Significa fazer a adequação entre os saberes adultos e a experiência da criança; saber traduzir os conhecimentos formalmente estabelecidos pela ciência numa linguagem compreensível para o nível em que se encontra a consciência infantil; enfim, tornar a aquisição de conhecimentos uma experiência viva e pessoal.

E como próprio John Dewey (1936, p. 247) escreve, “A experiência demonstrou que quando se tem oportunidades de pôr em jogo, com atos materiais,

os impulsos naturais da criança, a ida à escola é para ela uma alegria, manter a disciplina deixa de ser um fardo e o aprendizado é mais fácil”.

Para Dewey, somente a democracia poderia fornecer as condições imprescindíveis para o pleno desenvolvimento das potencialidades criadoras do homem. Pois só assim os fins coletivos brotariam da ação conjunta, da experiência, não só como fenômeno individual, como também cultural. O indivíduo, assim, contribuiria para a formação da cultura e esta é que por sua vez alicerçaria a existência do indivíduo. Para Dewey, “compete ao meio escolar contrabalançar os vários elementos do ambiente social e ter em vista dar a cada indivíduo oportunidade para fugir às limitações do grupo social em que nasceu, entrando em contato vital com um ambiente mais amplo” (1936, p. 42).

A filosofia desenvolvida por Dewey remete a uma prática docente baseada na liberdade do aluno para elaborar as próprias certezas, os próprios conhecimentos, as próprias regras morais, sem, com isso, desmerecer a relevante importância do currículo e do planejamento antecipado e do próprio saber e experiência do educador. Este deve reformular sua forma prática de atuação, questionando e problematizando os conteúdos junto de seus alunos, para que eles próprios raciocinem e elaborem seus novos conceitos e os confrontem com o conteúdo já sistematizado. Ao mestre compete a tarefa de planejar as atividades do grupo, preparar um ambiente que facilite as experiências mais satisfatórias possíveis que levem a contribuir na construção do seu próprio conhecimento e por consequência na do seu aluno, possibilitando neste o desenvolvimento de todas as suas potencialidades, coordenando as interações entre aqueles a quem Dewey chamava de aprendizes, e destes com os objetos a serem conhecidos.

Como descreve Cunha (1994, p. 47),

Segundo Dewey, não há necessidade de se preparar o educando para o futuro. Se no presente a escola propiciar experiências duradouras e saudáveis para o desenvolvimento da criança, esta será capaz de lidar com o futuro, seja ele qual for. Dewey acredita que o dia de amanhã é uma construção que se inicia no dia de hoje.

Uma das principais lições legadas por Dewey é de que não deve haver separação entre vida e educação, como escreveu na obra *Vida e Educação*, traduzido por Anísio Teixeira. Segundo Dewey, a educação deve preparar para a vida, promovendo no aluno seu constante desenvolvimento, facilitando

oportunidades de aprimoramento e crescimento para poder, se preciso, superar os desafios e exigências da vida, pois as crianças não estão apenas sendo preparadas para a vida, elas estão vivendo.

Não há como preparar a todos igualmente, se cada um é diferente. Deve-se respeitar a individualidade de cada um.

A pluralidade e a diversidade devem ser constantes numa Escola Nova, que deve adaptar dos modelos educativos disponíveis as estratégias mais adequadas aos alunos para que possa cumprir, de forma eficaz, as suas funções.

Esta concepção influenciou o interesse, a imagem e a função do ensino da Arte na educação.

Para Barbosa (1989, c/capa),

A influência de John Dewey alcançou o Brasil no momento de um renovado interesse na educação popular (décadas de 20 a 30). A eclosão desse interesse pela educação do povo deu-se nos fins do século XIX (1870-90). Em ambos os períodos, a idéia dominante era estender o ensino de arte a todas as classes sociais: arte estudada como preparação para o trabalho ou como instrumento integrador da cultura.

Alguns dos educadores que lecionam atualmente nas instituições públicas e privadas no País ainda trabalham sob a influência deste modelo e ideal de educação, conscientes ou não, desta atuação em sua prática educativa.

Como descrito por Cunha (1994, p. 35),

Para Dewey, na democracia os fins coletivos brotam da ação conjunta, da experiência, como fenômeno individual e cultural; o indivíduo contribui para a formação da cultura e esta, por sua vez, fornece o sustentáculo sobre o qual a existência do indivíduo ganha significado.

E a educação é um desses meios coletivos que permitem ao indivíduo colocá-lo em contato com sua cultura e prepará-lo para que possa discernir entre situações que exijam dele reformulações constantes e, por certo, futuras transformações.

Assim como relata Amaral (1990, p. 27),

A capacidade espontânea da criança, a solicitação dos seus próprios impulsos que se querem realizar e concretizar, não podem ser suprimidas. Aí se encontra, segundo Dewey, a base sólida por onde deve começar a atuação da educação.

Tudo isso exige muito do professor: exige muito estudo para manter-se atualizado e abertura de espírito para deixar-se permear pelas necessidades postas pela coletividade.

Esse reconstruir aplica-se sobre a própria experiência atual, pois esclarece suas potencialidades, amplia seus limites e dirige o curso das experiências que estão por dar-se. Como escreve Cunha (1994, p. 64).

[...] para Dewey tanto professores quanto alunos são iguais, por serem seres humanos que convivem num ambiente democrático e que irão vivenciar situações que trarão experiências enriquecedoras para ambos. Diferem somente, pelo fato de que ao mestre cabe a responsabilidade de dominar a extensão dos conhecimentos sobre os quais se darão as experiências construtoras de novos conhecimentos e planejar as condições ideais para que se dê o desenvolvimento pleno dos alunos. Liberdade, segundo a concepção deweyana, significa autonomia para pensar, estabelecer relações entre as coisas e tomar as decisões. A idéia de ser livre diz respeito a uma disposição interior do indivíduo e não pode ser substituída ou confundida com a liberdade em seu aspecto físico, exterior.

Dewey propôs uma nova forma de pensar a educação, na qual exercícios, como o experimentar, o criar, dão a liberdade de expressão o quanto o aluno necessita para realmente desenvolver integralmente.

Por meio do ensino da Arte, as formas de expressar estas novas idéias, ou até mesmo reformulá-las, tornam-se possíveis.

A liberdade defendida por Dewey é aquela que possibilita ao indivíduo participar ativamente do seu processo de construção de conhecimento, onde o professor auxilia e direciona as suas experiências. Diferente da liberdade, muitas vezes discutida, na qual cada um faz o que quer e na hora que melhor lhe convier.

No entanto, no ensino das Artes, o preconceito acontece em muitos momentos, por haver uma comparação inadequada com o tipo de liberdade oferecida durante as aulas. Dewey sustenta este ideal de liberdade, enquanto liberdade de expressão e experimentação, de forma muito clara e respaldada. O que

nas escolas e especificamente também, no ensino de Artes, na Prefeitura Municipal de Curitiba, acontece claramente em alguns momentos de sua história, e outros, onde esta ocorre de forma velada.

Para melhor sustentar e esclarecer as idéias de Dewey, que se fizeram presentes no Brasil, faz-se necessário descrever a trajetória do professor Anísio Teixeira no Brasil, o qual foi aluno de Dewey, e fez, a partir deste contato, uma reformulação ampla do seu projeto de vida, e pode, com isso, durante toda a sua vida, contribuir e participar ativamente na construção da história da educação no Brasil.

2.2 O ENSINO DA ARTE COMO UM DOS ELEMENTOS DA PROPOSTA EDUCACIONAL DE ANÍSIO TEIXEIRA

Os legados deixados por Dewey e suas idéias influenciaram o pensamento e os ideais de vários educadores, até mesmo no Brasil, como o do professor baiano e seu ex- aluno Anísio Teixeira.

Foi a partir de 1920 que Anísio Teixeira teve contato com o trabalho de Dewey, como escreve Nunes (2000, p. 23)

Quando Anísio começa a ler Dewey, os Estados Unidos estavam passando por um amplo debate em relação à política de imigração, graças a uma lei de 1921 que endossava a restrição étnica dos eslavos-latinos dentro da população norte-americana. O mosaico racial em que se transformava esse país era avaliado pelos norte-americanos como uma catástrofe. O critério de seleção individual e do valor pessoal proveniente do antigo liberalismo herdado da Inglaterra era substituído pelo critério étnico e racial e, em nome desse critério, os direitos do corpo social vinham sendo limitados, cada vez mais, em termos de manifestações de liberdade sindical e individual. A resposta para essa situação era a reorganização do sistema escolar. Por esse motivo, nesse momento, a grande discussão pedagógica era o currículo, que se tornava alvo da investigação e intervenção dos mais diversos pensadores: sociólogos, cientistas políticos, estudiosos das relações internacionais, da imigração e da opinião pública. No debate que se espalhava e crescia, Dewey era um crítico contundente dos impasses da democracia norte-americana. Já havia colaborado diretamente com instituições instaladas no meio da população pobre e imigrante com objetivos filantrópicos e educativos. Mostrava que a ameaça à

democracia norte-americana não estava propriamente fora do país, mas dentro dele, nas atitudes pessoais e nas instituições.

Em 1925, Anísio Teixeira viajou durante quatro meses pelos Estados Unidos e por alguns países da Europa, como: Espanha, Bélgica, Itália e França, antes de retornar a sua terra natal com o intuito de observar os diferentes sistemas escolares. Impressionou-se bastante com a cultura americana. Lá obteve contato com a obra do filósofo americano John Dewey, o qual marcou decisivamente sua trajetória intelectual.

Nesse mesmo ano, conseguiu transformar o seu projeto de reforma do ensino baiano na Lei nº 1846, de 14/08/1925. Nela, como no relatório anual que apresentou ao governador Góes Calmon, em abril desse mesmo ano, ele defendia a concepção de que a escola deveria oferecer uma educação integral, desenvolvendo nos alunos qualidades cívicas, morais, intelectuais e de ação (REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1984, p. 407, 425).

Desse período data a publicação de “Aspectos americanos da educação” (1928) que, além das observações de viagem, traz o primeiro estudo sistematizado das idéias de John Dewey (NUNES, 2000, p. 11).

Voltou aos Estados Unidos, em 1928, para cursar sua Pós-Graduação no Teachers College da Universidade de Colúmbia, Nova Iorque, onde foi aluno de John Dewey e posteriormente recebeu o título de “Master of Arts”.

De acordo com a cena social dos Estados Unidos, sobretudo no ambiente vivido por ele dentro da Universidade, ampliou-lhe as perspectivas no âmbito educacional.

Algumas destas influências devem-se ao contato que teve com alguns de seus professores, responsáveis pelo ideário pedagógico do Movimento denominado Escola Nova, na linha norte-americana, que ganhou adeptos nas gerações de intelectuais jovens, os quais se preocupavam com os problemas educacionais, como o redirecionamento dos padrões didáticos e pedagógicos.

Na Escola Nova, sustentava-se a idéia de que o interesse e a motivação não seriam resultados do processo de aprendizagem, mas, sim, condições básicas para o início de tal processo. Processo este que tinha no indivíduo o agente de sua própria evolução e de toda a sociedade, dotado de talentos, dons e virtudes

diferentes que, desenvolvidos ao máximo de suas capacidades, o conduziram ao acesso a uma posição social mais elevada (TEIXEIRA, 1985, p. 39).

As idéias pedagógicas de Anísio Teixeira, influenciadas pela cultura americana, segundo Cordeiro, foram a princípio sua força propulsora em busca da igualdade de oportunidades por meio de uma educação pública igualitária:

A sua luta maior consistia na busca da conquista da universalização da educação pública e gratuita. Em seus trabalhos ressaltou a importância da educação escolar para integrar o país na civilização letrada. Entendia a escola pública como uma máquina para a produção da democracia almejada, considerando-a como o mais significativo instrumento de justiça social e de correção das desigualdades provenientes da posição e da riqueza. Considerava que o investimento na educação representava desenvolvimento social e pessoal, tendo como produto, resposta ou consequência à ascensão social, como acreditavam os liberais naquela época. (2001, p. 242).

Traduziu para o português a primeira obra de John Dewey – *Vida e Educação* (1930). Essa obra resultou de dois ensaios de John Dewey, que discutiam a relação entre elementos fundamentais do processo educativo: a criança e as matérias ou disciplinas de estudo. Relatava sobre o potencial de desenvolvimento da criança e os corpos de conhecimentos e verdades organizadas em matérias de estudo. Estes deveriam convergir para permitir o desabrochar e o aperfeiçoamento das possibilidades latentes no educando mediante as experiências, formando, assim, um método de atividade progressiva num objetivo primordial de envolvimento entre a mente e o espírito daquele que praticava a atividade educativa, ou como ele próprio chamava aprendiz.

Anísio Teixeira precedia o conteúdo desta obra com alguns textos, como “A Pedagogia de Dewey”, subdividindo-o em duas partes: “Educação como reconstrução da experiência” e “A escola e a reconstrução da experiência”, que escreveu em 1930.

Nunes (2000, p. 14) relata a influência de John Dewey na formulação e execução dos projetos de Anísio Teixeira:

O liberalismo deweyano forneceu a Anísio Teixeira um guia teórico que combateu a improvisação e o autodidatismo, abriu a possibilidade de operacionalizar uma política e criar a pesquisa educacional no país. Anísio Teixeira não assimilou Dewey incondicionalmente. Ao contrário dele, que acreditava no pleno êxito das reformas educativas em países pouco desenvolvidos pela

ausência de tradições culturais aí arraigadas, Anísio Teixeira conhecia e denunciou criticamente a força dessas tradições na sociedade brasileira. [...] Se Dewey nunca entrou na polêmica entre escola confessional e escola pública, Anísio Teixeira mergulhou, em cheio, nela. Anísio Teixeira assumiu também a crítica deweyana dirigida tanto à escola tradicional quanto à escola nova, o respeito ao pluralismo e um pragmatismo temperado pela sua formação em colégios jesuítas e sua experiência na política regional.

Em 1931, no Rio de Janeiro, assumiu a Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal, a convite do prefeito Pedro Ernesto Batista.

Em 1932, em São Paulo, tornou-se signatário do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, o qual divulgava ao povo e ao governo as principais diretrizes de um programa de reconstrução educacional de um grupo de intelectuais, alguns dos quais já haviam comandado reformas no ensino público do País, como, por exemplo, Lourenço Filho (Ceará/1922-23) e Fernando Azevedo (DF/1927-30).

Anísio Teixeira sempre foi um grande idealizador. Projetou-se nacionalmente por meio de suas reformulações do ensino à frente de muitos dos cargos públicos que ocupou. Defendia a escola pública democrática, de acesso a todos, pois, para Anísio Teixeira, deveria existir a real igualdade de direito à educação:

O direito à educação faz-se um direito de todos, porque a educação já não é um processo de especialização de alguns para certas funções na sociedade, mas a formação de cada um e de todos para a sua contribuição a sociedade integrada e nacional, que se está constituindo com a modificação do tipo de trabalho e do tipo de relações humanas. [...] Quando se cogita, no período do Estado Liberal, da educação para todos, não se visa tanto um direito de cada um, mais a conveniência de se preparar o homem para a indústria. A ênfase em educação técnica, profissional e industrial, em oposição à educação acadêmica e intelectual, refletia ainda o velho dualismo, em que os poucos seriam longamente educados para si mesmos e para as suas funções especializadas e os muitos receberiam apenas o treino necessário ao trabalho a que se destinavam. (2004, p. 60).

Como descreve Nunes (2000, p. 15), “Sob o ângulo da educação popular, Anísio Teixeira realizou, como Secretário da Educação e Saúde, sobretudo no Rio de Janeiro, nos anos 30, e em Salvador, nos anos 50, uma intervenção sobre a educação das classes populares no espaço da cidade”.

Entre os anos de 1931 e 1935, Anísio Teixeira foi Diretor de Educação do Distrito Federal, criando a Universidade do Distrito Federal, em 1935, a qual entusiasmava os intelectuais liberais. Nela, Anísio Teixeira instituiu cinco escolas e

um instituto: Escola de Ciências, Escola de Economia, Escola de Direito, Escola de Filosofia, Instituto de Artes e Escola de Professores. Realizou muitas reformas também no sistema escolar na cidade do Rio de Janeiro.

Neste mesmo ano, Anísio Teixeira, como prefeito do Distrito Federal, criou uma rede municipal de ensino da escola primária até a Universidade. Nunes (2000, p. 17) mesmo coloca de forma clara qual foi a posição real desta Universidade no contexto da época no País:

Pela primeira vez no país, através da Escola de Educação, que se situava ao lado dos Institutos de Filosofia e Letras, de Ciências, de Política e Direito, de Artes e Desenho e de Música, o magistério alcançava uma formação em nível superior. A concepção de que o profissional da educação é um intelectual e de que a Escola de Educação tem relevância no interior do projeto universitário justifica-a e evidencia o ponto alto de um processo que, já nos anos 20, levava a antiga Escola Normal do Rio de Janeiro a ser transformada em Instituto de Educação. O que está no cerne da concepção de universidade em Anísio Teixeira é a melhoria da qualificação docente, cuja prática via como um misto de ciência e arte e cujo papel reunia a investigação e a transmissão dos conhecimentos produzidos. [...] A UDF foi incorporada à Universidade do Brasil em 1939. Teve o seu projeto sufocado e substituído, pois este colidia com os propósitos do governo federal com relação à educação e ao ensino universitário.

Era um antigo sonho de Anísio Teixeira que se concretizava, ao aderir à idéia e ao plano de Darcy Ribeiro de criar a Universidade de Brasília (UnB), em 1960, junto à instalação da nova capital federal.

Anísio Teixeira foi um dos idealizadores deste projeto, ao lado de Darcy Ribeiro, contando, ainda, com o apoio da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, que reunia toda a comunidade científica do país e da qual ele também fazia parte. Posteriormente, Darcy Ribeiro foi o idealizador dos CIEPs, no Rio de Janeiro, baseado no modelo de educação integral instituído por Anísio Teixeira quando criou a Escola-Parque, na Bahia.

Com o intuito de mudar a estrutura universitária na sociedade brasileira, a Universidade de Brasília surgiu com cursos de graduação e pós-graduação, divididos em oito institutos centrais (Matemática, Física, Química, Biologia, Geociências, Ciências Humanas, Letras e Artes), divididos em departamentos

distintos, e para os quais foram selecionados professores das diversas regiões do país.

A Universidade de Brasília foi concebida para tornar-se a melhor experiência educacional da América Latina e se propunha a gerar uma comunidade de pesquisadores capazes de diagnosticar e oferecer soluções aos problemas da realidade brasileira. Em 1961, Anísio Teixeira foi um dos seus principais idealizadores, da qual assumiu a reitoria, em 1962, quando seu reitor Darcy Ribeiro precisou se afastar para assumir a chefia do Gabinete Civil da Presidência da República. Com a instauração do governo militar, em 1964, Anísio Teixeira foi afastado do seu posto e aposentado compulsoriamente (NUNES, 2000, p. 18).

Segundo Nunes (2000, p. 19), Anísio Teixeira teve Darcy Ribeiro como seu colaborador em vários momentos de sua vida pública

[...] ao mesmo tempo em que criava o CBPE - Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional capitalizava a luta pela escola primária e pelo controle da formação docente. A meta era a maioria do povo brasileiro não só pela valorização da cultura popular, mas também pela sua transformação em instrumento efetivo de construção da sua autonomia. [...] Foi através do CBPE que Darcy Ribeiro passou a colaborar ativamente com Anísio Teixeira para o desenvolvimento de pesquisas científicas, o que exigiu a articulação de intelectuais brasileiros com pesquisadores estrangeiros e organismos internacionais.

Nesta nova proposta de ensino, Anísio Teixeira também atentou para o ensino da Arte, como afirma Barbosa (1989, p. 20).

A arte-educação ocupou um lugar relevante na Universidade de Brasília. Tencionava-se começar a Escola e Educação a partir de um Departamento de Arte-Educação. E, na realidade, a primeira entidade a estudar educação organizada na Universidade de Brasília foi uma escola de arte para crianças e adolescentes. Sua organização envolveu durante quase um ano o trabalho de diferentes especialistas (arte-educadores, arquitetos, psicólogos, artistas, educadores, químicos, etc.). Pretendia-se começar as pesquisas e estudos de educação através da arte-educação, refletindo uma abordagem fiel à idéia de 'educação através da arte'.

O ensino da Arte, para Anísio Teixeira, já era tratado de forma diferenciada. A preocupação que teve com o espaço destinado a esta área, nessa

nova instituição, mostrava o quanto a Arte viria a ser lembrada em seus futuros projetos.

Anísio Teixeira colaborou na introdução de uma moderna arquitetura escolar, nas escolas técnicas secundárias e criou serviços de aperfeiçoamento e extensão, entre outros. Redimensionou o ensino do canto coral, da educação física e criou a redioescola. Ampliou a rede escolar com novas unidades e reformou as já existentes.

Segundo afirmou o próprio Anísio Teixeira (1934, p. 204),

A construção desses prédios escolares foi liderada por Enéas Trigueiro Silva e equipe e obedeceu ao planejamento de remodelação da cidade, elaborado por Alfred Agache (Plano Agache), que previa grandes concentrações escolares em áreas escolhidas segundo critérios de demanda e facilidade de transportes. Segundo este planejamento a estrutura física da escola ficou assim diversificada em seis tipos de escola: o prédio mínimo, com 2 salas de aula comuns e um atelier e oficina; a escola nuclear, com 12 salas comuns e locais para administração, secretaria e biblioteca de professores – esta escola se completaria com um parque escolar; a escola ampliada, com 12 salas de aula comuns, 4 salas especiais para auditório, música, recreação e jogos e ciências sociais; o sistema platoon, com 6 salas de aula comuns e 6 salas especiais para leitura e literatura com biblioteca anexa, para ciências sociais, para auditório, para música, recreação e jogos e para ciências, com viveiro em anexo; o sistema platoon ampliada, com 16 classes e o sistema platoon ampliado com 25 classes. (grifo no original).

Este projeto de remodelação também foi utilizado em Curitiba pelo mesmo arquiteto, na década de 40, na reestruturação da cidade para promover o crescimento urbano e físico que ocorria de forma rápida.

Em 1947, quando foi, a convite do governador Otávio Mangabeira, Secretário de Educação e Saúde do estado da Bahia, Anísio Teixeira lutou para a aprovação na Assembléia Legislativa de seu plano de organização, o qual definia as prioridades do ensino, segundo a sua concepção, como aparecem na sua obra 'Educação é um direito'.

O Estado promulgará a lei orgânica do ensino e da cultura instituindo, observadas as diretrizes e bases da educação nacional, o sistema de ensino público e as condições do particular, incluindo naquele, além das escolas de todos os graus e ramos, instituições extra-escolares destinadas à promoção e à difusão da cultura física, científica, artística e de informação em geral, bem como de proteção ao patrimônio natural, artístico e histórico. (TEIXEIRA, 2004, p. 124).

Para Anísio Teixeira, o modelo de escola instituído no País, até então, era tradicional e destinado a manter e desenvolver a cultura elitizada, tanto intelectual quanto artisticamente, preparando um pequeno grupo de especialistas para as profissões tidas de base. Esta forma de ensino era seletiva (TEIXEIRA, 1976, p. 36).

Preocupado em reverter este processo, no intuito de ampliar a educação a todos as classes sociais, de forma a empreender o que na verdade, aos seus olhos, realmente efetivaria a função social da educação, Anísio Teixeira, após conhecer John Dewey e toda a sua proposta para a educação, quis, com isso, colaborar na implementação de uma nova forma de ensino.

Em sua obra *Educação no Brasil*,

Somente nos fins do século XIX, começa-se, no mundo, a rever e a transformar essa situação, com o aparecimento da chamada educação nova, do trabalho, ativa ou progressiva, que mais não é do que a percepção de que a formação do homem comum, ou melhor, a formação de todos os homens não podia obedecer aos mesmos métodos de formação de uma classe especial de estudiosos, eruditos, intelectuais ou cientistas. [...] Para isso, as escolas passaram a ter dois objetivos: a formação geral e comum de todos os cidadãos e a formação dos quadros de trabalhadores especializados e de especialistas de toda espécie exigidos pela sociedade moderna. (TEIXEIRA, 1976, p. 50).

Anísio Teixeira preocupava-se com esta reformulação de forma a atingir todos os setores da educação no País. Com isso, formulou, por muitas vezes, uma súmula de providências, entre as quais constava prolongar o período escolar para, no mínimo, seis horas, o que possibilitaria uma melhor distribuição de conteúdos, favorecendo a formação integral do educando, conciliando a escola de conhecimentos comuns à escola diversificada e múltipla, desenvolvendo de forma igualitária o espírito de observação, experimentação e prática. E, contando com isso, desenvolver o contato com o ensino de Artes e com artistas de renome, que segundo ele: “são eles que darão um toque humano ao imenso formigueiro humano” (TEIXEIRA, 1976, p. 366).

Com todo este pensamento, no âmbito educacional, Anísio Teixeira elaborou a construção do Centro Popular Carneiro Ribeiro (CPCR), popularmente conhecido como Escola-Parque, no bairro da Liberdade, em Salvador-Bahia.

Este Centro serve de referência até hoje, como a primeira escola preocupada com a formação integral da criança no Brasil.

Para Anísio Teixeira (1962, p. 21), a escola já não poderia ser a escola predominantemente de instrução, mas devia fazer às vezes da casa, da família, da classe social e por fim da escola propriamente dita, oferecendo à criança oportunidades complexas de vida, compreendendo atividades de estudo, de trabalho, de vida social e de recreação e jogos. Para essa escola, precisava-se, assim, de um novo currículo, um novo programa e um novo professor.

Como um modelo diferente dos propostos em sua época, incentivou muitos outros projetos, como alguns relatados por Cordeiro (2001, p. 244):

O Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro foi criado como um modelo para a universalização da educação integral do homem comum. Esta experiência inspirou a organização do sistema educacional do Rio de Janeiro, posteriormente o de Brasília e, mais recentemente, os CIEPS, também no Rio de Janeiro, e os CIACS propostos para todo o país.

Esta idéia também inspirou alguns administradores em Curitiba, com a construção das E.T.I. Escolas em Tempo Integral, compreendendo a reformulação da estrutura curricular e sobre as áreas de conhecimento e, posteriormente, a proposta dos CEI, Centros de Educação Integral em Curitiba.

Anísio preocupava-se com a formação integral da criança, como descreve Milene Teixeira (1985, p. 73),

Ao colocar a criança como centro da escola, a Escola Nova e Anísio guiaram-se pelo sentimento de respeito pela personalidade infantil, fundados nos estudos psicológicos, que vieram demonstrar a necessidade de uma formação livre e espontânea para a expressão harmoniosa do indivíduo.

A escola deveria propiciar as condições necessárias para que esta liberdade se desenvolvesse, sem as limitações comuns à área tradicional, para o pleno exercício da inteligência e liberdade do aluno de pensar e expressar-se.

Na Escola Nova, o ensino da Arte propiciava a expressão, preocupada com o método, com o aluno, seus interesses, sua espontaneidade e o processo de trabalho.

Para Schmitz (1980, p. 54 apud TEIXEIRA, 1953, p. 67), Anísio Teixeira acreditava que

A educação deve fornecer a cada indivíduo os meios para participar, plenamente, de acordo com as capacidades naturais, na vida social e econômica da civilização moderna, aparelhando-o, simultaneamente, para compreender e orientar-se dentro do ambiente em perpétua mudança, que caracteriza esta civilização.

A Escola-Parque, inaugurada em 1950, procurava oferecer à criança uma educação integral, cuidando de sua alimentação, higiene, socialização, preparação para o trabalho e para a cidadania. Nessa escola, também as artes plásticas estavam incluídas, muitas vezes sob a orientação de artistas de renome, como, por exemplo, Caribé e Mário Cravo. Assim também como Cordeiro (2001, p. 250) descreve,

No Centro e na Escola Parque, as artes estiveram presentes no projeto físico dos espaços componentes do conjunto e ainda na presença das obras de arte nos diversos setores de atividades, em grandes painéis, possibilitando a convivência cotidiana com a produção artística e com o seu significado. A existência de espaços físicos para as artes revela também o grande significado destas no processo de aprendizagem, e na proposta educacional. [...] São princípios norteadores a liberdade de expressão, a crença no poder de criação e o respeito às diversidades culturais.

Neste Centro, o dia escolar era dividido em dois períodos, um de instrução em classe e outro de trabalho, educação física, atividades sociais e artísticas. Funcionava como um semi-internato, recebendo os alunos às 07h30min da manhã e devolvendo-os às famílias às 04h30min da tarde. As atividades artísticas tinham um amplo salão para serem desenvolvidas, entre as quais eram trabalhadas algumas oficinas, incluindo as artes industriais, como: sapataria, cestaria, cerâmica, couro, tecelagem, bordado, madeira, metal. Também lugar de destaque foi conferido às artes, à música, à dança, ao teatro e às artes visuais, à pintura e à escultura (BARBOSA, 1989, p. 33).

A fim de tornar esse tipo de escola mais econômico, Anísio Teixeira projetou cada conjunto para 4.000 alunos, sendo divididos de acordo com as linhas de ação estruturadas de acordo com os programas de trabalho dos Centros de Aprendizagem na Escola-Parque, integrantes do conjunto do Centro Referencial com a concorrência do efetivo trabalho das Escolas Classes, cada uma para mil alunos, e

uma escola-parque, com pavilhão de trabalho que foram assim caracterizados: Centro de Qualificação de Aprendizagem, Centro de Atividades Laborais, Centro de Atividades Artísticas, Centro de Atividades Recreativas, de Higiene e de Educação Ambiental, Centro de Documentação e Atividades Culturais, Centro de Atividades Socioeducativas, Centro de Administração e Apoio Logístico (CORDEIRO, 2001, p. 250-3).

No Centro de Atividades Artísticas, os meios educacionais colocavam-se no sentido de valorizar o fazer arte, em suas múltiplas linguagens, aliando o prazer à criatividade e à cultura.

Quanto à proposta pedagógica implantada no Centro Educacional, Cordeiro descreve que,

A proposta pedagógica contemporânea para o Centro Educacional contempla ainda a evolução da concepção da educação na sociedade pós-moderna, integrando a educação inclusiva e uma série de suportes técnicos e sócio-afetivos requeridos pelo processo adequado e ideal de construção do conhecimento pelos aprendizes, mediados pelos agentes educacionais, no sentido de subsidiar os processos subjetivos dos alunos, potencializando as capacidades e as oportunidades para o desenvolvimento das habilidades metacognitivas, das habilidades relacionais e sócio-afetivas, e das habilidades psico-motoras e produtivas, de modo que estas constituam capacidades e competências, numa verdadeira atuação preventiva da saúde mental e de equilíbrio do processo de construção do conhecimento. (2001, p. 251).

A filosofia da escola visava oferecer à criança um retrato de vida em sociedade, com as suas atividades diversificadas e o seu ritmo dividido entre preparação e execução, dando aos alunos as experiências de estudo e de ação responsáveis diante de sua nação. As atividades de estudo, as atividades de trabalho e ação prática visavam resultados utilitários, estimulados, de iniciativa e responsabilidade, além de atividades de expressão artística e de fruição de pleno e rico exercício de vida. Os pavilhões como o planejado só foram inteiramente concluídos em 1962 (TEIXEIRA, 1962).

Anísio Teixeira dizia que "a escola não pode ficar no seu estagnado destino de perpetuadora da vida social presente. Precisa transformar-se no instrumento consciente, inteligente do aperfeiçoamento social" (1968, p. 101).

Anísio Teixeira defendeu a concepção de que a escola deveria oferecer uma educação integral, desenvolvendo nos alunos qualidades cívicas, morais, intelectuais e de ação.

Para Anísio Teixeira, segundo M. M. S. Teixeira:

A aliança de uma série de cursos vocacionais, práticos e acadêmicos nas mesmas escolas, guardadas que sejam a continuidade e coesão de cada um dos cursos, virá em muito esbater no dualismo que existe entre o ensino cultural e o ensino profissional, dualismo que se reflete em nossa organização social por uma divisão antidemocrática de categorias de classes. [...] Anísio delega à escola o importante papel de propiciar oportunidades para a equalização social. (TEIXEIRA, 1985, p. 31).

A escola popular precisava se adaptar a uma sociedade com acentuada estratificação social, pois esta deveria ser a escola primária necessária para tentar resolver os problemas dos graves desníveis econômicos da sociedade brasileira, gerando, assim, igualdade de oportunidades, em uma visão liberal burguesa da sociedade.

Pois, para Anísio Teixeira, a educação,

[...] se processa, com efeito, por meio de um ato consciente de readaptação, em que determinada experiência, percebida em suas conexões e relações, habilita o homem a aumentar o seu poder de governo e direção de outras experiências. [...] E sendo a educação o processo pelo qual o pensamento se efetiva e se incorpora à vida, a educação se torna também o processo pelo qual o homem se torna, verdadeiramente, um indivíduo. (1967, p. 91).

E,

Nesse sentido, toda a humanidade é um grande laboratório, onde se ensaiam, com maior ou menor consciência, métodos e experiências de reconstrução material, social e moral. (1968, p. 98).

Na cidade de Curitiba, quando da implantação das escolas em tempo integral, foram também assim divididas todas as atividades. Num turno eram desenvolvidas as atividades do turno comum e, em outro, as atividades específicas, entre as quais o ensino de Artes.

Para Barbosa, Anísio Teixeira também se preocupava com a formação dos profissionais que trabalhariam com essas crianças, pois teriam que ter todos os requisitos de cultura e aptidão para um ensino tão vasto e diversificado. Com isso, designava professores primários comuns para lecionarem nas escolas-classe e para

a escola-parque, professores primários especializados em música, dança atividades dramáticas, de artes industriais, de desenho, de biblioteca, de educação física, de recreação e jogos, no intuito de formar e educar nos aspectos fundamentais de cultura intelectual, social, artística e vocacional.

Segundo Barbosa (1989, p. 33):

A educação corporal foi realmente uma das armas de Teixeira para revolucionar a educação na Bahia, que é até hoje o estado brasileiro que mantém a liderança qualitativa no ensino da expressão corporal, dança e teatro.

Anísio Teixeira também desempenhou um grande papel no desenvolvimento da educação no País, pois a sua preocupação em relação à educação motivou e ampliou os olhares de muitos prefeitos, atentando à necessidade da implantação de uma educação integral no Brasil. Priorizava um maior comprometimento não só no repasse de conteúdos tradicionais, mas redimensionando o espaço destinado às demais áreas, assim como nas Artes, possibilitando ao educando um maior número de oportunidades e melhor forma de desenvolver todas as suas potencialidades. Pois, para ele, “Há, porém um grupo de homens para quem o trabalho é a sua própria alegria. Sobretudo os artistas e os que dão à sua própria vida a natureza de uma obra de arte, conseguem esse resultado surpreendente” (1968, p. 128).

Assim também aconteceu em Curitiba, em 1986, na gestão do então prefeito Roberto Requião, quando foram criadas as Escolas em Tempo Integral (ETI), numa concepção de homem um pouco diferente das delineadas nas propostas de Anísio Teixeira, mas como ideal de uma educação como instrumento capaz de transformação social, embora Anísio Teixeira também desejasse uma transformação social por meio da educação.

Neste primeiro capítulo, foram descritas as principais idéias de Dewey e Anísio Teixeira. A seguir serão estruturadas relações de tais idéias com as propostas de educação pela arte, nas escolas da Prefeitura Municipal de Curitiba.

2.3 A ARTE E A EXPRESSÃO ARTÍSTICA SEGUNDO O PENSAMENTO DE DEWEY

Para Dewey, a educação deveria permear princípios básicos, o que faria com que o aluno compreendesse melhor o conteúdo apresentado pelo professor e relacionaria com ações do seu próprio dia-a-dia. Para tornar este método mais funcional, Dewey reestruturou os conteúdos antes trabalhados apenas de forma teórica, enfatizando a necessidade de relacioná-los com a prática.

A arte, então, teve papel relevante neste novo propósito, aproximando o que para Dewey era essencial. Os conteúdos eram trabalhados de forma compreensiva, levando o aluno a experienciar novas possibilidades para cada novo conhecimento. O aluno obtinha condições de ele próprio relacionar tudo o que aprendia com a sua própria vivência, adquirindo, com isso, uma formação plena e integral que o tornaria um cidadão consciente das suas possibilidades e muito melhor preparado para agir perante a sociedade, de forma democrática.

Dewey enfatiza, assim, alguns princípios que, trabalhados por meio da educação, garantiriam todo esse processo, como a expressão, a democracia e a liberdade, o que Dewey encontrou com muitos detalhes na Arte, que também foi trabalhada e desenvolvida na Rede Municipal de Ensino, em muitos momentos, com o intuito da livre-expressão, como descrito no documento da Prefeitura Municipal de Curitiba, que traz os objetivos do ensino da Arte,

Desenvolver atividades artísticas – a partir de pressupostos teóricos, dando prioridade à criatividade, enquanto meio de expressão e comunicação livre espontânea. Respeitar a individualidade e originalidade do aluno. Desenvolver o aspecto sensitivo, reflexão, emoção, intuição e vontade. Integrar todas as áreas de currículo e a cultura da escola com a comunidade. (1986, s/p).

Para Dewey (1934, p. 240)

La expresión rompe as barreras que separan a los seres humanos. Como el arte es la forma más universal del lenguaje, puesto que está constituido, aun independientemente de la literatura, por las cualidades comunes del mundo público, es la forma más universal y libre de comunicación. Toda experiencia intensa de amistad y afección se completa artísticamente. [...] El arte es la extensión del poder de los ritos y ceremonias que unen a los hombres, en una celebración compartida, a todos los incidentes y escenas de la vida.

Este ofício es la recompensa y el sello del arte. Que el arte une al hombre y a la naturaleza, es un hecho familiar. El arte hace también a los hombres conscientes de su unión en su origen y destino. (como no original).

Pois, como Anísio Teixeira mesmo definia,

Educação é o permanente esforço de redireção da própria natureza. E a natureza na sua grande aventura de ordem, de utilidade e de beleza, em uma permanente reconstrução de si mesma. Educação é a natureza que se faz arte. (1968, p. 90).

Portanto, percebeu-se o que muitos educadores só foram descobrir muito tempo depois, que a Arte é a própria certeza de integração entre o homem, sua vida e a natureza.

Partindo da realidade existente na Rede Municipal de Ensino, baseado no professor ou nos conteúdos trabalhados, a escola toma uma forma peculiar de encarar a Arte na educação, por meio das aulas de C. A. C.,

Considerando a escola de hoje como impositora de verdades, acreditam que a linha da livre-expressão instigada é a ideal e possível, porque exerce papel preponderante na exploração dos sentidos e sentimentos, através da sua forma e de sua livre articulação. Ressaltando que só pensando na formação do indivíduo como um todo, se estará cumprindo a função real do trabalho com arte na educação. A questão da arte-educação está entre a relação educação e criatividade.

2.3.1 Arte e experiência

A arte permitiu ao indivíduo perceber e usufruir muitas experiências, por meio dos sentidos e de todo o desenvolvimento da sua mais pura sensibilidade. Na escrita de Pessi:

Dewey apresenta em suas teorias educacionais considerações sobre como se processa no ser humano uma experiência em seu sentido pleno e vital. A experiência é parte integrante do viver, ela é sentida no simples olhar para as coisas da natureza ou na observação dos objetos construídos pelo homem. Para se viver uma experiência não são necessários planos ou justificativas, sejam elas boas ou ruins; são as experiências vividas que alimentam o espírito e é a soma delas que projeta o homem para o mundo. Dewey considera que a experiência é o resultado de um ato de inteligência, afirma que

deverá haver sempre uma conexão entre o pensamento e a ação, e o que se deseja produzir para que a experiência seja realmente fecunda. Considera, também, lamentável não haver um termo próprio que designe os processos estéticos e artísticos como totalidade. Assim mostra que tanto o fazer quanto o perceber/apreciar/ler/contemplar constituem-se em uma experiência estética. O artístico, referente ao ato de produção, é estético ligado à percepção, leitura, apreciação do objeto. (2001, s/p).

Para Dewey, a experiência só se concretiza quando esta ocorrer como resultado de uma reflexão e de uma ação frente a fatos da realidade que são inteiramente mutáveis ou no contato com os outros. Só assim a autonomia pode ser usada para designar o próprio caminho, usando sua inteligência, seus valores e seus princípios.

Para que isso ocorresse, Dewey enfatizava a necessidade de colocar o aluno em contato com diferentes experiências, por meio das quais o indivíduo pudesse perceber diferentes formas e, de acordo com o seu próprio entendimento de mundo, avaliar e utilizar em sua vida, da forma que melhor lhe conviesse. Pois a possibilidade de experimentar e de refletir em situações diferentes do seu habitual permitiria ao aluno explorar a sua inteligência, de forma que ele próprio avaliasse e escolhesse, de acordo com o seu conhecimento já adquirido, qual o novo caminho a seguir.

De que forma poderá superar um problema inesperado e reverter situações inesperadas? Para que isso verdadeiramente ocorresse, dever-se-ia lembrar que o aluno estivesse estimulado e interessado pela nova experimentação, tendo possibilidades de testar e reavaliar suas idéias, construindo o seu conhecimento de forma clara e segura.

O papel do professor então passava a ser de um facilitador e estimulador, o qual proporcionaria este ambiente democrático, percebendo e dirigindo esses impulsos para torná-los meios de crescimento e de aquisição de novos conteúdos.

Para Dewey, a maior diferença na forma de educar consistia justamente no fato de que a educação até então visava um esquema onde professor concebia um papel de repasse de informações, de forma impositiva, sem perceber, ou deixar espaço para que aquele aluno expusesse seu conhecimento anterior ou o relacionasse com o seu próprio mundo.

Até então, o princípio da educação consistia no conhecimento do passado, que garantiria o futuro satisfatório aos seus alunos, com hábitos e regras impostas como as mais convenientes para se conseguir uma vida bem-sucedida. Lembrando-se de que este padrão concebido era o chamado tradicional, visto e planejado aos olhos dos conceitos dos adultos, sem pensar de forma mais próxima de que aqueles que receberiam estes conteúdos, em sua maioria, ainda eram pessoas que estão crescendo lentamente para a maturidade, num processo de formação e num ambiente em constante transformação.

Segundo Pitombo (1974, p. 51), sobre Dewey e a sua obra *Experiência e Natureza*, “A verdadeira sabedoria consiste em observar, pensar e experimentar, com o intuito de tornar os bens da vida menos precários e mais estáveis e seguros”

Para Dewey, o que deveria acontecer era mudar os olhares quanto à forma de ocorrer a educação. O processo educativo deveria ser conduzido de forma a perceber a realidade mutável, em plena transformação, que requer de cada um uma atitude diferenciada e ativa, consciente das possibilidades de ação enquanto ser participativo de uma sociedade em pleno crescimento, conciliando então com todo o conhecimento já adquirido. “A solução estará na descoberta de como a familiarização com o passado poderá traduzir-se em poderosa instrumentalidade para melhor lidar efetivamente com o futuro” (DEWEY, 1971, p. 11).

O professor deveria possibilitar ao aluno diferentes experiências, para que isso ocorresse de forma prazerosa e motivasse seus esforços, produtiva e conscientemente, percebendo e avaliando as experiências presentes, na medida em que se tornariam criadoras e estimulantes para novas descobertas. Dewey enfatizava “[...] ser o pensamento um processo contínuo de reorganização temporal dentro do próprio mundo empírico e não um salto deste para outro mundo de objetos constituídos de modo eterno pelo pensamento” (DEWEY, 1974, p. 67).

Por isso a experiência parte como uma das idéias principais de Dewey, senão a mais importante. Para ele, [...] “Experiência: é a contínua interação do homem com o ambiente, por meio do qual ele cresce e ao mesmo tempo modifica a própria natureza” (SCHMITZ, 1980, p. 24).

Afirma que para efetivar um processo satisfatório de aquisição de novos acontecimentos, devem estar associados a uma futura prática, pois só a ação pode conciliar o antigo e o novo, o universal e o individual, o permanente e o mutável.

A proposta de Dewey era pragmática e consistia em idéias diferentes das da época, por isso chamava a atenção e, por muitas vezes, conquistava não só entusiastas, mas muitos críticos. Para melhor compreensão de sua filosofia, Redden e Ryan (1973 apud SCHMITZ, 1980, p. 33) enumeram alguns destes conceitos:

- 1) O homem é contínuo à natureza e vive num mundo que está em constante transformação. Já que não é necessária ou possível uma visão final da realidade, não há valores absolutos ou padrões absolutos de julgamento.
- 2) Não há realidade além da que é possível conhecer através da experiência humana.
- 3) O homem, pela reconstrução inteligente da experiência, pode refazer o mundo, a fim de atender às suas necessidades e desejos. Assim, o homem, portanto, através da experiência, cria seus próprios valores, sua própria verdade.
- 4) A vida é uma interação entre o indivíduo e o meio e, porque tanto um como outro variam constantemente, a experiência humana é o único meio de guiar-nos nas adaptações às 'necessidades sentidas'.
- 5) O homem difere em condição ou classe, mas não em gênero, dos demais animais. É senhor de todos os requisitos que tornam possível uma 'requintada experiência humana'.
- 6) A inteligência não passa de um comportamento, que é estimulado pela antecipação de conseqüências desejáveis. Assim 'inteligência', 'mente', 'atividade' e 'experiência' são inseparáveis; do contrário, a conduta torna-se rotineira e sem finalidade.
- 7) A educação é a contínua reconstrução de experiências em que o indivíduo é o fim; e a sociedade, o meio.
- 8) A democracia é um 'meio de vida limitado que exige uma contínua reconstrução de crenças e normas'. Esses dogmas aplicam-se à realidade toda'.

Para Dewey, quanto mais os alunos tivessem contato com diferentes experiências, maiores seriam suas possibilidades de desenvolver o senso crítico e avaliativo sobre sua impressão pessoal e a de senso comum, seu aproveitamento de forma útil com relação ao conteúdo já conhecido.

Para que a organização dessas experiências ocorresse de forma a tornar-se um novo conhecimento, necessitaria lembrar que precisamos ajustar este novo padrão à instituição chamada escola.

Dewey preocupava-se em alertar quanto à forma como essas experiências ocorreriam, como descreve na sua obra *Experiência e educação* (1971, p. 16): "Tudo depende da qualidade da experiência por que se passa. A qualidade de qualquer experiência tem dois aspectos: o imediato de ser agradável ou desagradável e o mediato de sua influência sobre experiências posteriores".

Este novo processo deveria despertar novas aptidões nos alunos. Desenvolver habilidades antes ainda não-trabalhadas. Propiciar momentos de interação entre a teoria e a prática.

Muitas dessas habilidades aparecem de forma diferenciada em muitos alunos, como próprio John Dewey coloca:

Já que existem numa forma bruta, basta o trabalho de adestrá-las em repetições constantes e gradativas, para que inevitavelmente se aperfeiçoem. Na palavra 'disciplina' aplicada a essa concepção, tanto se refere ao resultado das faculdades exercitadas, como ao método de aperfeiçoá-las por meio de exercícios. As espécies de capacidades em questão são tais coisas como as faculdades de perceber, decorar, recordar, associar, dar atenção, querer, sentir, imaginar, pensar, etc., que se modelam exercitando-se com o material apresentado. Em sua forma clássica, esta teoria foi expressa por Locke. De um lado o mundo exterior apresenta o material ou conteúdo do conhecimento por meio de sensações passivamente percebidas. Por outro lado, no espírito já existem certas faculdades como a atenção, a observação, as de reter, comparar, abstrair, combinar, etc. (1936, p. 88).

Nesta concepção então se relaciona o fato de John Dewey ter dado tamanha importância para o ensino da Arte, visto que este desenvolve e exercita diferentes habilidades físicas e mentais, podendo, assim, refletir de forma a modificar condicionamentos antes tidos como os mais propícios, experimentando, percebendo, explorando materiais e situações diferenciadas, e relacionando-as com o conhecimento já adquirido. Arte, portanto, é uma das formas de interação do homem com seu ambiente.

Para Dewey, a cada momento da nossa existência, vivemos uma nova experiência. Segundo Samuel Ramos, no prólogo e versão do livro de John Dewey, na tradução espanhola,

La verdadera experiencia es para Dewey otra cosa muy distinta. [...] Haciendo una interpretación de su pensamiento, diríamos que se trata de todos aquellos momentos en la historia de cada individuo en que uno o varios procesos de su vida adquieren una intensidad y unificación en torno de un objeto, de un acontecimiento, de una situación especial. (1934, p. X).

Para Dewey, toda a experiência se inicia com um impulso de origem vital e forma parte da interação que o ser vivo dispõe com seu meio.

A sua relação com a Arte foi muito enfatizada, visto que, em 1931, John Dewey foi convidado para fazer uma série de dez conferências na Universidade de Harvard e o assunto escolhido foi a Filosofia da Arte, o que culminou no livro: *El Arte como Experiência*, em 1934.

Segundo descreveu ele em muitos momentos, a Arte ou o fazer artístico podem estar presentes em muitas situações do dia-a-dia de várias pessoas. No trabalho de alguém comprometido com sua função, interessado em fazer o melhor e dedicar-se satisfatoriamente na execução de seu trabalho, este, sim, é um profissional comprometido com a arte, de forma prazerosa.

Para John Dewey, a Arte também está associada a muitos momentos culturais, inclusos nos rituais, cerimônias tradicionais do ser humano, o que faz com que a Arte seja parte do conhecimento que deve ser adquirido por cada um, no proporcionar experiências novas, e por associá-las a conhecimentos culturais históricos e comuns da sociedade como um todo, trabalhando de forma associada com a sensibilidade, a beleza e etc.

E, para ele, “la ‘sensibilidad’ cubre um amplio grupo de contenidos: el sensorial, el sensacional, el sensitivo, el sensible y el sentimental junto com el sensual” (DEWEY, 1934, p. 21).

E,

La materia de las bellas artes consiste en cualidades; la de la experiencia que lleva a una conclusión intelectual son signos o símbolos que no poseen una intrínseca cualidade propia, pero que substituyen a cosas que pueden, en otra experiencia, ser experimentadas cualitativamente. Sin embargo, la experiencia misma tiene una cualidad emocional satisfactoria, porque posee una integración interna y un cumplimiento, alcanzado por un movimiento ordenado y organizado. La estructura artística puede ser inmediatamente sentida. (1934, p. 37).

Por meio das novas experiências ou das já adquiridas, pode-se associar novos pensamentos e interpretações, que poderão ser influenciados pela emoção do momento, que pode ser diferenciada.

A pessoa poderá relacionar um pensamento a uma ação já executada e associá-lo a sentimentos ou emoções favoráveis ou não.

Portanto, deve-se possibilitar ao aluno formas variadas para se desenvolver a percepção, a sensibilidade, a emoção, que estarão, por certo, contribuindo na percepção dos diferentes conceitos e significados de mundo.

2.3.2 Arte e Democracia

De acordo com a concepção de John Dewey sobre educação

Para que haja um número maior de valores em comum, todos os membros do grupo têm que ter oportunidades iguais para aquele mútuo dar e receber. Deve haver uma grande variedade de empreendimentos e experiências para serem compartilhados. De outra maneira, as influências que educam uns para serem senhores, educam outros para serem escravos. (BARBOSA, 1989, p. 29).

Dewey preocupava-se em estruturar uma forma de ensino que chegasse igualmente a todos. Proporcionando a mesma condição de acesso a diferentes conhecimentos e possibilidades, priorizando as atividades manuais, o que levaria por meio de experiências à descoberta de novos conhecimentos.

O que deveria pautar a base de um programa escolar seriam atividades primárias da vida das crianças, propiciando ao aluno condições de ele próprio escolher uma forma de compreensão de mundo.

Dewey preocupava-se em relacionar o ensino mental com o corporal, oferecendo atividades que desenvolvessem experiências diferenciadas, pensando sempre que muitas das referências já adquiridas, quando colocadas em contato com as novas situações, poderiam ter seus significados alterados. Por isso, situações que favorecessem a convivência em grupo possibilitariam uma melhor compreensão dos fatos e das experiências pessoais.

Para ele

Não se pode pôr em dúvida que a organização social pressupunha o adequado exercício da capacidade individual. Mas, o organismo social, considerado de acordo com as relações dos órgãos do corpo uns com os outros e com todo o corpo, significa que cada indivíduo tem seu papel e funções limitadas, e requer ser completado com os papéis e funções dos outros. (1936, p. 87).

Para que a verdadeira função social de cada indivíduo se concretizasse, Dewey enfatizava o valor da “democracia, como a única forma possível de viver em sociedade de maneira livre e responsável” (SCHMITZ, 1980, p. 24).

O verdadeiro exercício democrático na escola deveria ser aquele que possibilitasse ao aluno experimentar diversas formas de adquirir conhecimento,

lembrando-se de que deveriam ser sempre estimulado e percebido enquanto ser criador e capaz, cabendo ao educador o papel de orientar e perceber as aptidões inatas de cada um, proporcionando um ambiente que favorecesse o desenvolvimento dessa e de outras habilidades que, porventura apareceriam, para o seu desempenho satisfatório diante da função que desempenharia enquanto cidadão.

Por isso, Dewey descrevia a democracia como mais que uma forma de governo, principalmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada.

Para se efetivar a verdadeira democracia, deve-se, portanto, explorar diferentes experiências e aprender a conviver com indivíduos com capacidades e habilidades diferenciadas. Por isso,

O problema agora é o conceber a democracia como uma fé humanística, compreendendo um programa de educação, de ciência, de arte, de moral e de religião, tanto quanto de indústria, economia e política, para assegurar o despertar, o amadurecer, o florescer e frutificar de todas as potencialidades da natureza humana. (DEWEY, 1970, p. 6).

Parte daí o fato de Dewey ter levado em consideração a contribuição do ensino da Arte. Arte enquanto sensibilidade, emoção, motricidade. Com o propósito básico de qualquer instituição, seja ela educacional ou pública, de respeito uns para com os outros e de que só se adquire força quando nos colocamos enquanto grupo sensível e participativo.

Segundo Nunes (2000, p. 27),

A concepção deweyana de democracia e mudança social está centrada na criança. Nessa perspectiva, o enraizamento e as direções que essa mudança assume estão postas na infância. Daí a importância da função social da educação e de seu caráter democrático, entendida como o processo pelo qual os indivíduos desenvolvem um interesse pessoal nas relações sociais, na sua direção e na formação de hábitos que permitam mudanças sem que estas ocasionem desordens.

Para ser formar uma democracia onde cada qual tome a sua posição e a organização flua de forma produtiva, todos têm que desempenhar papéis diferenciados, respeitando e convivendo de forma amistosa. Dewey, pensando no fato de que em muitas instituições o que conta é o repasse dos mesmos conteúdos e

da mesma forma padronizada como em anos anteriores, repensou e ampliou os olhares de educadores para as atividades que desenvolveriam no aluno uma melhor qualidade de vida.

Preocupava-se com a qualidade de ensino ofertada, de forma igualitária e comum a todos por meio da democracia. Na sua obra *Liberalismo, liberdade e cultura*, descreve

O problema da democracia faz-se o problema de uma forma de organização social, estendida a todas as áreas e modos de vida, em que as potencialidades dos indivíduos não somente estejam livres de constrangimento mecânico externo mas sejam estimuladas, sustentadas e dirigidas. Essa organização requer muito mais educação do que a da escola comum, a qual, sem renovação das molas do propósito e do desejo, transforma-se em novo modo de mecanização e formalismo, tão hostil à liberdade quanto jamais o foi o constrangimento governamental. (1970, p. 40).

Para aprimorar o desenvolvimento motor, lúdico e criador do aluno, Dewey ampliou o interesse pelo desenvolvimento da habilidade artística. Deu ênfase à expressão, fazendo da escola um ambiente propício e favorável ao desenvolvimento de diferentes habilidades e aptidões. Local em que o aluno iria experimentar todas as condições possíveis de expressão artística, para que mais tarde, no aprender fazendo, pudesse exercitar-se na prática e cooperativamente na sociedade em comum.

Como Herbert Read (1982, p. 75) também enfatizava: “As percepções resultam em imagens, as sensações que resultam em sentimentos, são os materiais elementares com que edificamos a nossa concepção do mundo e o nosso comportamento no mundo”.

Com Dewey, o papel da Arte na educação também foi redimensionado. Assim, segundo Cordeiro (2001, p. 250)

Vislumbra-se, hoje, com maior clareza o papel das artes na educação como fator de sensibilização, veículo de prazer e de formação, potencializando canais de expressão e de produção do conhecimento mediante suas múltiplas linguagens, bem como do despertar das vocações identificadas com as práticas e valores específicos. [...] A metáfora de uma orquestra sintetiza a importância de cada um, de todos e do líder, no equilíbrio e sinergia do conjunto, da orquestra e da sociedade. As múltiplas linguagens das artes são compreendidas hoje como mecanismos de revelação subjetiva, de expressão da

alma, conteúdo de maior significado para a conquista da subjetividade do processo educativo.

Dewey enfatizou a verdadeira importância do ensino de Arte não só para a construção daquele indivíduo em plena formação, mas para aquele futuro homem formador de opiniões e parte ativa de uma comunidade social e democrática.

2.3.3 Arte e Liberdade

Para Dewey, a liberdade deveria ser trabalhada com o objetivo de possibilitar não só uma liberdade de expressão, enquanto construção artística, mas também como expressão de um ser social e agente participativo da sociedade.

John Dewey foi, em muitos momentos, questionado por ter seu ideal incompreendido. Questionava-se qual o tipo de liberdade que deveria ser disponibilizada aos alunos. Aquela liberdade que leva à bagunça e à algazarra? Por certo que não! Dewey preocupava-se com a liberdade de expressão formativa, que possibilitasse desenvolver as habilidades individuais nos alunos, [...] “o do desenvolvimento das capacidades inerente dos indivíduos tornado possível pela liberdade, e o da função central da inteligência livre no estudo, discussão e expressão” (DEWEY, 1970, p. 40).

Estes educadores, em sua maioria, eram comprometidos com a função social da educação tradicional, de ensinar a ler e escrever, e no repasse dos conteúdos já assimilados por outras gerações, desconhecendo o conhecimento enquanto resultado da experiência e da prática, como assim Dewey colocava.

Dewey esclareceu o seu comprometimento com a educação lembrando que não negava o valor daqueles ensinamentos, somente questionava sua comprovação enquanto garantia de aquisição de saberes. Por exemplo, a linguagem é uma das disciplinas mais respaldadas no currículo escolar, mas não se refere apenas àquela linguagem, como compreensão de códigos, mas, enquanto comunicação, apreensão de mundo, conhecimento, integração, socialização, etc.

Ler, na verdade, significava, na sua mais ampla denominação, identificar e associar signos e imagens que definem uma forma de expressar-se, para um entendimento comum a todos.

Portanto, a arte, não só nesse sentido, permite o mesmo processo, de codificação, leitura e interpretação de códigos e imagens, muitas vezes não compreensíveis ou verbalizáveis.

Identificam-se os códigos artísticos (linha, ponto, cor) e pode-se obter uma leitura da imagem apresentada, podendo posteriormente fazer uma releitura, com um olhar diferenciado e perceptivo.

Ler, portanto, é interpretar com base nos fatos e imagens conhecidas.

A liberdade de expressão que a arte possibilita, nesse sentido, engloba a todos igualmente, letrados ou não, mas sensíveis, capazes de perceber, experienciar, explorar e construir.

Para Dewey, “experiência quer dizer livre intercâmbio entre os indivíduos e as condições do meio em que vivem” (AMARAL, 1990, p. 80).

Por isso a arte possibilita o encontro do indivíduo com o seu meio e com as diferentes técnicas e materiais que funcionam como um veículo facilitador dessa exploração, que o leva a experimentar e ousar, percebendo e identificando seu pensamento e podendo alterar as suas atitudes frente ao meio em que vive, tornando-se um ser consciente e participativo na sociedade.

Segundo Read (1982, p. 257),

Isto não significa que o professor deva simplesmente pôr-se à margem. [...] Mas a criança encontra-se em permanente estado de transformação. O seu corpo e o seu cérebro vão amadurecendo; ajusta-se inevitavelmente, ainda que de modo inconsciente, ao meio social. O dever do professor é vigiar este processo orgânico – para ver se o seu ritmo não é forçado ou as suas tenras tentativas distorcidas.

Para se efetivar um processo de aquisição de conhecimento, segundo Dewey, deve haver continuidade e interação, numa seqüência de experiência, reflexão e ação partindo do individual para o coletivo, em comunidade, onde o aprender se torna contínuo.

Segundo Pessi (2001, s/p),

O sentido de vivenciar, de apropriação com a consciência, de interação, faz a arte em produção ou contemplação mexer com a existência de quem a produz ou contempla professor ou aluno. A ação e movimento que a filosofia pragmatista de Dewey enfatiza no processo educacional e estético é pensada com o sentido de tornar

o ser humano consciente. [...] a profundidade do pensamento deweyano em escrever que a vida humana orienta-se por um desejo de experimentar o mundo e dar significado a tudo. A arte, segundo Dewey, dá possibilidades para que estas necessidades sejam atendidas, permitindo ao ser humano crescer consciente e superar as fendas do mundo.

A arte permite ao indivíduo perceber tudo ao redor de forma diferenciada, com um olhar mais amplo, crítico e desafiador, expondo as contradições, os padrões estipulados, permitindo-se explorar os sentimentos e emoções.

De acordo com o Plano Curricular das Diretrizes Curriculares para as Escolas Municipais, em Curitiba,

Para essa formação integral [...] necessita um envolvimento de todo o sistema de ensino para que a escola realmente execute sua tarefa educativa e atinja seus verdadeiros propósitos, ou seja, o de oferecer ao indivíduo a possibilidade de integrar-se ao meio, socializar-se e adquirir cultura, dentro dos princípios básicos de liberdade e respeito ao outro e de suas potencialidades. (1977, s/p).

Quanto maior o número de novas experiências pelas quais o aluno passar, melhor estará sendo preparado para superar possíveis e imprevistas situações durante o percurso de toda a sua vida.

A arte, em sua complexidade, comporta muitas características diversas, em sua essência, representa a realidade, expressa visões de mundo do artista e retrata aspectos políticos, ideológicos, sociais e culturais.

3. A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO NA CIDADE DE CURITIBA

Este capítulo tem como objetivo aprofundar, a partir de fontes, a história da educação da Rede Municipal de Ensino – RME, e o desenvolvimento do ensino da Arte durante o período de 1963 a 1996, desde a implantação do ensino da Rede Municipal de Curitiba, em conjunto também com o início da história do ensino da Arte nas escolas da referida Rede (1963).

Durante esse percurso, acreditamos ter havido a preocupação e a responsabilidade com a formação integral do estudante, assim como Anísio Teixeira propôs inspirado em Dewey e considerando a realidade existente.

A Prefeitura Municipal de Curitiba, órgão público, com a obrigatoriedade de melhorar a educação escolar oferecida à população, criou um novo projeto, dedicando um espaço especial ao ensino da Arte. Tal projeto estava inserido no plano de urbanização pensado pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC), que fazia parte dos estudos anteriores de Donat-Alfred Agache, e que em Curitiba formataram-se como um plano urbanístico conforme se aborda em seguida.

Os projetos implantados pelos administradores de Curitiba manifestam a intenção de torná-la uma capital promotora da melhoria da qualidade de vida de seus habitantes, necessitando, pois, de obras de infra-estrutura em diversos setores.

Na década de 1940 foi projetado um plano urbanístico para Curitiba. Para tal execução foi contratada a empresa Coimbra & Cia. O arquiteto responsável por tal tarefa foi o francês Donat-Alfred Agache (1875-1959), fundador da Sociedade Francesa de Urbanismo que recém-executara o Plano do Rio de Janeiro (1927). O plano então intitulado com seu nome – Plano Agache – foi elaborado em dois anos e estabelecia prioridades de saneamento, descongestionamento de vias e a estruturação de centros para permitir o desenvolvimento da vida social e comercial, na organização de uma cidade que se industrializava.

Segundo Gnoato (2005, s/p):

O Plano criava diretrizes e normas técnicas para ordenar o crescimento físico, urbano e espacial da cidade, organizavam as funções urbanas, estabelecia o zoneamento de atividades que orientavam o desenvolvimento, definia a distribuição dos espaços

abertos e a reserva de áreas para a expansão da cidade, segundo a previsão demográfica da época. De acordo com o Plano, foram designados centros funcionais setorializados - militar, esportivo, de abastecimento, de educação, industrial, administrativo, e centros de lazer, além das zonas residenciais, alguns deles em funcionamento até hoje.

Como todo o projeto norteado com base em experiências distintas, diferentes da realidade local, este não conseguiu atingir todo o propósito esperado. Dele restaram algumas grandes avenidas, as galerias pluviais, o recuo obrigatório para novas construções, a Zona Industrial e a previsão de áreas para o Centro Cívico e Centro Politécnico.

Em 1953, em decorrência do Plano Agache, foi aprovada a primeira Lei de Zoneamento de Curitiba - Lei nº 699/53.

Em 1955, na administração de Ney Amintas de Barros Braga (1917-2000), “procurava-se implementar um planejamento econômico que possibilitasse industrializar o Estado, de modo a não depender exclusivamente de sua agricultura, na ocasião praticamente uma monocultura do café” (GNOATO, 2006, s/p).

Neste período, a função principal da escola era a transmissão do conhecimento acumulado. De acordo com a educação padrão da época, esta forma disciplinada e impositiva assegurava a ordem, a atenção e o silêncio.

Em 1960, na gestão de Iberê de Matos, foram feitas algumas adaptações no Plano Agache, visto que a cidade crescia de forma rápida. Então foi criada a Lei nº 1908/60 aprovando o Plano Piloto de Zoneamento de Uso, que instituiu as Unidades de Vizinhança – 47 urbanas e 5 rurais. Segundo Gnoato: “Cada uma destas deveria ser equipada com sistema viário estruturado, escola básica, área verde para recreação pública, e legislação para regular o uso e a ocupação do solo. Este mesmo plano dividiu a cidade em zonas residenciais, comerciais, industriais e rurais” (2005, p. 1).

Parte desta mesma época a preocupação em atender e beneficiar a todas essas novas regiões com os setores básicos de infra-estrutura, priorizando também a educação e o ensino da Arte.

3.1 A IMPLANTAÇÃO DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM CURITIBA

A atuação educacional da Prefeitura Municipal de Curitiba iniciou-se com a Lei nº 1127, de 2 de agosto de 1955, e a criação da Secretaria de Educação e Cultura do Departamento de Educação, Cultura e Turismo. Em 1959, com a Lei nº 1741, a Seção de Educação passou a denominar-se Serviço de Educação e Cultura. E, em 1963, a Lei nº 2323 criava no Departamento de Educação, Saúde e Recreação, a Diretoria de Educação e Recreação Pública.

A Arte, até então, era trabalhada nas praças e parques da cidade, junto às atividades desportivas. Dessa data em diante, passou também a ser desenvolvida na escola, tornando-se parte integrante desse novo projeto.

Segundo Marin (1976, p. 3),

A preocupação de colocar a arte como parte da educação formal não é nova. No mundo antigo, diversos teóricos, pelo menos desde Platão, consideravam a importância da arte. Já no mundo moderno segundo Herbert Read (1957) talvez tenha sido Schiller, o primeiro a chamar a atenção dos educadores para uma filosofia de educação, baseada na espontaneidade e na capacidade criadora específicas, condições para uma integral formação da personalidade humana.

O Currículo Básico daquela época foi elaborado então com fins a atender os pressupostos básicos determinados pela Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961, que visavam, entre outros, os princípios de liberdade e ideais de solidariedade humana, o desenvolvimento integral da personalidade humana e sua participação na obra do bem comum.

Ainda na década de 1960, mas já na administração de Ivo Arzua Pereira, a preocupação com o planejamento urbano continuou, visto que a cidade crescia. Constituída de uma extensa área metropolitana, capital do Estado e Cidade Universitária, atraía grandes contingentes migratórios, os quais traziam consigo um maior número de problemas educacionais, sociais e de saúde, além dos já existentes. As zonas periféricas aumentavam vertiginosamente, o que acentuava as dificuldades de um correto atendimento àquelas necessidades básicas. Em 1964, o referido prefeito promoveu a contratação de um novo Plano Diretor para Curitiba. Por meio de uma concorrência pública aberta pela então CODEPAR (Companhia de

Desenvolvimento do Paraná), em 1964, um grupo de técnicos da Prefeitura acompanhou todas as etapas de elaboração do Plano Preliminar de Urbanismo para Curitiba, concorrência vencida pela empresa Serete, tendo o arquiteto Jorge Wilhelm como coordenador do plano.

Para coordenar o referido projeto, foi criado a APPUC (Assessoria de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba), que em 1965 se transformaria em IPPUC (Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba), visto que Wilhelm propunha a criação de um órgão que acompanhasse continuamente o processo de planejamento adotado para a cidade.

Na área da educação foram tomadas medidas para melhorar o atendimento e a abrangência do setor, visto que nessa mesma época foi instituída a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Segundo Barbosa (1989, p. 18),

Entre 1958 e 1963, a educação dá um passo decisivo em direção à sua emancipação. Fato este relacionado com a abertura política, social e econômica da sociedade na época. Segundo Bowles: 'A liberação de períodos significativos de mudança educacional representam respostas a alternativas na estrutura da vida econômica associada com o processo de acúmulo de capital'. Expansão econômica e modernização das instituições era a preocupação prioritária do governo daquele período.

E,

A Educação participa desta mudança social e revigoramento cultural. Em 1961 decretou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, exigida desde o começo da República. Sua generalidade, criticada por muitos analistas da Educação, permitiu a flexibilidade necessária à continuação efetiva da experimentação que emergira da Lei de 1958. Foram de significado algumas experiências realizadas com arte-educação em escolas públicas e particulares. (Idem, p. 19).

Em 1963, foi criada a URBS (Companhia de Urbanização e Saneamento de Curitiba), cujo papel inicial foi o de companhia de urbanização e em seguida o de operação do sistema de transporte coletivo de Curitiba.

Foi também criada, pelo Decreto nº 1014/63, a Comissão de Planejamento Educacional do Município de Curitiba.

Esta comissão visava colaborar com a Administração Municipal na orientação didática e na programação do Centro Experimental Vila Leão, no bairro

do Portão. Antigo terreno usado como campo de futebol em 1956, no qual passou a funcionar uma pequena escola isolada, com o nome de Casa Isolada da Vila Pimpão, mantida pelo executivo estadual, contando apenas com três professoras. (Plano de Educação, volume II, 1975, p. 13).

Em virtude do aumento de alunos, foi demolida a casa onde funcionava aquela escola e construída outra, também de madeira, contando então com oito professoras e que passou a ter o nome de Casa Escolar Vila Leão, em 1958 (PLANO DE EDUCAÇÃO, 1975, p. 13)

Posteriormente, no dia 22 de junho de 1963, foi inaugurado o prédio de alvenaria, passando a funcionar o Centro Educacional Papa João XXIII, concretizando-se como a primeira Unidade Escolar da Rede Municipal de Ensino. Iniciada a construção na gestão do General Iberê de Matos, inaugurada na gestão do prefeito engenheiro, Ivo Arzua Pereira e no governo do Gal. Ney Amintas de Barros Braga.

Com o Decreto Municipal nº 1273, de 12 de setembro de 1963 (PLANO DE EDUCAÇÃO, 1975, p. 13), ingressou o município de Curitiba no campo da experimentação pedagógica, criando o Grupo Escolar Papa João XXIII, na Vila Leão, antiga Vila Pimpão, visando ministrar Educação Integral. Planejando, por meio do que no início ainda fora de forma adaptada, ampliar e melhorar a qualidade da educação oferecida a população.

Para melhor efetivação e bom funcionamento da nova estrutura escolar, anteriormente havia sido feita uma reunião administrativa no dia 17 de agosto de 1963, como ficou descrito no Plano de Educação, volume II (1975, p. 14), [...] “de caráter extraordinário, para entrosamento ‘Estado e Município’, onde ficou resolvido que a escola ficaria subordinada ao Estado na parte administrativa, com recursos humanos, e a parte técnica, do espaço físico, à Prefeitura Municipal em equilíbrio harmonioso”.

Até que então, nesse mesmo ano, redigiu-se a Lei nº 2347, de 18 de dezembro, que criou a carreira de Professor Normalista no município e pela qual também foi regulamentada a função do professor de Educação Física e Recreação, no cargo de professor de Educação Física (cargo este com categorias e ganhos diferenciados dos demais docentes até hoje).

Junto à criação da primeira escola de educação municipal nasceu o ensino de Arte no município.

A referida escola, aproveitando as normas previstas na Lei de Diretrizes e Bases – LDB 4024/61, propunha-se a ser Centro da Comunidade em conjunto com a família, por meio de clubes, bibliotecas comunitárias, educação sanitária, além de oferecer uma iniciação profissional ao educando.

Implantaram-se então os Clubes de Interesses para a comunidade, como: o Clube Agrícola; o Clube da Recreação Orientada; o Clube de Educação Doméstica; o Clube de Literatura; o Clube das Donas de Casa; a Biblioteca Comunitária; a Unidade Sanitária; o Centro de Artes Industriais e a Escolinha de Artes, que priorizava desenvolver, nos alunos, o espírito criador, a imaginação, as habilidades manuais, favorecendo-lhes ainda adaptação social (CURITIBA, 1963, s/p).

O Centro Educacional deveria funcionar como

Centro Comunitário e oferecer formação profissionalizante. Na época não existia Plano de Educação, o ideário pedagógico filiava-se às propostas escolanovistas. A escola pública tinha como prática pedagógica concepções tradicionais. Isto configurava uma visão liberal de mundo. Tanto um como outro servia aos interesses político-econômicos das classes dominantes. No final deste período e início da gestão de Ivo Arzua – 1964 começa a tornar corpo a Pedagogia Tecnicista. (Idem, 1963, s/p).

A Arte, atividade desenvolvida nas praças públicas, teve no ano de 1964 um espaço próprio. Foi construído e inaugurado o Pavilhão de Artes Industriais, cujas atividades iniciaram-se em 13 de maio de 1964.

No ano seguinte, 1965, foram ampliadas as instalações, com a construção de um pavilhão inferior, que passou a contar com mais seis salas de aula. O gabinete da direção, almoxarifado, cantina, escolinha de artes, sala de educação física e uma sala de aula, sanitário feminino e masculino. Na ala superior foram acrescentadas quatro salas de aula (PLANO DE EDUCAÇÃO, 1975, 16 p.).

A direção até o ano de 1967 ficou ao encargo da Professora Sueli Moraes Seixas, a qual na década de 1990 foi Secretária de Educação do município.

A taxa de crescimento seguiu sendo uma das mais altas do país na década de 60, e exigia cada vez mais a reorganização do espaço urbano. Em 1965, foi criada a Companhia Municipal de Habitação – COHAB-CT.

Nesse mesmo ano, o Departamento de Educação, Saúde e Recreação passou a denominar-se de Bem-Estar Social.

Devido às reestruturações que a cidade sofreu em todos os demais setores, foi então desenvolvido um novo projeto, em 1966, pela Lei Municipal nº 2828 instituindo o chamado Plano Diretor, para o planejamento da cidade. Por meio de uma concorrência pública aberta pela então CODEPAR (Companhia de Desenvolvimento do Paraná), em 1964, um grupo de técnicos da Prefeitura acompanhou todas as etapas de elaboração do Plano Preliminar de Urbanismo para Curitiba.

A Lei Municipal nº 2828 de 31 de junho de 1966 afirmava o propósito de melhorar as condições de vida da cidade, pois, segundo o texto da referida Lei, o plano visava propiciar melhores condições para o desenvolvimento integrado e harmônico e o bem-estar social da comunidade, bem como da Região Metropolitana de Curitiba.

Para implantação deste projeto, contou-se com a participação de todos os setores da sociedade, segundo a administração do prefeito Ivo Arzua Pereira, mas só efetivamente colocado em prática na gestão do prefeito Jaime Lerner, anterior diretor do IPPUC.

Para a execução do plano, algumas mudanças tiveram que ser efetivadas com a ajuda e colaboração dos moradores, que pouco a pouco foram se adaptando aos novos conceitos e práticas implementados. Para efetivação dessa nova proposta, foram feitas inúmeras reuniões para esclarecimentos junto aos pais, quanto à forma de funcionamento do novo prédio e da nova estrutura escolar, a título de informação.

A criação da segunda escola comunitária, chamada Escola Municipal Professora Isolda Schmid, no bairro do Pilarzinho, hoje Escola Municipal Herley Mehl, data de 10 de maio de 1966. Com base em um convênio firmado entre a Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município, e a Companhia de Urbanização e Saneamento de Curitiba – URBS – foram construídos o Grupo Escolar e o Pavilhão Artesanal do Centro Comunitário Professora Isolda Schmid.

Porém, só foi inaugurado oficialmente no dia 12 de outubro de 1966, pelo Decreto nº 2050/66, contando, em 1974, com a oficialização do Núcleo Comunitário Nossa Senhora do Pilar, para atender às necessidades da comunidade.

Nesse mesmo ano, pelo Decreto nº 1363, de 23 de outubro de 1967, foi criado o Centro Educacional Nossa Senhora da Luz dos Pinhais, localizado na Vila

da COHAB, Barigüi, quando também foram aprovados a estrutura organizacional e regulamento da Diretoria de Educação do Departamento do Bem-Estar Social.

Uma das preocupações da educação daquela época era, segundo a Prefeitura Municipal de Curitiba (1969, p. 2),

Promover e orientar a educação em todos os seus aspectos, dentro do Plano de Educação Integral, nos níveis primário e médio, obedecendo às Diretrizes do Plano de Educação Nacional, determinações dos Conselhos Federais e Estaduais de Educação, do Sistema Estadual de Ensino e da Política Educacional do Município.

Também foram realizados estudos preliminares para o funcionamento do primeiro ginásio municipal a ser localizado na Vila Nossa Senhora da Luz dos Pinhais e inaugurado em 1968, como Ginásio Municipal Albert Schweitzer. Criado pelo Decreto nº 8217 de 29 de dezembro de 1967

O convênio com a Fundação Educacional do Estado do Paraná – FUNDEPAR – possibilitou a construção de mais unidades escolares.

Em 1968 também foi criado pela Lei nº 3295, de 14 de setembro, a carreira de Professor Licenciado no Quadro Permanente I da Prefeitura.

Em 1969, foi inaugurado o Grupo Escolar Monteiro Lobato, criado pelo Decreto nº 789 de 28 de junho de 1969, que integrou o primeiro agrupamento de escolas, propiciando a criação da rede de escolas integradas. O intuito da Rede era:

Proporcionar aos alunos experiências em situação normal de vida que os levarão a adquirir melhores maneiras de pensar; sentir e agir, num desenvolvimento integral e harmonioso. A aprendizagem deve ser autêntica, incorporando à personalidade da criança, modificando hábitos e atitudes e proporcionando-lhe uma educação integral. E é nosso objetivo, fazer de cada aluno que freqüentar nossa escola, um ser consciente e responsável, dando-lhe consciência de sua própria vida, posse de si mesmo, possibilidade de descobrir e hierarquizar valores não apenas fazer hábitos inconscientes. Não esquecendo que precisamos fixar padrões de comportamentos, docentes capazes de levar o homem ao seu destino, para o amanhã vindouro. (CURITIBA, 1969, s/p).

O primeiro programa municipal para a educação de Curitiba, a Lei do Plano Diretor, data de 1968, elaborado durante a gestão do prefeito Omar Sabbag. Até então, o setor educacional da Prefeitura Municipal de Curitiba seguia as orientações do Governo Federal. Esta lei era baseada na Lei Estadual nº 4978

(05/12/64) do Sistema Estadual de Ensino com base nas determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024 (27/12/61), no Plano Nacional de Educação e no Conselho Federal de Educação de 1962.

Nessa fase, o pensamento pedagógico era escolanovista, contrapondo-se à prática pedagógica da escola pública brasileira, a qual era essencialmente tradicional. Duas posturas, a prática tradicional e o ideário escolanovista, compostas de uma visão liberal de mundo. É ainda nesse período, meados de 1964, na gestão de Ivo Arzua, que a pedagogia Tecnicista começa a tomar corpo.

Vale salientar que o Plano foi traçado por engenheiros, arquitetos e economistas e traz o nome do professor Erasmo Piloto como um dos consultores.

Essas duas visões de educação permaneceram em conflito, na intenção real da formação do indivíduo. Educação enquanto formadora integral do indivíduo, ou a educação, de forma a instrumentalizar este mesmo, para desempenhar de forma mais produtiva um futuro trabalho na indústria, ou na sociedade.

Nesse contexto, o Plano Diretor então foi elaborado pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba – IPPUC –, como subsídio para o Planejamento da Rede Escolar do Município de Curitiba e para a definição de uma política educacional dentre todos os demais equipamentos sociais. Estes englobavam o atendimento a todos os setores necessários à população, inclusive a escola. A partir do diagnóstico da situação educacional do município, o Plano propunha: investimentos na alfabetização, criação das associações de pais e mestres, valorização do magistério e educação comunitária, tendo como premissa à educação integral. Criaram-se também as APMs (Associação dos Pais e Mestres). A partir de 1975, na administração de Saul Raiz, cria-se a AMMC (Associação do Magistério Municipal de Curitiba) (LEI DO PLANO DIRETOR, Curitiba, 1968, s/p).

Assim a escola passa a fazer parte de um equipamento social, que junto aos demais órgãos de atendimento essencial à população estariam integrados de forma a facilitar a vida da população.

Para isso, fazia-se necessário criar uma forma de educação que ultrapassasse as divisas da escola e atendesse a toda a comunidade escolar, alunos, pais, e moradores em geral, fornecendo, a estes, cursos, palestras, atendimentos diferenciados, etc.

Em 1968, durante a administração do prefeito Omar Sabbag, foram oferecidos muitos cursos de aperfeiçoamento aos professores da rede, inclusive o de xilogravura, freqüentado pelas professoras primárias municipais.

Segundo os documentos da época, além do atendimento dos aspectos pedagógicos priorizados às crianças na faixa etária de 4-6 anos, poderiam ser acrescidos, eventualmente, outros equipamentos sociais, como: Parque de Recreação com atividades orientadas no sentido de contribuir para o desenvolvimento das capacidades de auto-expressão criadora e coordenação motora, propiciando vivências de socialização indispensáveis para uma maior integração com o ambiente escolar. Também já era cogitada a possibilidade de estender o dia escolar para 6 horas diárias.

Tais Centros de Recreação contavam, ainda, segundo o IPPUC, com

[...] Bandinha Rítmica, Desenho e Pintura, Educação Física e Recreação propriamente colocados em locais estratégicos, ou de acordo com a disponibilidade de áreas verdes já verificadas em projeto específico elaborado pelo IPPUC. Intensificando técnicas que viessem a favorecer a maturidade psico-motora, sem que a principal obrigação fosse a de iniciar a criança na aprendizagem da escrita e da leitura. (1968, s/p).

O interesse e o aproveitamento das atividades que desenvolvessem as habilidades motoras foram priorizados.

3.2 A ESTRUTURA DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA NA DÉCADA DE 1970

Pelo Decreto Municipal nº 1692, de 30 de novembro de 1970, foi então criado o Ginásio Municipal Papa João XXIII, pelo prazo de dois anos (art. 1) a partir do ano letivo de 1971.

O ensino de Artes era ministrado na primeira e segunda etapas do Ensino Fundamental, na Escolinha de Artes, constando das atividades extraclasse. Na terceira etapa tinha a matéria de Desenho e as Artes Práticas: Educação Técnica, Manual, Educação para o Lar, Orientação Comercial.

Segundo é descrito no Plano de Educação, volume II (1975, p. 19):

Atendendo as aspirações dos moradores da Vila Leão e solicitação da Associação de Pais e Mestres do Ginásio Municipal Papa João XXIII, foi prevista ampliação do estabelecimento de ensino, a qual iniciou em fins de novembro, devendo a obra ser entregue no princípio do período escolar de 1973.

Para compor esta nova proposta, eram encaminhadas professoras habilitadas e com formação específica para desempenhar tal função, tanto para a Escolinha de Artes, onde eram desenvolvidas atividades, como: pintura à têmpera, a dedo, recortes e colagem, nanquim e borrões, folhas vivas, entre outras, como também profissionais para atender ao Centro de Artes Industriais, no qual eram direcionadas atividades que preparavam para um futuro emprego, que possibilitassem uma nova forma de renda.

As aulas de Recreação Orientada também eram ministradas nas unidades escolares do município, desenvolvendo algumas das áreas da educação integral.

Como se encontra descrito num dos documentos da Prefeitura Municipal de Curitiba (1969, p. 26):

Além de ministrar aulas de educação física, orienta o recreio com múltiplas atividades e aplica na Escolinha de Artes: desenho e pintura, modelagem, teatro de fantoches, dramatizações, danças e outras correlatas. O Parque Infantil Gralha Azul do Centro Comunitário Papa João XXIII, atende a recreação dos alunos até a idade de 10 anos. O Parque Infantil Professor Francisco Matheus Albizu, além de atender as crianças durante o recreio dirigido, é local para a prática de educação física dos alunos das unidades escolares sediadas na Vila.

Eram feitas também atividades extraclasse que vinham conjugar as atividades desenvolvidas dentro da escola, como as atividades comemorativas, as artísticas, desportivas e de maratonas intelectuais, muitas vezes contando com parcerias de outros órgãos oficiais.

Os professores que ali lecionavam tinham cursos de aprimoramento em recreação e o curso de arte criadora da escola Alfredo Andersen, formando grupos de especialistas para atuar em áreas de trabalho junto ao pré-escolar.

A expansão da rede escolar primária mantida pela municipalidade foi orientada no sentido de dar prioridade às áreas em que, como conseqüências da política nacional de habitação, se instalavam novos núcleos comunitários de grande volume. (CURITIBA, Prefeitura Municipal de Curitiba, 1975, s/p.).

Na intenção de um melhor atendimento, e cumprindo suas obrigações institucionais, a expansão da rede escolar primária mantida pela municipalidade foi orientada no sentido de dar prioridade às áreas em que se instalavam novos núcleos comunitários de grande índice habitacional.

Em uma década passou-se de uma para vinte escolas de primeiro grau, sendo que as já existentes constituíram-se em Núcleos Comunitários, os quais integravam as três diretorias: educação, saúde e serviço social.

Os Centros Comunitários foram criados, a partir de 1963, visando ministrar Educação Integral com base na comunidade, diretriz principal da Política Educacional do Município. Como são descritos nos documentos da Prefeitura Municipal de Curitiba – PMC (1969, p. 10):

A educação, sendo um instrumento de aperfeiçoamento do ser humano e de desenvolvimento da comunidade, deve ser ministrada numa Escola que tenha condições de se tornar Centro da Vida Comunitária e para tal deve receber uma estrutura básica. [...] Com esta motivação, HOMEM-COMUNIDADE, e, com este objetivo, o DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO HOMEM E SUA EFETIVA PARTICIPAÇÃO NA OBRA DO BEM COMUM [...] (em maiúsculas, no original).

Os Centros Comunitários eram integrados pelas seguintes unidades: a Escolar, a de Saúde e a Social. Os Núcleos Comunitários eram formados por duas partes: uma de formação geral (comunicação e expressão, ciências e estudos sociais) e uma de formação especial (técnicas agrícolas, técnicas comerciais, artes industriais e educação para o lar) e poderiam ainda contar com alguns setores auxiliares, como: biblioteca comunitária, parque de recreação, pavilhão de reuniões e centro de orientação profissional e artes industriais.

Em março de 1972 foram criadas escolas de emergência, para atender às áreas que, segundo o IPPUC, necessitavam de um atendimento imediato para atender a grande demanda de crianças em idade escolar. Essas funcionavam em prazo limitado de funcionamento.

Essas escolas tiveram, a partir do Decreto nº 561, assinado em 11 de julho de 1974, os nomes dos Estabelecimentos para Unidades Escolares. Funcionavam pautadas pela Reforma de Ensino Lei nº 5692/71, desde o início de 1973.

O Decreto nº 339, de 16 de abril de 1973, aprovou o regulamento dos Núcleos Comunitários.

Os Núcleos eram organizados sobre os seguintes setores: direção e coordenação administrativa, supervisão pedagógica, orientação educativa, centro de atividades criadoras (C.A.C.), classes especiais para alunos com dificuldades de aprendizagem, biblioteca, laboratório, educação física e recreação orientada (canchas desportivas, *playground*, etc.), pavilhão artesanal (formação especial), horta, serviço de merenda escolar, serviço de recursos audiovisuais (volante entre as Unidades da Rede Municipal). Nessa época, já eram unidos esforços no sentido de que os alunos permanecessem na escola em horário integral: um período em classe e outro em atividade extraclasse (CURITIBA, Prefeitura Municipal de Curitiba, 1976, s/p.).

Na primeira gestão do prefeito Jaime Lerner (1971 a 1974), já havia o interesse em melhorar também a qualidade do espaço físico, visando aumentar o espaço reservado a cada aluno, sendo 60% do terreno dedicado à área livre e 40% de área edificada e com adoção de paredes pré-fabricadas e móveis, em vez das fixas.

Baseados na Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971, o objetivo era proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício.

A criança era o centro e o objeto da educação, como um ser em pleno desenvolvimento, com características diferenciadas em cada fase e conseqüentes interesses e necessidades próprias, e consideravelmente influenciáveis. (PLANO DE EDUCAÇÃO, 1975, p. 5).

Por força das Leis nº 5540/68 (Reforma Universitária) e nº 5692/71 (que reestruturou os ensinos de 1º e 2º graus), organizaram-se os serviços de Supervisão Pedagógica e Orientação Educativa e implantou-se maior diversidade de atividades curriculares, visando corresponder às habilitações criadas pela lei e introduzindo a Educação Artística, nas escolas primárias, além da Educação Moral e Cívica, Educação Física e Programas de Saúde.

A Lei Federal nº 5692/71 trouxe também a obrigatoriedade do ensino da Arte, como está descrito nas Diretrizes Curriculares de Arte, do Governo do Estado do Paraná (2006, p. 8), num período bem conturbado da sociedade brasileira:

A partir dos anos 60 as produções e movimentos artísticos se intensificaram: nas artes plásticas com as Bienais e os movimentos contrários a ela; na música com a bossa nova e os festivais; no teatro com o teatro de rua, teatro oficina e o teatro de arena de Augusto Boal e no cinema com o cinema novo de Glauber Rocha. Esses movimentos tiveram um forte caráter ideológico, propunham uma nova realidade social e gradativamente deixaram de acontecer com o endurecimento do regime militar. No Ato Institucional n.º 5 (AI-5) em 1968, esses movimentos foram reprimidos com a perseguição e o exílio de vários artistas, professores, políticos e outros que se opunham ao regime. Nesse contexto, em 1971 foi promulgada a Lei federal n. 5692/71, que no seu artigo 7º, determina a obrigatoriedade do ensino da arte nos currículos do Ensino Fundamental (a partir da 5ª série) e do Ensino Médio. Contraditoriamente, nesse momento de repressão política e cultural o ensino de Arte torna-se obrigatório. Com uma concepção centrada nas habilidades e técnicas, minimizando o conteúdo, o trabalho criativo e o sentido estético da arte. Cabia então ao professor trabalhar com o aluno o domínio dos materiais que seriam utilizados na sua expressão.

A partir da implementação e obrigatoriedade do ensino de Arte nas escolas, muitas dificuldades foram enfrentadas pelos professores. Surgiram associações de arte-educadores, o que favoreceu as discussões sobre a importância do ensino da arte.

Segundo Barbosa (1989, p. 22),

A reforma educacional de 1971 determinou que a arte deveria ser uma disciplina obrigatória no currículo de educação de primeiro grau (7 a 14 anos) e no currículo de alguns programas do segundo grau. Esta decisão, amplamente festejada por todos os pioneiros em arte-educação, promoveu contudo, através de multiplicação não planejada, uma diluição das experiências anteriores que talvez viessem dar alguma autenticidade à arte-educação no Brasil.[...] uma vez que os administradores pretendem formar em dois anos um professor que, por Lei (Lei nº 5692, de 1971) ensinará, obrigatoriamente e ao mesmo tempo, artes visuais, música e teatro a aluno da primeira a oitava série e até mesmo alunos de segundo grau. Esse fato é, contudo, um exemplo bastante claro da cópia de modelos estrangeiros. A chamada polivalência é, na verdade, uma versão reduzida incorreta do princípio da interdisciplinaridade, ou artes relacionadas muito populares nas escolas americanas nos últimos dez anos.

Com as determinações desta nova Lei, também as prefeituras arcaram gradativamente com a obrigatoriedade da educação de primeiro grau.

Por um período, a arte foi desenvolvida nas escolas com denominações diferentes. Primeiramente como componente dos Centros Comunitários, em

atividades recreativas, depois, como área de desenvolvimento de habilidades manuais ou como artes industriais, objetivando propiciar uma melhor oportunidade profissional no futuro.

Em 1970, com a criação do Ginásio, substituindo o anterior Centro Educacional Papa João XXIII, em 1972, a disciplina de Artes Industriais passou a ter a denominação de Artes Práticas. Nas atividades, tanto de Artes Práticas e do Centro de Criatividade, os alunos freqüentavam a escola no período de contraturno às aulas.

Artes Práticas, segundo próprio Anísio Teixeira definia, eram aquelas atividades que visavam resultados utilitários, estimulados, de iniciativa e responsabilidade, conciliados a atividades de expressão artística e pleno exercício de vida. Já nas Artes Industriais, as atividades desenvolvidas priorizavam o exercício de uma formação profissional, para o futuro desempenho junto às empresas, como um reflexo da condição política e social.

As atividades eram distribuídas assim pelo Decreto nº 22119:

De 1ª à 4ª série: **Comunicação:** Língua Pátria, Educação Artística, Educação Física. **Integração Social:** Geografia, História, Moral e Cívica. **Ciências:** Matemática, Ciências Físicas e Biológicas, Educação Sanitária. Nas 5ª à 8ª séries: **Comunicação e Expressão:** Língua Pátria, Inglês, Educação Física, Educação Musical. **Estudos Sociais:** Geografia, História, Educação Moral e Cívica. **Ciências:** Matemática, Ciências Físicas e Biológicas, Programa de Saúde. **Artes Práticas:** Artes Industriais, Educação para o Lar, Técnicas Agrícolas, Técnicas Comerciais. (Curitiba, 1970, s/p).

Com a obrigatoriedade do ensino da Arte na escola, tendo como finalidade o desenvolvimento integral do educando, o objetivo era desenvolver os aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores, devendo ter uma sincronização com o pensar, sentir e agir equilibradamente atendendo às diretrizes tecnicistas oriundas da aplicação da Lei Federal nº 5692/71. O trabalho artístico passou a ter uma concepção tecnicista, embora ainda estivessem presentes algumas influências da Escola Nova; centrou-se no desenvolvimento das técnicas e habilidades e coube ao professor trabalhar com o aluno o domínio dos materiais que seriam utilizados na sua expressão. Foi justamente nesse período que se oficializou o título e a profissão de arte-educador, quando, em 1973, foram implantados os cursos de Educação

Artística, atendendo à necessidade de professores para garantir esta disciplina na escola, sob uma fundamentação tecnicista e visando à formação de técnicos.

Mesmo assim, não havendo grande número de professores de Arte habilitados para tanto na Rede Municipal de Ensino, foram disponibilizadas essas mesmas vagas para pessoas não-habilitadas, às quais tinham, por vezes, cursos de reciclagem para melhor instruí-las. Mesmo assim, as dificuldades eram grandes, pelo desconhecimento, por parte do professor, da função da Arte, dos mecanismos que desencadeiam o processo criativo, o despreparo teórico e técnico, o rodízio exagerado dos professores, a colocação de profissionais de forma impositiva para trabalhar nessa área.

Nesse ambiente e diante de tais problemas, a Arte então foi trabalhada nas escolas com a denominação de C.A.C. – Centro de Atividades Criadoras –, com o objetivo de: treinar a psicomotricidade, situando a criança no espaço-tempo; revelar acuidade auditiva, visual e tátil, por meio de atividades sonoras, plásticas e corporais, analisar e reproduzir a arte popular (folclore), expressar sentimentos, pensamentos e emoções, o senso estético, a sensibilidade, a cooperação e a observação (CURITIBA, 1972, s/p.).

Ao longo desta trajetória, foram sempre sendo feitas adaptações. Em 1976, o C.A.C. (Centro de Artes Criadoras) desenvolvia atividades pela manhã, com aulas de duração de 100 minutos e no período da tarde de 50 minutos.

Segundo o Plano Curricular, volume III-B, do Departamento do Bem Estar-Social da Diretoria de Educação, o Centro de Atividades Criadoras (CAC) era desenvolvido em:

[...] sala ambiente, e tem como objetivo o desenvolvimento de habilidades criadoras e artísticas da criança, através de atividades relacionadas a artes plásticas, expressão musical e expressão corporal. No C. A. C., através da integração das atividades, proporciona-se à criança condições de expansão do movimento, de espontaneidade, liberdade, conhecimento da técnica e do meio em que está situada. A divisão das atividades em expressão plástica, musical e corporal, é apenas didática visando efetivar o processo dinâmico da criatividade na educação. (PLANO CURRICULAR, vol. III-B, s/p).

Nesse mesmo documento são citados os objetivos gerais para o C.A.C.:

1 – Estimular a atividade criadora, o desenvolvimento orgânico e funcional, procurando através das atividades físicas, melhorar os

fatores de execução e coordenação; 2- Desenvolver através da educação psicomotora, a aprendizagem dos gestos e movimentos fundamentais das diferentes formas de atividades físicas e desportivas.

O intuito da filosofia da época era, portanto, educar o indivíduo numa concepção de um homem educado que deveria ter raciocínio crítico, autonomia, conhecimento especializado e sensibilidade artística (NEVES, RAFO, DIAS, 1988, s/p).

Os princípios metodológicos, segundo a documentação arquivada, eram determinados pelas teorias de: Jerome S. Bruner, Robert Gagné, Carl Rogers e Lauro de Oliveira Lima, fundamentados nas bases filosóficas, psicológicas e pedagógicas, considerando as idéias de John Dewey sobre o currículo, tendo como centro o aluno. Nas teses de Rogers, nas quais todos os seres humanos têm naturais potencialidades para aprender. Nas considerações de Jerome Bruner a estrutura curricular associada ao desenvolvimento intelectual do educando, e as características fundamentais das fases de desenvolvimento do educando, baseadas na teoria de Jean Piaget (PLANO DE EDUCAÇÃO, volume III A, 1975).

Na verdade, essas teorias se misturavam de uma forma muito difusa, associando teorias pedagógicas com teorias psicológicas.

O ensino da Arte entrava na grade curricular como parte do núcleo comum, como um conteúdo específico da matéria de Comunicação e Expressão com a denominação de Educação Artística, sendo ofertado aos alunos de 1ª a 4ª série, uma aula semanal, e para os alunos de 5ª a 8ª série, duas aulas semanais. A Formação Especial que era dada por meio da matéria de Iniciação às Técnicas de Trabalho eram industriais, comerciais, domésticas e agrícolas, com 4 aulas semanais nas turmas de 5ª a 6ª séries e 6 aulas semanais nas turmas de 7ª e 8ª séries. O conteúdo de Desenho Técnico também ofertado nesta matéria tinha duas aulas semanais (PLANO DE EDUCAÇÃO, volume III A, 1975, p. 30).

A Educação Artística desenvolvida no Centro de Artes Criadoras (CAC) tinha como justificativa desenvolver (PLANO DE EDUCAÇÃO, volume III A, 1975, p. 130):

[...] a potencialidade criativa nele existente, realizando junto à criança um trabalho que envolve Expressão Plástica, Musical e Corporal, servindo esta divisão como orientação ao professor, possibilitando que ele propicie situações estimuladoras e criativas, e objetivando

sempre o movimento, a espontaneidade, a liberdade, o conhecimento da técnica e a descoberta do meio.

A prioridade neste período da educação era o desenvolvimento da livre expressão.

3.3 O REFLEXO DO CONTEXTO SOCIAL E POLÍTICO DO PAÍS NA DÉCADA DE 1980 E A EDUCAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM CURITIBA

Na década de 1980, sob a influência desse processo de abertura democrática no País, foi incentivada a gestão compartilhada por meio de mecanismos de participação popular, descritos assim por Bruel e Ferraz (2006, p. 20):

O período de abertura política que pôs fim à ditadura militar, a partir de meados da década de 1980, foi palco de um movimento em defesa dos direitos da população. Esse movimento gerou pressões sociais que deram origem a uma legislação baseada em princípios de cidadania e participação. A Constituição Federal de 1988 tornou-se o marco democrático e, na área da educação, determinou um prazo de 10 anos para a erradicação do analfabetismo no Brasil, bem como estabeleceu a necessidade de elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e um Plano Nacional de Educação (PNE), entre outros.

O planejamento da cidade foi feito pelo PMDU (Plano Municipal de Desenvolvimento Urbano) e dentre muitas das novas alterações foi instituída, por meio de Decreto Municipal, a Tarifa Social Única e a Rede Integrada de Transportes (RIT), com as estações de transbordo e a sua integração com os cinco eixos estruturais. Esta tarifa integrava, além dos citados eixos da cidade, a região metropolitana, possibilitando, com isso, que os usuários do sistema de transporte urbano ultrapassassem os limites da capital, gastando apenas uma única tarifa que integrava os terminais rodoviários urbanos. Esta nova organização propiciou também a criação de Associações de Moradores e que posteriormente tornaram-se Centros Secundários, que serviram de referência para, em 1986, implantar as Administrações Regionais.

Foram ampliados os equipamentos sociais, como creches e postos de saúde, conjuntos habitacionais, propostas para a melhoria da educação da criança curitibana.

Formaram-se cada vez mais parcerias para a melhoria da qualidade do ensino, da saúde, do lazer, da questão ambiental. Muitos projetos foram criados, como as Ruas da Cidadania, os Faróis do Saber, na ampliação da área Industrial, na parceria com grandes empresas e conseqüentemente na geração de empregos.

Com tudo isso, Curitiba passou a atrair migração de novas pessoas para a cidade. Hoje, Curitiba conta com quase 80 bairros e uma integração total com os 26 municípios da Região Metropolitana.

A arte continua como parte importante na formação humana, trabalhada nas escolas.

Em 1983, a Proposta de Política de Educação para uma Escola Aberta, durante a gestão do então prefeito Maurício Roslindo Fruet, buscou garantir o direito de criar condições para que os educandos pudessem desenvolver requisitos básicos para a subsistência, comunicação, atuação crítica e criativa, incentivando as formas de participação, reestruturando o currículo escolar, estimulando o atendimento do aluno em atividades complementares.

Segundo esta mesma Proposta (1983, p. 10),

(...) a função democratizadora da escola é garantir a apropriação de conteúdos escolares que tenham ressonância na vida dos alunos exercendo um papel mediador para a compreensão organizada do seu mundo, instrumentalizando-os, por meio da aquisição dos conteúdos e da socialização, para exercerem o papel de cidadãos ativos e participantes na democratização da sociedade. [...] A consciência dos condicionantes histórico-sociais da prática educativa dá um passo à frente no papel transformador da escola, mas a partir das condições existentes.

Data de 1985, pela Lei nº 6761/85, a aprovação do Estatuto do Magistério Municipal de Curitiba. Nesta mesma década, a cidade sofreu um grande impacto demográfico, com um elevado índice de migração do interior para a capital, o que requereu que novas posições fossem tomadas para suprir as novas necessidades da população.

Em março de 1986, na gestão do então prefeito Roberto Requião de Mello e Silva, iniciou-se o Projeto Piloto de Educação Integrada em Período Integral

da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Essa nova proposta objetivou oferecer à criança de periferia a possibilidade de permanecer o dia todo na escola, permitindo-lhe, assim, maior aproveitamento dos conteúdos a serem transmitidos e elaborados. O mesmo Plano sugeria, além das atividades curriculares obrigatórias, atividades artísticas, recreativas, do cotidiano, oficinas culturais e tarefas orientadas. Projeto este articulado e integrado aos programas e ações sociais das demais Secretarias Municipais, programas de saúde, cultura, esporte, recreação e lazer, entre outros, buscando garantir o pleno atendimento da criança que habitava a periferia da capital, segundo a reiteração da mesma Proposta do Projeto Piloto de Educação Integrada em Curitiba. De acordo com a Proposta do Projeto Piloto, três princípios básicos nortearam este trabalho (Idem, 1986):

1 – Repensar o papel da escola, garantindo à criança oriunda das classes trabalhadoras o acesso ao conhecimento sistematizado e o desenvolvimento das habilidades necessárias para a vida. 2 – A noção de que dispêndio e custos na área educacional significam investimentos. 3 - Utilização e racionalização de recursos físicos disponíveis. A proposta pedagógica deste novo projeto consiste no desenvolvimento de Programas Integrados envolvendo a educação, cultura, artes, saúde, recreação, esportes, atividades de sobrevivência e outros que propicie (sic!) a melhoria da qualidade de vida e que contribuíssem para a diminuição do índice de reprovação e evasão da população escolar. A criança passou a ficar na escola 8 horas diárias. (CURITIBA, 1986, s/p).

De acordo com o relatório do Departamento de Ensino, o funcionamento das escolas integrais foi planejado da seguinte maneira (Projeto Piloto de Educação Integrada em Período Integral – março, 1986):

A criança que frequenta o período regular num turno participa das atividades desenvolvidas em oficinas de período contrário. Estas oficinas se constituem num aprofundamento dos conteúdos básicos do currículo de pré a 4 série. Elas são em número de sete, e abrangem as seguintes áreas: matemática, literatura, história e geografia, ciências, recreação, artes e cotidiano. (PROJETO PILOTO DE EDUCAÇÃO INTEGRADA EM PERÍODO INTEGRAL – março, 1986).

Nas ETI (Escolas de Tempo Integral), os alunos permaneciam por 9 horas consecutivas, ou seja, das 8 às 12h e das 13 às 17h. O almoço era servido no refeitório.

As atividades trabalhadas no contraturno eram então chamadas de oficinas. A oficina de Artes especificamente buscava repensar a função social da arte, acompanhando as exigências sociais contemporâneas, desencadeando a alfabetização artística, favorecendo o olhar reflexivo com a arte e o acesso às várias linguagens artísticas. Buscava dar prioridade à criatividade, enquanto meio de expressão e comunicação livre e espontânea, respeitando a individualidade e originalidade do aluno, desenvolvendo o aspecto sensitivo, a reflexão, a emoção, a intuição e a vontade, integrando todas as áreas de currículo e a cultura da escola com a comunidade.

Ainda em 1986, a Rede Escolar Municipal contava com 89 escolas municipais.

Muitas escolas já existiam e precisaram ser readaptadas. Algumas foram aos poucos ampliadas, necessitando até mesmo da aquisição de áreas complementares para a construção de refeitórios, cozinha industrial, novos sanitários, área de recreação e salas de estudo.

A organização desta proposta partiu da consideração de que a educação cumpria o papel de reprodutora das relações sociais capitalistas.

Segundo a equipe pedagógica

[...] a escola cumpre um papel ideologicamente, ou seja, através de uma imposição sutil, leva os educandos a adquirirem uma visão do mundo compatível com a manutenção da sociedade de classes, assim, ela está a serviço dos interesses dos grupos que, nesta formação social, monopolizam o poder econômico, social, político e cultural. (SOUZA, 1984, s/p).

A nova concepção de educação se apresentava como fruto do próprio movimento da história e a ação pedagógica era construída no âmbito das relações sociais com a prática do educador.

O intuito desta nova proposta era priorizar a leitura, a escrita, o raciocínio e não a cópia e a memorização.

A função da escola nessa época era o de possibilitar à população o acesso ao conhecimento sistematizado e historicamente produzido.

Objetivava-se rever o papel da educação escolar priorizando o exercício da cidadania de todos, ampliando o universo cultural do aluno, redefinindo o compromisso do educador com as crianças das classes populares.

Nesta mesma época, já havia interesse por parte da nova equipe administrativa de dar um melhor destaque ao ensino das Artes, pois para se efetivar esta nova proposta, necessitaria equipar as escolas com recursos materiais e humanos que possibilitassem o desenvolvimento das atividades artísticas e recreativas.

Segundo o Jornal Escola Aberta, do mês de abril da PMC (1988, p. 16-17),

A importância do trabalho artístico na escola consiste em instrumentalizar a criança para que, através da conquista destas noções ela tenha condições de apreender a realidade de forma crítica, estabelecendo os mais variados tipos de relações e integrando de forma dinâmica a sua individualidade no contexto social ao qual pertence. [...] O ensino da Arte como parte do processo da educação, dentro da nossa perspectiva pedagógica, deve contribuir para a apreensão mais profunda, consciente e crítica da realidade, a fim de poder dominá-la e transformá-la. [...] A Arte é produto do homem, onde ele traduz em ato sua relação com o mundo. (JORNAL ESCOLA ABERTA, 1988, p.16-17).

Desse mesmo ano, o Jornal Escola Aberta, do mês de agosto de 1988, descreve a Educação Artística como sendo:

Instrumento para a transformação característica de toda a linguagem, não significa que estas modifiquem diretamente a realidade, mas, principalmente no caso da Arte, esta transformação se cumpre no nível do imaginário, a partir de uma leitura sobre o contexto, objetivando na representação, a passagem do imaginário para o real. [...] A aprendizagem necessária deve tomar como ponto de partida os modos de ver e de compor as formas no espaço, utilizadas pelo aluno para se expressar. [...] Esta forma de representação é coerente com as suas condições concretas porque, para a criança se adaptar ao meio e dominá-lo, é necessário adquirir dele um conhecimento tão pormenorizado quanto possível. [...] Portanto, a função específica da Educação Artística consiste em contribuir no processo de construção da representação através do trabalho sistemático com os elementos formais, conteúdos das linguagens artísticas. Cabe ao professor, através deste trabalho, ajudar o aluno fazer a passagem de uma leitura imediata, empírica, para uma sistemática e objetiva do mundo. (p. 18-19).

A partir de 1989, com a mudança política na Prefeitura, com a administração de Jaime Lerner, foi implantado o Plano Municipal de Educação, que propunha:

[...] uma escola que possibilitasse ao indivíduo o acesso ao saber cultural universal, o desenvolvimento do raciocínio lógico e reflexivo, a leitura da realidade e a participação significativa, instrumentalizando-os para inserir-se num projeto coletivo de mudanças da sociedade e, conseqüentemente, ser um agente transformador do seu meio. [...] A concepção pedagógica que mais se aproxima deste perfil de cidadão é expressa na pedagogia histórico-crítica, que propicia elementos para os indivíduos tornarem-se ativos, dinâmicos, críticos, organizados e participantes na construção do conhecimento, uma vez que o processo pedagógico se constrói em função do fazer e refazer. A partir desta concepção, a Secretaria Municipal assume um compromisso com a educação das classes trabalhadoras, com a democratização da escola pública, gratuita e universal, e com o ensino de qualidade, que garanta o acesso e a permanência do aluno e a sua apropriação do saber sistematizado. (1989, p. 9).

Orientando-se por modelos já instituídos pela mesma linha partidária no Rio de Janeiro, fundamentados por alguns ideais de Darcy Ribeiro, para a construção dos CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública do Estado do Rio de Janeiro –, as escolas em tempo integral, reformulou-se, então, o Projeto de Educação Integral em Curitiba.

A construção dos CIEPs, iniciada em 1984, e o Programa de Educação Especial sob a direção do Prof. Darcy Ribeiro, então Vice-Governador e Secretário de Ciência, Cultura e Tecnologia, no Programa Especial de Educação, foram interrompidos em 1987, sendo retomado em setembro de 1991, no 2º Governo Leonel Brizola. Ainda sob orientação de Darcy Ribeiro, visavam à criação dos CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública –, que eram compostos por diferentes áreas, como Memória descreve:

Doze Coordenações assumiram a responsabilidade de supervisão e treinamento das várias atividades do Programa: Acompanhamento Pedagógico, Treinamento, Estudo Dirigido, Educação Física, Teleducação, Animação Cultural, Material Didático, Biblioteca, Saúde, Alunos Residentes, Educação Juvenil e Apoio. O trabalho dessas Coordenações se desenvolveu de forma integrada. [...] O trabalho desses animadores foi vital para a integração das diversas atividades programadas da comunidade com os CIEPs. Suas atividades incluíam 3 tempos semanais com cada turma e um trabalho programado com a comunidade aos sábados e domingos. Sua responsabilidade maior foi o resgate das raízes culturais nas áreas em que atuavam, trabalhando com teatro, música, poesia, literatura e artes plásticas, de acordo com suas próprias vocações ou seus talentos específicos. As escolas produziram espetáculos com a participação, em todas as suas etapas de montagem, numa perfeita

integração de alunos e professores e da própria comunidade. (2005, s/p).

Foi criado também, nos CIEPs, o Projeto de Aluno Residente, que além de oferecer a educação básica pedagógica, de formação e saúde, ainda incluía o zelo e o cuidado para com o ambiente e o local familiar. Estes alunos eram acolhidos numa residência construída nos CIEPs, com no mínimo 15, e no máximo 24 crianças e adolescentes, entre 6 e 14 anos. Descrevia-se como aluno residente aquele cuja situação familiar passava por uma situação social crítica, necessitando de apoio para que continuasse a freqüentar a escola. Este Projeto preocupava-se também com o trabalho desenvolvido junto à realidade das famílias envolvidas, para que, logo que o problema desencadeado fosse resolvido, a criança pudesse retornar a sua casa e ao convívio dos seus. Durante este período, escolhia-se um casal com, preferencialmente, filhos de mesma faixa etária, matriculados na mesma unidade escolar, que faziam a função de pais sociais. Estes eram servidores de outros órgãos de Estado cedidos ao Projeto ou voluntários para esta função, que além de receberem moradia e alimentação, ainda eram remunerados. Este trabalho foi articulado com outros órgãos oficiais e não-governamentais, reunindo: Ministério Público, Juizado da Infância e Juventude, Conselhos de Defesa (Tutelar e Municipal), Secretarias Municipais, etc.

Este projeto de Centro de Educação Integral, mesmo sendo da mesma linha partidária (PDT) do prefeito Jaime Lerner, que, em Curitiba, implantou mais tarde, junto de sua equipe, a educação integral, difere-se da proposta dos CEIs (Centro de Educação Integral).

A questão histórica pautada por esta administração, na elaboração deste novo projeto, tem como base o resgate de como foi percebida, ao longo dos anos, a concepção da educação integral. Como consta no documento da Prefeitura Municipal de Educação – SME – (1991, s/p),

Diferentemente dos motivos atuais, as primeiras ocorrências de 'Educação Integral' aconteceram em tempos e espaços isolados, onde fossem formados 'tipos totais de homem', os sábios (Grécia Antiga), guerreiros (Grécia Antiga e Roma), monges e cléricos (Índia e Europa Medieval), justificando-se assim a existência da escola integral pela busca da educação destes 'tipos totais' visando uma formação total. [...] O objetivo era proporcionar ao educando uma

experiência educacional total, que além de exercitar a mente, moldasse e conformasse a personalidade, conforme o ideal humano da época. [...] Com o passar dos séculos e o advento da industrialização, a complexidade social passa a exigir da escola a tarefa de manutenção da divisão social do trabalho, já então instalada. Quanto a este aspecto é preciso lembrar que a desestrutura familiar é fruto de todo o ‘avanço’ político-social do sistema capitalista então presente até hoje. Ao assumir esse papel a escola deixa de cumprir sua função precípua, esvaziando-se de conteúdo e passando a executar ‘tarefas assistencialistas’, visando inclusive à correção das distorções sociais.

O Centro de Educação Integral (CEI) apresenta uma proposta curricular, segundo o documento, baseada na pedagogia histórico-crítica. Assumindo, segundo a equipe pedagógica, a função definida de ensinar bem, facilitando as condições para a apreensão da herança cultural e possibilitando ao aluno, por si próprio, fazer a leitura de mundo de forma crítica.

Justificam-se também a extensão da carga horária, visando condições concretas para a apreensão do conhecimento, oportunizando atividades diferenciadas somadas às desenvolvidas no período regular, de forma unificada.

Segundo a Secretaria Municipal de Educação, a escola pública destina-se a todos, mas, principalmente, aos filhos das classes trabalhadoras, visando “a necessidade de instrumentalização como condição para conhecer melhor sua própria realidade e o sistema social onde atua para poder optar pela sua manutenção ou transformação” (1991, s/p).

Descreve como base a pedagogia histórico-crítica defendida e explicada por Demerval Saviani e pautada no seu livro: *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*, do ano de 1991.

Com isso, o ensino da Arte, como Demerval Saviani observa, via a Arte como fruto da proclamação do homem e das suas relações socioprodutivas, assim utilizada como um eixo norteador:

O processo de produção da existência humana implica na garantia de sua subsistência material. Entretanto, para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em idéias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Esta representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). (1991, p. 20).

O conhecimento até então adquirido só se fará concreto a partir do momento e que o aluno o utilize na sua prática social, construindo, com isso, formulações mais concretas e mais elaboradas. Para a efetivação desse processo, a escola integral, segundo a Secretaria Municipal de Educação, estruturou três níveis de aprofundamentos sobre os conhecimentos historicamente acumulados: a) Um nível de aprofundamento em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Físicas e Naturais e Ciências Sociais; b) Um nível de aprofundamento nas linguagens artísticas; c) Um nível de desenvolvimento da dinâmica corporal.

Constituindo um todo articulado que visa à formação do cidadão capaz de superar sua visão inicialmente desintegrada da realidade, possibilitando uma maior compreensão das relações sociais e naturais.

A estrutura curricular, segundo a Secretaria de Educação, pautada na pedagogia histórico-crítica, trabalhava de forma diferente das demais, pois em vez de ter o compromisso de somente passar o conhecimento de forma formal, essa nova estrutura curricular visava um processo contínuo, na qual professor e aluno são sujeitos desse processo, problematizando, instrumentalizando e refletindo sobre a contextualização em que tudo isso ocorre.

Na concepção proposta para as linguagens artísticas, o ensino não ficava restrito somente à formação da percepção e da sensibilidade por meio da produção do trabalho criado, mas sim, segundo o documento do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, citado na proposta pedagógica do CEI: "... perceber a significação da Arte no processo de humanização do homem, visto que este, como ser criado se transforma e transforma a natureza, por meio do trabalho, produzindo assim novas maneiras de ver e sentir" (1990, p. 36).

Com base nesse trabalho, a Secretaria Municipal de Educação determina que: "Educar esteticamente é ensinar a ver, a ouvir criticamente, a interpretar a realidade, a fim de ampliar as possibilidades de fruição e expressão artística" (1991, s/p).

Os princípios orientadores básicos da ação pedagógica para o ensino da Arte são:

- a humanização dos objetos e dos sentidos, a familiarização cultural e o saber estético e o trabalho artístico. – o apelo à invenção, à imaginação e aos sentidos humanos. – a organização dos elementos formais (técnicas) que sustentam o processo de construção da linguagem artística. [...] Partindo da representação inicial do aluno e de como este percebe a realidade, as formas de interpretação lhe

serão possibilitadas, sempre visando um criar ousado e crítico, na busca da superação da visão inicial. [...] para que possam se concretizar na leitura e na expressão da realidade. (1991, s/p).

3.4 A IMPLANTAÇÃO DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM CURITIBA E SUAS ADAPTAÇÕES

A SME - Secretaria Municipal de Educação –, em consonância com a Política Educacional do município, previu, então, baseada nesta concepção, a partir de 1989, a implantação gradativa dos Centros de Educação Integral (CEIs), meta que passou a ser atingida em abril de 1991, com o funcionamento do primeiro Centro de Educação Integral – CEI Dr. Doutel de Andrade.

Segundo Dini (1993, p. 5):

No Brasil as iniciativas pioneiras de educação em tempo integral se devem a Anísio Teixeira, que, baseado na obra de Dewey, construiu o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, e foi responsável pelo plano de educação de Brasília [...] A inspiração de Anísio serviu de base a outras experiências, com destaque para a dos Centros Integrados de Educação Pública do Estado do Rio de Janeiro (CIEPs) nos anos 80 e 90 [...] visam proporcionar, além do ensino, segundo uma proposta pedagógica própria, atendimento médico-odontológico, quatro refeições diárias e banho aos alunos, além de outras atividades. A grande diferença em relação aos projetos de Anísio Teixeira é que o currículo inovador, destinado a fazer da escola 'uma promotora efetiva da maior participação social das classes mais pobres'(RIBEIRO, 1986, p. 47), se desenvolve em três prédios, no mesmo terreno o principal, a Salão Polivalente e a Biblioteca. A construção de prédios se deve à deteriorização da rede escolar existente e à conseqüente impossibilidade de construir escolas-parque.

Segundo o documento que registra o Projeto CEI de Jaime Lerner, enquanto gestor da época, “solicitou verba ao FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação para construção de 30 Centros de Educação Integral, anexos aos prédios escolares municipais existentes” (SME, 1991, s/p), depois descrito no documento de confirmação do envio de verba para o referido fim acima citado, que se configurou no Convênio nº 1652, firmado entre o FNDE e a PMC:

Convênio que entre si celebram o Ministério da Educação, com a Interveniência do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, e a Prefeitura Municipal de Educação/PR para os fins que especifica:

O Ministério da Educação, com sede em Brasília, no Distrito Federal neste ato representado pelo Excelentíssimo Senhor Ministro da Educação – Dr. José Goldemberg, com a interveniência do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação [...] doravante denominada FNDE, neste ato representado pelo seu Secretário Executivo, Dr. Edison Silveira Collares [...] e a prefeitura Municipal de Curitiba – PR, [...] neste ato representado por Jaime Lerner – Prefeito Municipal, [...] resolvem celebrar o presente Convênio de Cooperação Financeira, regido pelo Decreto Lei nº 2.300/86[...] (Convênio nº 1652, FNDE/PMC, 1991, s/p).

Ampliou-se para 8 horas diárias a permanência do aluno nos Centros de Educação Integral, instrumentalizando-o e possibilitando-lhe a garantia de avanço, relacionando a qualidade do trabalho com o conhecimento, para que este pudesse atuar na sociedade como agente transformador. Previu-se atendimento priorizado às crianças de pré-escolar a 4 série do primeiro grau, passando 4 horas num anexo e 3 no outro, intercaladas por 1 hora de almoço e tempo livre. O anexo refere-se aos chamados Complexo I, que segue os padrões normais das construções das escolas da RME – Rede Municipal de Ensino – e o Complexo II, um prédio inovador construído especialmente para esse fim.

A princípio, a designação dessa nova Proposta foi sugerida como Centro Municipal de Educação Integral, e posteriormente alterada para Centro de Educação Integral – CEI.

No Plano Municipal de Educação (1989-1992), na administração de Jaime Lerner, foram definidas como meta prioritária do município de Curitiba as escolas de tempo integral. Observava-se que:

[...] foi sendo feita a implantação gradativa dos Centros de Educação Integral, e efetivação das Escolas em Tempo Integral. Propõe a extensão da carga horária do aluno, que não será entendida como solução para problemas de ordem assistencial e moral, mas como viabilização de melhores condições para a construção do conhecimento. (SME, 1989, s/d).

Para uma melhor integração da Rede Municipal de Ensino, foi criada a Coordenadoria Especial do Programa de Implantação dos Centros de Educação Integral e a Divisão de Apoio à Educação em Tempo Integral, cujas atividades tiveram início em 01/06/1992, com a finalidade de garantir e efetivar a Proposta de Educação em Tempo Integral, compatibilizando as propostas do CEI e Currículo

Básico e o resgate das Escolas de Tempo Integral, as quais ainda não estavam efetivamente organizadas de acordo com a nova proposta dos CEIs.

Como consta no documento SME (Proposta de Ampliação da Jornada Escolar – Centro de Educação Integral, 1992) quanto à ampliação das ETI – Escolas em Tempo Integral:

[...] estão sendo construídos os Centros de Educação Integral – CEI e atualmente 20 escolas da rede Municipal encontram-se vinculadas neste programa. Assim a Prefeitura Municipal de Curitiba pretende ampliar este programa, com a construção de mais 10 Centros de Educação Integral, anexos aos prédios escolares municipais existentes. (SME, 1992, p.2-3).

Em 1992, a Proposta Pedagógica dos CEIs foi encaminhada ao Conselho Estadual de Educação do Paraná, sendo aprovada em agosto desse mesmo ano, pelo Parecer nº 172/92, projetando desenvolver uma prática pedagógica alicerçada na Pedagogia Histórico Crítica.

Conforme,

Com base na pedagogia histórico-crítica, a escola fundamental é vista como possível viabilizadora da contestação à ordem burguesa. Para isso, o domínio da cultura letrada é visto como a primeira condição para que o homem possa exercer sua cidadania consciente, como agente transformador da realidade, buscando criar uma nova escola. (SME, Proposta Pedagógica dos CEI, 1992)

De acordo com o documento do CEE – Conselho Estadual de Educação – Parecer nº 172/92, a Proposta estava pautada em três eixos norteadores:

1- CEI – Conjunto cultural, que pressupõe a reorganização do tempo escolar, a reorganização do espaço escolar e a renovação dos conteúdos e métodos de ensino; 2- CEI – Síntese Educação /Instrução; 3- CEI - Nova forma de organização do Programa de Ensino. (CEE, Parecer 172/92, s/p).

Dessa forma, os Centros de Educação Integral da Rede Municipal de Ensino de Curitiba estavam referendados pela Legislação vigente no que se refere à estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau e por Legislação específica no que diz respeito ao ensino integral.

Segundo o documento:

Sem nenhuma dúvida, trata-se de uma proposta de ensino a ser efetivada em uma instituição escolar. Essa constatação vem tranquilizar-nos quanto às tentativas extemporâneas de transformar a escola em centros de assistência social e de saúde, vigentes de vários pontos do país, e que reduzem a especificidade da ação pedagógica aos limites de atividades difusas, desenvolvidas por crianças e adolescentes: que não contam com a direção de profissionais do ensino, uma vez que a atenção dos programas, tais como CIACs e CIEPs, centraliza-se nos aspectos físicos e materiais. (Idem, s/p).

Nesse mesmo ano, foram inaugurados 25 CEIs, restando ainda mais quatro a inaugurar, praticamente prontos.

Segundo a proposta, fundamentada nos pressupostos teóricos e metodológicos explicitados no Currículo Básico:

[...] cria-se um espaço para construção do conhecimento, onde se amplia a permanência do aluno para 8 horas diárias, instrumentalizando-o e possibilitando a garantia de avanço, em relação à qualidade do trabalho com o conhecimento, para que o mesmo possa atuar na sociedade como agente transformador. (Of. EE 155, 1992).

Essas horas em que os alunos ficavam na escola eram distribuídas em dois complexos: no 1º piso, as atividades físicas, no 2º piso, as atividades artísticas, e no 3º piso, as atividades orientadas, com o uso de multimídia, ecologia, biblioteca e vídeo.

No Complexo I, desenvolviam-se as áreas de conhecimento, enquanto componente curricular: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciência. No Complexo II, aprofundava-se o conhecimento por meio das diferentes culturas em uma estrutura original, pensada para possibilitar um trabalho mais amplo em todas as linhas, não só artísticas, como físicas e intelectuais. Sua estrutura física foi planejada pelo IPPUC. Este projeto, “assim como o de Anísio Teixeira, para o Centro Carneiro Ribeiro, era de estrutura marcante, mas sem suntuosidade ou riqueza” (CORDEIRO, 2001, p. 244). O acabamento externo foi feito em concreto aparente e estrutura metálica colorida em cores predeterminadas. Os Centros de Educação Integral (CEI) vermelhos, as Creches Municipais (CM) amarelas, as Creches Comunitárias (CC) azuis e o Recriação – Creche Comunitária (R) – verdes,

portas de madeiras nas referidas cores e divisórias apenas nas divisões dos banheiros como na divisão de áreas no 3º piso.

No 1º piso, havia uma área ampla, de 225 m² livre, num pavimento todo contornado por janelas. Eram trabalhados a Educação Física, o movimento e a cultura corporal. No 2º piso, de mesmo tamanho, sem mobiliário, apenas com alguns poucos colchonetes e cubos, em formas geométricas e nas cores primárias, eram desenvolvidas as áreas destinadas à Educação Artística, ao ensino das Artes e à cultura artística. No 3º piso, também de mesmo tamanho, dividido em três espaços diferenciados, trabalhava-se a cultura ambiental, a cultura informática e a multimídia. Todo este espaço, numa área total de 788 m² dividido nesses três pavimentos e ainda quatro sanitários e escadas independentes.

Nas laterais destes andares, encontravam-se escadas circulares, banheiros e depósitos de materiais. As turmas, quatro em cada andar, em cada período, as mesmas turmas que no contraturno, após o almoço ali mesmo ofertado, dirigiam-se para o outro bloco, chamado Anexo I, para as atividades convencionais.

O documento da Prefeitura Municipal de Curitiba - PMC (SME, 1993, s/p) descreve a distribuição física do novo espaço:

[...] constituído por 2 pavimentos sustentados em bases cilíndricas, feitas em concreto armado e vão livre de 225m, sem nenhum pilar nesse espaço para facilitar a montagem e desmontagem de dependências. Os mobiliários deste prédio são constituídos por cubos e colchonetes coloridos, mesas de fiberglass, com o objetivo de proporcionar maior flexibilidade à proposta pedagógica. Neste sentido, o Complexo II constituiu-se em um espaço de liberdade e criatividade para ser explorado por professores e alunos.

À noite, este mesmo espaço transformava-se num espaço educacional diferenciado, onde o jovem e o adulto trabalhadores recebiam o ensino básico.

O ideal deste novo Projeto almejava uma educação mais centrada nos moldes internacionais, onde já era trabalhado o cuidado com a educação ambiental, o zelo pelo amanhã, a reciclagem, a arborização. Com isso, vislumbrava desenvolver nos Centros de Educação Integral a expressividade da criança, mobilizando a fantasia, ativando a percepção, possibilitando o conhecimento no uso e manuseio dos materiais que compõem o mundo corporal, visual e sonoro, estimulando o conhecimento intuitivo e cultural.

Priorizando esses novos conceitos, foi assim desenvolvida a Proposta Pedagógica que o regia:

A proposta contempla, 'além dos conteúdos programáticos do Ensino de 1 Grau, o trabalho com as várias dimensões da cultura da sociedade contemporânea: corporal, artística, ecológica, informática e da multimídia' (cf. ofício 52/92 da Coordenadoria Geral do Programa de Implantação dos CEIs). [...] **Cultura Corporal** – é o conjunto de conhecimentos que permite ao aluno apoderar-se do próprio corpo. Na perspectiva da proposta do CEI, a ênfase na cultura corporal, justifica-se porque os conteúdos dessa área do conhecimento (jogos, ginástica, esporte e dança) repercutem na totalidade da personalidade, na medida em que colaboram para o afetivo e o racional se complementem. Essa cultura corporal é também fator de desenvolvimento da consciência à prática corporal permanente, tornando-se um dos instrumentos de vida social, unindo o homem à coletividade. **Cultura artística** – arte exige aprendizagem, conhecimento, contato com nossas tradições e heranças culturais. A construção e a apreciação da Arte são capacidades que se desenvolvem através da Cultura e ao longo de suas vivências. Nesse sentido, o espaço da cultura artística vem contribuir para a efetivação desse trabalho. **Educação Ambiental** – constituiu-se num enfoque dado aos conteúdos das áreas do conhecimento, no sentido de interpretar e compreender a realidade, bem como propor interferências para melhoria da qualidade de vida. **Cultura das Mídias** – o espaço destinado à Cultura das Mídias tem como objetivo o estudo e análise dos meios de Comunicação, bem como do processo de Comunicação Social. O acesso à informação nas suas diferentes linguagens, de forma crítica e reflexiva, constitui um dos elementos indispensáveis para a formação do cidadão contemporâneo. (CEE/PMC, 1992, s/p) (grifo e sublinhado como o original).

Como descreve no CEE (Conselho Estadual de Educação), no processo nº 184/92, parecer nº 172/92, aprovado em 07/08/92:

A Secretaria de Estado da educação encaminha a este CEE, a Proposta Pedagógica dos centros de Educação Integral (CEI) da Rede Municipal de Ensino de Curitiba [...] Deliberação nº 030/80-CEE, Art. 25, parágrafo primeiro, a qual trata da autorização de funcionamento de experiências pedagógicas. [...] A proposta tem suas raízes no Projeto "Educação Integrada em Período Integral" implantado em oito escolas, com vistas à expansão em toda a Rede Municipal de Ensino de Curitiba, na gestão [86-89]. (CEE 172, 1992, s/p).

À parte também eram desenvolvidos demais projetos que vinham acrescer esta mesma idéia, como o Projeto de Informática, o Projeto Rádio-Escola (que inicialmente foi implantado de forma experimental em 3 CEIs), o Projeto de Implantação de Biblioteca Escolar para o início do ano de 1994, neste novo prédio, e os Projetos Alternativos que aconteciam nos horários das 8h às 9h e das 16h às 17h, como opção para os alunos trabalharem atividades diversificadas.

A idéia inicial era da oferta de uma escola integral diferenciada, que oportunizasse a todos melhora e progresso na sua qualidade de vida atual e futura, que efetivamente contribuiria na democratização do ensino que implica no compromisso político do educador, exigindo-lhe nova prática que deve estar comprometida com a realidade do aluno proveniente das camadas populares.

Respalhado por um plano único de trabalho explicitado no Currículo Básico da RME, segundo a PMC:

I – A idéia da escola como um conjunto cultural, que pressupõe a reorganização do espaço e do tempo escolar, renovação dos conteúdos e métodos; II – Realização pela escola da síntese educação-instrução o que significa o acesso à cultura técnico-científicas e às mais diversas formas de cultura que permeiam o mundo contemporâneo, proporcionando a formação do Homem em sua totalidade, do homem integral; III – Nova forma de organização do programa de ensino – que pressupõe a organização seqüencial, de acordo com o grau de complexidade, adequada à fase de escolarização, além da articulação horizontal – no interior de uma mesma cultura e vertical - entre as várias culturas. Assim, diante do que aqui ficou exposto, entende-se que os Centros de Educação Integral pretendem ser uma escola de novo tipo, que aceita os desafios da contemporaneidade, pautado no compromisso de preparar as novas gerações para enfrentar o mundo futuro, futuro que já é presente. (SME, 1993, s/p).

Demorou para que alguns pais compreendessem a Proposta que aquele novo prédio trazia consigo. Alguns poucos inteirados deste ideal questionavam a distribuição real de aproveitamento de tempo por parte de seus filhos. Chegavam a indagar se ali as crianças não ficavam brincando livremente o tempo todo e, pior, sem uma orientação real. Com isso, tornou-se necessário refazer o elo entre as escolas e a comunidade, organizando palestras e debates, mostrando a responsabilidade de cada um neste processo, o da escola e o dos pais.

Muitos destes problemas levantados junto à comunidade escolar repetiam-se em alguns CEIs, como os problemas de movimentação na troca de piso entre as turmas, numa escada estreita para circulação de duas turmas ao mesmo tempo, os problemas de acústica, visto que num espaço amplo como era, chegavam a quatro turmas ao mesmo tempo, etc.

Mas como cada nova obra requer sempre alguns ajustes, assim foi ocorrendo ao longo dos anos. Como Dini relata:

[...] após algumas entrevistas entre a comunidade, os alunos e todo o colegiado: [...] No que se refere aos CEIs, a arquitetura e o mobiliário têm um efeito muito positivo: as crianças não poderiam passar o dia todo numa escola de cadeiras e mesas. No entanto, há muito que aperfeiçoar: educadores nos mostraram problemas de vedação em esquadrias que vergaram portas de correr que não correm, forros que se desprendem facilmente, amplos espaços em que a menor disciplina das crianças pode ter efeitos desastrosos, atividades em que se precisa usar o microfone, salas onde não entendíamos o interlocutor a menos de dois metros de distância etc. [...] piso e forro combustíveis, as grandes áreas envidraçadas podem estilhaçar, existe uma única escada e não há portas corta-fogo. Problemas de deslocamento de alunos e falta de tratamento dos terrenos para as crianças terem atividades recreativas e a síndrome dos dias de chuva. [...] Entretanto, como todos os projetos – até pelo ineditismo e começo recente – os CEIs apresentam luzes e sombras. Afinal, a escola de dia completa é uma novidade entre nós, a ser aprendida, sofrida e assimilada. (DINI, 1993, p. 1).

O mesmo problema ocorreu em diferentes épocas, quando não foi viabilizado o acesso pelas pessoas preparadas especificamente trabalharem em cada piso, especialmente no caso do 2º piso. As quatro professoras deveriam administrar o mesmo espaço de forma comum e ao mesmo tempo. Foram sendo feitas, então, alterações no projeto inicial, mobiliários começaram a serem colocados, divisórias fixas e carteiras. Cada qual solicitou o que mais lhe convinha para o uso daquele espaço.

Segundo Dini (1993, p. 60), “num depoimento de um aluno, chocado com os cubos e colchonetes, escreveu numa redação sobre os direitos da criança, que também é seu direito de ter uma cadeira para sentar e uma mesa para desenhar ou escrever...”

À medida que os levantamentos iam sendo feitos, as alterações nos padrões do projeto inicial começaram a ser executadas. Como: o fechamento do 1º piso; construção de um espaço alternativo que pudesse ser utilizado nos dias de

chuva; a colocação e reposição de alguns paviflex (tipo de piso colocado); a colocação de pisos emborrachados nas escadas; redefinição da proposta; falta de recursos humanos; entre outros.

Essa proposta, que contemplava a Arte de uma forma tão diferenciada, conseguiu destaque, numa concepção política e aparentemente tão bem estruturada, mas da mesma forma que se instituiu, aos poucos se perdeu. Proposta esta que oportunizara ao ensino da Arte um espaço distinto e diferenciado e a qual criou em muitos dos arte-educadores, já funcionários da rede, a expectativa e a esperança de ter a sua disciplina com muito mérito reconhecida e vista de modo especial, e não apenas à margem das demais disciplinas.

Como é citado como sugestão no documento de implantação da Divisão de Apoio à Educação em Tempo Integral

A equipe deverá ser composta por professores das áreas. [...] e de fundamental importância uma Portaria que estabeleça critérios de lotação aos CEIs, voltados as suas reais necessidades, propiciando condições de funcionamento e garantindo a qualidade pedagógica destas escolas. (1991)

Quanto à obrigatoriedade de pessoas habilitadas para tal proposta, a PMC dizia que,

Sem haver seleção aos professores para atuarem nos CEIs se faz necessário um mecanismo que possibilite direcionar professores com habilitação específica, competência, dinamismo e liderança, onde realmente podem cumprir suas habilitações, principalmente no Complexo II (1º Piso, 2º Piso e 3º Piso) proporcionando condições de melhor qualidade pedagógica no desenvolvimento da proposta pedagógica dos CEI e da SME [...] A maior dificuldade encontrada é quanto ao tempo, pois todo o processo que envolve os CEI se iniciou em 01/06/92, com um grupo pequeno, sendo que até novembro ainda havia CEI iniciando seu funcionamento, portanto, dificultando a análise sobre itens do seu funcionamento enquanto processo pedagógico e administrativo. (Portaria 30/91, p. 30).

O espaço então planejado foi utilizado de formas diferentes, num ambiente diverso do proposto. Assim também ocorreu em outros setores, com a construção do posteriormente chamado 4º piso, o refeitório, que na maioria das vezes ficava à parte do Anexo II e onde fora o horário das refeições eram desenvolvidas atividades educativas e de reforço.

Em 1994, na gestão do então prefeito Rafael Grecca de Macedo, foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, o qual foi elaborado mediante um processo de discussões e reflexões que contaram com a participação de educadores, funcionários e pais de alunos, nas Escolas Municipais, nos Centros Municipais de Educação Especial, nos Núcleos Regionais da Educação e na Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. Todos esses selecionados em assembléias compostas por representantes das áreas regionais.

Mostra-se, portanto, a preocupação na composição do grupo que determinaria as novas regras para a educação do município, podendo, com isso, ter o relato da experiência de cada grupo da comunidade-escola, colocando suas preocupações, seus interesses, suas reivindicações e seus ideais.

Esse documento descreve como meta “o plano possível e não o plano ideal [...] com reflexões e ações educacionais para os próximos dez anos” (PMC, 1994, s/p)..

Ainda nesta mesma proposta, foram enumerados em várias páginas os obstáculos que se instalavam e que deveriam ser superados, entre eles alguns aqui relatados, descritos no Plano Decenal de Educação para Todos (1994, s/p):

- Falta de subsídios teóricos e metodológicos aos profissionais da Educação, em todas as áreas do conhecimento;
- Não garantia de profissionais habilitados para ministrar aulas de educação Física e Educação Artística de pré a 4 série em todas as escolas. – Falta de recursos humanos qualificados e especializados.
- Falta de capacitação profissional = cursos e assessoramentos específicos para este tipo de atendimento. – Descontinuidade e/ou inexistência de comprometimento das políticas educacionais. – Falta de profissionais qualificados para atuar com educação em tempo integral.
- Inexistência de política de aproveitamento dos profissionais especializados, na sua área específica e daqueles beneficiados pelos programas de concessão de bolsas de estudo e/ou dispensa para cursos e pesquisas da mantenedora.

E, ainda, medidas e instrumentos de implementação, na gestão democrática: “- Efetivação da gestão democrática, garantindo o fluxo de informações e troca de opiniões e experiências em relação à tomada de decisões, fortalecendo a ação colegiada das escolas e dos centros municipais de educação especial” (Idem, 1994, p. 20).

Na proposta de educação da década de 1990, muitos projetos foram criados para melhorar a qualidade do ensino em Curitiba, tais como: Lições Curitibanas, Fazendo Escola, Museu-Escola Itinerante, Jornal Curitibinha, Digitando o Futuro, Valorização da Vida, Piá Ambiental, Alfabetização Ecológica, com isso compondo uma teia de incremento à atuação educativa das escolas, de forma que suas propostas curriculares não se limitem mais à consecução de programas de ensino previamente estabelecidos. Cada vez mais ocorrem interconexões entre as escolas e outras instituições formadoras da cidadania, o que leva a uma permanente constituição do Sistema Municipal de Ensino de Curitiba e a uma atualização das propostas curriculares. Partindo deste pressuposto e avaliando os documentos estudados, pode-se perceber que, após muitas propostas, ocorrem também reformulações tanto na redação, quanto complementando a idéia e o pensamento inicial, percebendo e reestruturando a concepção e a dimensão do ensino de Artes, reafirmando a necessidade primordial da ênfase nesta área, pois a formação da criança requer cada vez mais o incentivo à criatividade, o estímulo à descoberta, a sensibilidade e o respeito de uns para com os outros.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pautando-se pelos objetivos direcionados desta pesquisa, conclui-se com o presente trabalho que a Arte sempre esteve presente nas Propostas Educacionais das Escolas Municipais em Curitiba, de forma prioritária ou não, mas, desde a sua implantação, em 1963, a Rede Municipal de Educação preocupou-se em ofertar aos seus alunos o ensino da Arte, como forma de complementar a educação disponibilizada à população, na intenção da formação integral.

No período estudado, pode-se perceber que a educação municipal teve suas grandes modificações associadas a grandes mudanças em nível administrativo. A cada novo gestor, uma nova proposta se instalava e muitas mudanças ocorriam. Mudanças estas que impulsionaram a criação de diferentes órgãos públicos e que facilitaram e muito o dia-a-dia dos curitibanos em geral. Órgãos como o IPPUC e a URBS, que até hoje orientam e administram pesquisas em relação aos locais de maior população, levantando as carências destes locais, em nível de urbanização, habitacional, da saúde e também da educação.

Essa dissertação descreve algumas das muitas propostas e projetos municipais, e até mesmo partidários, em nível nacional, que chegaram a influenciar e respaldar programas locais e que, na verdade, depois de colocados em prática, diferenciaram-se dos modelos que os inspiraram.

Para concretização desta pesquisa histórica, fez-se necessária a colaboração da Prefeitura Municipal de Curitiba, a qual disponibilizou o acesso irrestrito para o estudo das fontes e pesquisa nos arquivos municipais, além do cuidado e interesse das arquivistas do Arquivo Público Municipal da Secretaria Municipal de Educação.

Observaram-se também diversos documentos arquivados e que nem sempre estiveram condizendo com a prática articulada no momento histórico ali relatado, pois muitas mudanças foram ocorrendo, em âmbito nacional ou federal, nas questões legais que ampararam o ensino da Arte e direcionaram o seu espaço na prática escolar.

Para o estudo teórico referencial de toda esta dissertação e que fez um respaldo comparativo diante da trajetória do ensino público municipal em Curitiba e norteou a pesquisa, foi escolhido John Dewey, como pesquisador da Proposta da

Escola Nova e que amplia de forma significativa o olhar e o interesse pelo ensino da Arte, como meio formador de experiências e que muito contribui para a formação integral do indivíduo.

Foi também descrita a grande contribuição dada por Anísio Teixeira, grande educador e político brasileiro, que muito fez em relação à luta pela melhoria da qualidade de ensino dada às pessoas menos favorecidas e quanto à educação em geral, atentando à necessidade da implantação de uma educação integral no Brasil. Além de sua preocupação para a formação da criança, preocupava-se com a formação dos profissionais que trabalhariam com elas. Designava profissionais especializados para as atividades com música, dança, atividades dramáticas e desenho, entre outros, para fazerem parte do colegiado da sua Escola Parque, em Salvador. Situação esta diferente em Curitiba que, em 1968, com a falta de profissionais específicos para tal atividade, propôs diferentes cursos de aperfeiçoamento para professores primários.

Também como os Centros de Aprendizagem elaborados por Anísio Teixeira, que se dividiam em Centros de Aprendizagem e qualificação específicas, em Curitiba, envolvidos pela inauguração da primeira Unidade Escolar da Rede Municipal de Curitiba, em 1963, e aproveitando as normas da LDB 4024/61, criaram-se, então, os Centros da Comunidade e os Clubes de Interesses para o educando e a comunidade em geral, formados por diferentes clubes.

Na proposta de Anísio Teixeira para o Centro de Atividades Artísticas, o ideal era o fazer arte em suas múltiplas linguagens, com prazer, criatividade e cultura. Já no Centro de Artes Industriais e a Escolinha de Artes dos Centros de Interesse de Curitiba, a prioridade era desenvolver nos alunos o espírito criador, a imaginação, as habilidades manuais e a adaptação ao seu meio social. Um desses Centros, sendo o Parque de Recreação, tinha o propósito de contribuir para o desenvolvimento das capacidades de auto-expressão criadora e, para isso, necessitava de professores habilitados e com formação específica para tal função, e que o dia letivo se estendesse para 6 horas diárias de aulas.

Ao longo do período estudado, muitas propostas foram implantadas, reformuladas e adaptadas. A Arte tornou-se então obrigatória nos currículos escolares, a partir da Lei Federal nº 5692/71, trazendo como objetivo o desenvolvimento integral do aluno, no seu aspecto cognitivo, afetivo e psicomotor.

Também nos Centros de Artes Criadoras (CACs) da Prefeitura Municipal

de Curitiba, que explorava a expressão plástica, musical e corporal como um todo, propiciava situações de experiências e descobertas, como o próprio Dewey tanto enfatizou como experiência e ação.

Foi percebido que a idéia de educação integral na Rede Municipal de Educação foi sendo adaptada ao longo da história, e termos foram sendo trocados, inclusive a nomenclatura quanto à disciplina de Arte.

Muitos foram os idealizadores das propostas educacionais aqui pesquisadas que contribuíram e fizeram da educação o que ela é hoje, mas em relação ao ensino da Arte, tanto John Dewey quanto Anísio Teixeira não podem deixar de ser lembrados, por sua forma de abordar a educação com um olhar mais amplo e preocupado, principalmente em relação à contribuição na formação da criança como um ser integral e que, para isso, necessita de muita sensibilidade e percepção de seu professor, principalmente falando-se de Arte.

Um cidadão só poderá ser considerado pleno e consciente de suas potencialidades quando lhe forem oferecidas todas as oportunidades para que este, enquanto aprendiz, experimente todas as suas possibilidades.

O resgate histórico faz parte da identidade de um povo e com isso possibilita aos que mais tarde vierem e assim o desejarem, prossigam nesta caminhada longa, da pesquisas, dos livros, das bibliotecas e dos arquivos.

Ao término desta pesquisa, visto o grande interesse em resgatar fatos que motivaram e conseqüentemente instigaram a criação da Rede Municipal de Educação, criou-se, por parte da própria Prefeitura Municipal de Curitiba, o Projeto Memórias da Rede. Este veio apenas consagrar o que, na verdade, já havia sido percebido. O melhor cuidado e zelo com a história da educação na cidade de Curitiba, do Paraná e, conseqüentemente, do país, e que foi amplamente falado e percebido nesta dissertação.

Após a conclusão desta dissertação, fica a certeza de que a Arte sempre esteve participando do processo educativo da Rede Municipal de Curitiba, enquanto formadora da criança e do futuro cidadão.

5. REFERÊNCIAS

5.1 FONTES DOCUMENTAIS

ARQUIVO PÚBLICO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, Curitiba, março/1986, cx. 539, v. 2.

ARQUIVO PÚBLICO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, Curitiba, 1989, cx. 544, v. 1, 84-86.

ARQUIVO PÚBLICO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, Curitiba, 29/mai/1991, cx. 547, v. 2.

ARQUIVO PÚBLICO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, Curitiba, 1969, cx. 558, v. 1.

ARQUIVO PÚBLICO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, Curitiba, 1963/1969, cx. 589, v. 6, n. 31.

ARQUIVO PÚBLICO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, Curitiba, 1975, cx. 598, v. 1, 23 e 32.

ARQUIVO PÚBLICO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, Curitiba, nov/1977, cx. 599, v. 2, n. 22.

ARQUIVO PÚBLICO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, Curitiba, 1993, cx. 880, v. 1.

ARQUIVO PÚBLICO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, **Dossiê** Curitiba, jun/dez/1992, cx. 883, v. 3.

ARQUIVO PÚBLICO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, Curitiba, 1963/1975, cx. 1001, v. 3.

ARQUIVO PÚBLICO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, Curitiba, cx. 1118, v. 7, n. 1.

ARQUIVO PÚBLICO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, Curitiba, cx. 1149, v. 8, n. 1 e 2.

ARQUIVO PÚBLICO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, **Avaliação de Educação Artística**, Curitiba, 1993, cx. 1149, v. 9, n. 6.

ARQUIVO PÚBLICO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, Curitiba, 12/mar/1993, cx. 1273, v. 2.

ARQUIVO PÚBLICO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, Curitiba, 1975, cx. 1454, v. 2.

ARQUIVO PÚBLICO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, Curitiba, cx. 1491, v. 3 e 4.

ARQUIVO PÚBLICO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, **Contextualizando a Arte**, Curitiba, cx. 1494, v. 2 e 3.

ARQUIVO PÚBLICO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, Curitiba, 1994.

ARQUIVO PÚBLICO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, **Subsídios para o Planejamento da Rede Escolar do Município de Curitiba e para uma definição de uma Política Educacional**. Curitiba.

ARQUIVO PÚBLICO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, Curitiba, 1963 a 1975, cx. 1, v. 1.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. **Rede Municipal de Ensino de Curitiba**, Curitiba, 1994, cx. 1036, v. 4, n. 1.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. Divisão de Treinamento Pedagógico DEE-ET , **Capacitação e Treinamento de Recursos Humanos para o Ensino de 1^o. Grau**, Curitiba.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. **Palestra do prefeito Jaime Lerner. Seminário de Qualificação dos Profissionais dos C.E.I.s**, Curitiba, 10/12/91.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. **Departamento do Bem-Estar Social**, Diretoria da Educação. Integração de Educação Artística e Língua Nacional – Pré, 1, 2, 3 séries, Curitiba, Aprox. 1975.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta de Ampliação da Jornada escolar – Centro de Educação Integral**, Curitiba, 01/06/92 a 31/09/92.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de, Secretaria Municipal de Educação. **A escola organizada em ciclos de aprendizagem (diretrizes curriculares) – Programa Fazendo Escola** .Curitiba. 1997/2000.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. **A Rede Municipal e as Escolas de Tempo Integral em Curitiba**, Curitiba, 1992.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba – IPPUC. **Subsídios para o Planejamento da Rede Escolar do Município de Curitiba e para a definição de uma Política Educacional**, Curitiba, 1968.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Básico – Educação Artística**, Curitiba, 1994.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. **Serviço de Assessoramento Pedagógico – Educação Artística**, Curitiba.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. Diretoria de Educação. Departamento do Bem-Estar Social. **Treinamento dos Professores de C. A.C.** Curitiba, 1976.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. Diretoria de Educação. Departamento do Bem-Estar Social. **Reciclagem de Professores de C. A.C.** Curitiba, 1976.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. IPPUC. **Plano de Educação**. Curitiba, 1970.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de Educação**. Curitiba, 1983-1986.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de Educação**. Curitiba, 1986-1988.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. **Política de Educação para uma Escola Aberta**. Curitiba, 1983-1986.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. Instituto de Administração Pública-IMAP, **Relatório Anual**, 1994. Curitiba, 150 p. XIV.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. Instituto Municipal de Administração Pública. **Projeto Teatro Bonecos Dadá, Música Erudita, Peças Teatrais, Desenvolver Talentos**. Curitiba, 1995.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. Departamento de Educação. **Diretrizes Gerais**, Curitiba, 1983, p. 2, cx. 466, v. 4.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. IPPUC. **Plano de Educação**. Curitiba. Fev/1968, cx. 501, v. 4.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de Educação**. Curitiba. Ago/1985, cx. 501, v. 4.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de, Diretoria de Educação. Departamento do Bem-Estar Social. **Plano de Educação**, vol III, Curitiba, abr/1975, cx.504, v.1.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. **Objetivos de Educação Artística**, 1975, cx. 504, v. 1, n. 4.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. **Diretoria de Educação. Departamento do Bem-Estar Social**. v., Curitiba, jan/1975, cx. 504, v. 1.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. Diretoria de Educação. Departamento do Bem-Estar Social. **Plano Curricular**, v. III- A, Curitiba, abr/1975, cx. 504, v. 10.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. Plano Curricular. **Diretrizes Curriculares para as Escolas Municipais**, Curitiba, nov/1977, cx. 508,v. 1,22.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de Educação**, Curitiba, 1985, cx. 536, v. 2.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Piloto de Educação Integrada em Período Integral da Rede Municipal de Ensino de 1ª Grau**. Curitiba. Mar/1986, cx. 539, v.2.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. **Secretaria Municipal de Educação**. Curitiba, Gestão 1986/1988, cx. 540, v. 1.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação**. Curitiba. 1989-1992, 62 A, cx. 544, v. 1.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de Educação Reformulada**. Curitiba. 1989-1992, 62 A, cx. 544, v. 1.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. **Escola Pública de Boa Qualidade para Todas as Crianças**. Curitiba, gestão 1989/1992, cx. 544, v. 1, n. 69.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. **Centro de Educação Integral**, Curitiba, 1990, cx. 546, v. 1.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto do Centro de Educação Integral – CEI**, Curitiba, 1991, cx. 547, v. 2.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. Rede Municipal de Ensino. **Assessoria de Convênios**, Curitiba, 1991, cx. 547, v. 2,4.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. **Previsão de Implantação de 30 CEIs**, Curitiba, 1991, cx. 550, v. 1.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica**, Curitiba, 1991, cx. 550, v. 1.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. **E.T.I. – Escola em Tempo Integral**, gestão 1989/1992, Curitiba, 1991, cx. 550, v. 1, 22.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. **Centro de Educação Integral - CEI**. Curitiba. 1991, cx. 550, n. 1, 42.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. **A Política Educacional no Município de Curitiba**, Curitiba. 26/11/1991, cx. 550, v. 1,43.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. **Custo e Qualidade da Educação de 1 Grau**, Resultados Preliminares, Curitiba, abr/1978, cx. 599, v. 2, p. 21.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. **Departamento de Educação**. Curitiba, 1979, cx. 599, v. 3,19, p.1.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. **Relação Geral de Atividades da Diretoria da Educação à vista do Plano Anual** (Portaria n 09/80 – Regulamento do Departamento de Educação), Curitiba, 1980, cx. 608, v. 1, 17.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. **Curitiba Participativa – Educação para uma Escola Aberta**, Curitiba, 1984, cx. 622, v. 2, cx. 623, v. 1, n. 13.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. **Departamento de Educação**. Curitiba, cx. 660, v. 1,20.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. **Diretrizes Político – Pedagógicas**. Linhas de Ação da Secretaria Municipal de Educação. Curitiba, 1993, cx. 794, v. 4.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. **Histórico do Centro de Educação Integral – Pareceres da Lei**, Curitiba, cx. 847, v. 1.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. Caracterização do Trabalho realizado pelo Setor, Serviço de Estrutura e Funcionamento ao Ensino Integral, Departamento de Ensino, **Implantação dos Centros de Educação Integral**, Curitiba, 1993, cx. 850.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Decenal de Educação para todos no Município de Curitiba 1993- 2003**, Curitiba, 1994, cx. 1036, v. 4.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. **Aulas de C. A. C.**, Curitiba. s/d. cx.1046, v. 2.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. **Centro de Educação Integral**, Curitiba, 1996, cx. 1275, v. 2.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica dos CEIs**, Curitiba, 1996. cx.1275, v. 2.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. **Proposta para o Plano Plurianual da Secretaria Municipal de Educação**, Curitiba, 1998/2001, cx. 1293, v. 3.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. **Diretriz da Secretaria Municipal de Educação**, Curitiba, 1973/1996, n.1 ao 28, cx. 1315, v. 4.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. **Departamento do Bem-Estar Social**, Curitiba, 1975, cx. 1454, v. 2.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. Instituto de Administração Pública-IMAP, **Relatório Anual**, 1994. Curitiba, 150 p. XIV.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. Instituto Municipal de Administração Pública. **Projeto Teatro Bonecos Dadá, Música Erudita, Peças Teatrais, Desenvolver Talentos**. Curitiba, 1995.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de Educação**. Curitiba, 1983-1986.

CURITIBA, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de Educação**. Curitiba, 1986-1988.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Departamento de Ensino de 1ª Grau**. Curitiba.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná**, Departamento Ensino de 1º grau, Curitiba, 1990.

PARANÁ. Governo do Estado do. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Diretrizes Curriculares de Arte para o Ensino Médio**, Curitiba, jul/2006.

5.2 FONTES BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, M. N. C. P. **Dewey**: filosofia e experiência democrática. São Paulo: Perspectiva/EDUSP, 1990.

BARBOSA, A. M. T. B. **Recorte e colagem**: influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 1989.

BITTENCOURT, C. A. de C. **A formação filosófico-educacional dos arte-educadores à luz da teoria crítica**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, 2002.

BRUEL, A. L. de; FERRAZ M. Plano municipal de educação: cidadania e democracia na escola. **Revista Chão da Escola** – SISMAC, Curitiba, out/2206 – n. 5, p. 18-22.

CUNHA, M. C. **A educação dos educadores**: da escola nova à escola de hoje. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

CUNHA, M. C. **John Dewey**: uma filosofia para educadores em sala de aula. Petrópolis: Vozes, 1994.

DINI, R.; GOMES, C. A. **Os centros de educação integral do município de Curitiba**. Sociedade Brasileira de Educação Comparada. Faculdades Integradas da Católica de Brasília. Brasília, 1993, cx. 880, v. 1.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1936 (1959).

DEWEY, J. **El Arte como experiência**. Versão espanhola – Samuel Ramos. Fondo de Cultura Economica. 1934.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1976.

DEWEY, J. **Experiência e natureza lógica**: a teoria da investigação - a arte como experiência, n. 40. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Coleção Os Pensadores).

DEWEY, J. Vida e educação. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

MARIN, A. J. **Educação, arte e criatividade**. Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, São Paulo, 1976, 157 p.

NEVES, B. V. F.; RAFO, M. A. S.; DIAS, L. N. **Caracterização dos planos curriculares de educação da rede municipal de ensino de Curitiba**. Curitiba, 24 f. Monografia (Especialização) – Secretaria Municipal de Educação, Universidade Federal do Paraná, 1988.

PROSSER, E. S. Para que a arte no currículo escolar? = a arte e a vivência de conceitos éticos. In: FÓRUM DE PESQUISA CIENTÍFICA EM ARTE, n. 3, 2002, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Artembap, Escola de Música e Belas Artes do Paraná, 2002, v. 2, p. 237-245.

SILVA, M. P. H. **Qualidade na educação**: uma reflexão sobre as propostas educacionais no período de 1964-1994 no Estado do Paraná. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, Curitiba, 2001.

SCHLICHTA, C. A. B. D. **Educação Artística**: jornal escola aberta. Secretaria Municipal de Educação, Curitiba, ago/88, ano V, n. 12, cx. 901, v. 4

SCHLICHTA, C. A. B. D. **Educação Artística**: jornal escola aberta. Secretaria Municipal de Educação, Curitiba, abr/88, ano IV, n. 9, 3. ed., cx. 901, v. 4.

SCHMITZ, E. F. O. **O Pragmatismo de Dewey na Educação**: esboço de uma filosofia da educação. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1980.

SOUZA, R. A. **O Pragmatismo de John Dewey e sua expressão no pensamento e nas propostas de Anísio Teixeira**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR – Inédita, Curitiba, 2004.

SCHMITZ, E. F. O. **O Pragmatismo de Dewey na Educação**: esboço de uma filosofia da educação. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1980.

TEIXEIRA, A. Por que “Escola Nova”. **Boletim da Associação Bahiana de Educação**, Salvador, n.1, 1930, p. 2-30.

TEIXEIRA, M. M. S. **O significado da obra de Anísio Teixeira**. São Paulo: Editora Loyola, 1985, 171 p. (Coleção “Educ-Ação”).

TEIXEIRA, A. **Educação progressiva**: uma introdução à filosofia da educação, 2 ed., São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1934. 210 p.

TEIXEIRA, A. **A educação e o mundo moderno**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1969.

TEIXEIRA, A. **Ensino superior no Brasil**. Análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro. Editora de FGV, 1989.

TEIXEIRA, A.; RAMOS, J.; CARDOSO, F. H. **Universidade de Brasília**. Anhembi: São Paulo. v. 11, n.128, jul/1961.

TEIXEIRA, A. **O manifesto dos pioneiros da educação nova**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 65, n. 150, maio/agosto/1984. p. 407-425.

TEIXEIRA, A. S. **Educação no Brasil**. Atualidades pedagógicas, v. 132, 2. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1976. 384 p.

TEIXEIRA, A. S. **Pequena Introdução a Filosofia da Educação**: a escola progressiva ou a transformação da escola. Atualidades Pedagógicas, v. 132, 2. ed., São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968. 384 p.

TEIXEIRA, A. S. **Educação é um direito**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2004. 232 p.

5.3 FONTES DIGITAIS

APPLE, M. **Dewey**. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org/classicos/teiapple.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2006.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. Disponível em: <www.curitiba.pr.gov.br/pmc/curitiba>. Acesso em: 29 abr. 2004.

CIEP's – Escola em Tempo Integral. Disponível em: <www.pdt.org.br/diversos/cieps_edbrasil.asp>. Acesso em: 29 abr. 2004.

CORDEIRO, C. M. F. **Anísio Teixeira, uma “visão” de futuro**. Estudos Avançados – Ensino Básico. São Paulo, v. 15, n. 42, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200012&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 15 abr. 2005.

GNOATO, L. S. **Curitiba, cidade do amanhã: 40 anos depois.** Algumas premissas teóricas do Plano Wilhelm – IPPUC (1) em 2005. Disponível em: <www.vitruvius.com.br/arquitextos/ arq072/arq702_01.asp>. Acesso em: 14 fev. 2005.

MEMÓRIA, T. C. CIEPs e GPs. **Programa Especial de Educação.** Disponível em: <http://www.fundar.org.br/darcy_educacao_ciep-gp_progespecial.htm>. Acesso em: 24 mar. 2005.

NUNES, C. **Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos.** *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 73, 2000. p. 9-40. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400002 & lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 mar. 2006.

NUNES, C. **Um olhar sobre Anísio.** Disponível em <www.prossiga.br/anisioteixeira/ClariceNunes,01/05/00>. Acesso em: 12 mar. 2005.

PESSI, M. C. A. S. **John Dewey: da leitura da obra de arte à experiência estética.** Disponível em: <<http://www.ufpel.tche.br/gt17/T1711trabalho.rtf>>. Acesso em: 11 mar. 2006.

PESSI, M. C. A. S. **Experiência estética: constituindo-se professor de arte.** In: **Experiência estética: um percurso constitutivo de professora de arte.** Dissertação (Mestrado) – UDESC, Florianópolis, 2001. Disponível em <http://www.casthalia.com.br/periscope/ano4/mariacristina_pesti/experienciaestetica.htm>. Acesso em: 23 dez. 2006.

TEIXEIRA, A. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro, v. 38, n. 87, jul/set/62. p. 21-33. Disponível em: <www.prossiga.br/anisioteixeira/fran/artigos/ume.html>. Acesso em: 18 jan. 2005.