



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DO CURSO DE
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA:
desafios e tensões (1971-1983)**

ANITA DE SÁ E BENEVIDES BRAGA DELMÁS

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro.

**Rio de Janeiro
2012**



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese: “ **A construção do currículo do curso de licenciatura em educação artística: Desafios e tensões (1971-1983)**”

Doutoranda: **Anita de Sá e Benevides Braga Delmas**

Orientada pelo (a): **Prof^a. Dr^a. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

DOUTOR EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 07 de agosto de 2012

Banca Examinadora:

Presidente:

Ana Maria Fda Costa Monteiro

Prof^a. Dr^a. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro

Márcia Serra Ferreira

Prof^a. Dr^a. Márcia Serra Ferreira

Monique Andries Nogueira

Prof^a. Dr^a. Monique Andries Nogueira

Sônia Gomes Pereira

Prof^a. Dr^a. Sônia Gomes Pereira

Maria de Lourdes Rangel Tura

Prof^a. Dr^a. Maria de Lourdes Rangel Tura

DELMAS, ANITA DE SÁ E BENEVIDES BRAGA

A Construção do Currículo do Curso de Licenciatura em Educação artística: desafios e tensões (1971-1983)/Anita de Sá e Benevides Braga Delmas. Rio de Janeiro: UFRJ/CFCH/FE.2012.

xv, f.241: il.

Orientadora: Profa. Dra Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro

Tese (Doutorado em Educação) - UFRJ/Faculdade de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

Referências Bibliográficas: f.205-211.

1. História do currículo. 2. Formação de professores. 3. Educação Artística.

I. Monteiro, Ana Maria Ferreira da Costa (Orient.) II.

Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Dedico

A meus filhos queridos Anita Louise, Flávio, Beatriz Louise e Rachel Louise, pequenas sementes do amor, das quais cuidei com todo meu desvelo e vi germinar e, florescendo, desabrocharam em Rafaela, Pedro, Thiago, Louise, Nathalia e Matheus, fechando um dos ciclos da vida, que se renova sempre.

Agradeco

A Deus, a quem devo o existir, por ter me concedido esse longo tempo, me permitir realizar meus sonhos e chegar até aqui.

A meus pais que, enquanto viveram, serviram-me de exemplo e me ensinaram, com muito amor e disciplina, o verdadeiro sentido da realização pelo trabalho.

A Luiz Montenegro Delmas, cuja lembrança me traz muita saudade e aconchego, dando-me a certeza de que, em qualquer mundo em que habite hoje, está vibrando pelo meu sucesso.

À minha família, tanto aquela que me deu origem, quanto a que constitui, e todos os que se agregaram a ela, pela certeza de saber que jamais estarei sozinha, pois a terei comigo em todos os momentos, sejam eles difíceis ou prazerosos .

À minha querida orientadora Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro, professora admirável e incansável na concretização de seus projetos, com quem muito aprendi em todo esse tempo de convivência, agradeço o apoio, o incentivo e a amizade.

Às ilustres professoras Carmen Teresa Gabriel, Cybele Vidal Neto Fernandes, Lourdes Rangel Tura, Marcia Serra Ferreira, Monique Andries Nogueira e Sonia Gomes Pereira, por aceitarem compartilhar com a minha orientadora do meu exame de defesa de tese.

Às professoras do PPGE Ana Canen, Ana Maria Cavaliere, Ana Maria Monteiro, Carmen Teresa Gabriel e Marcia Serra Ferreira, das quais tive a honra de ser aluna, de cujo conhecimento me alimentei durante todo o tempo transcorrido e muito me ajudou na realização desse trabalho.

Aos professores Almir Paredes Cunha, Elzira Maria de Paula, Ricardo Tacuchian, Rose Marie Chiarelli da Fonseca e Sérvula Paixão, pela grande colaboração prestada para a realização desta tese pelas entrevistas concedidas.

Aos colegas do NEC, que em meio à seriedade com que se dedicam à pesquisa, ainda alegam aos que estão à volta com a sua jovialidade.

À Beatriz Boclin dos Santos, colega de doutorado, pelo apoio na cessão de documentos pertinentes ao meu trabalho e que foram fundamentais à minha tese.

Aos funcionários da Secretaria de Pós-Graduação, especialmente, Solange, sempre tão amáveis e solícitos.

Aos professores Lea Santos de Bustamante (In Memoriam) e Virgílio José Athayde Pinheiro (In Memoriam), admiráveis pela competência e eternas fontes de inspiração.

Às queridas amigas Cybele Fernandes, Danusa Gani e Maria Helena Rodrigues, pelo carinho e pela força nos momentos em que deles precisei.

À direção da Escola de Belas Artes, da qual destaco os professores Carlos Terra, Helenise Monteiro e Madalena Grimaldi, pela compreensão e solícitude com que sempre atenderam e solucionaram as “emergências” dos alunos da LEA.

Aos colegas do Departamento BAR, pelo apoio e colaboração.

Aos alunos da Licenciatura em Educação Artística da Escola de Belas Artes, pelo carinho e pela alegria que me proporcionam ao conquistar suas vitórias.

Aos funcionários da Escola de Belas Artes, em especial, Rosemary, Paula, Cristina, Amanda, Elizabeth, Luciana, Tania e Jorge, pela recepção carinhosa que tanto me agrada.

Ao CLA, nas pessoas das professoras Flora De Paoli Faria e Cristina Graffanassi Tranjan, pela atenção que me dispensaram, quando solicitei ajuda.

Aos conselheiros do CEG do período de 2003 a 2010, recanto de muito trabalho, onde fiz alguns amigos, pela oportunidade de conhecer e discutir sobre questões de extrema importância para a UFRJ.

Saber Viver

*Não sei... Se a vida é curta
Ou longa demais pra nós,
Mas sei que nada do que vivemos
Tem sentido, se não tocamos o coração das pessoas.*

*Muitas vezes basta ser:
Colo que acolhe,
Braço que envolve,
Palavra que conforta,
Silêncio que respeita,
Alegria que contagia,
Lágrima que corre,
Olhar que acarícia,
Desejo que sacia,
Amor que promove.*

*E isso não é coisa de outro mundo,
É o que dá sentido à vida.
É o que faz com que ela
Não seja nem curta,
Nem longa demais,
Mas que seja intensa,
Verdadeira, pura... Enquanto dura.*

(Cora Coralina)

DELMÁS, Anita de Sá e Benevides Braga; MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **A Construção do currículo do Curso de Licenciatura em Educação Artística: desafios e tensões (1971-1983)**. Rio de Janeiro, 2012. Tese (doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

RESUMO

A presente pesquisa focaliza a construção sócio histórica do currículo do curso de Licenciatura em Educação Artística, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), criado em decorrência da Lei 5692/71, que determinou a obrigatoriedade da atividade Educação artística, de caráter utilitário, no currículo escolar de ensino de 1º e 2º graus. A criação desse curso resultou, compulsoriamente, na integração de duas licenciaturas já existentes em unidades acadêmicas dessa universidade, propondo uma categoria institucional que exigia uma nova forma organizacional. A pesquisa fundamenta-se no diálogo com autores do campo do currículo como Ana Maria Monteiro, Antonio Flavio Moreira, Marcia Serra Ferreira e Ivor Goodson, que defendem a abordagem do estudo do currículo enquanto uma construção sócio histórica. A metodologia se baseou em pesquisa documental - legislação educacional da década de 1970, documentos gerados pela UFRJ e entrevistas com professores da instituição que participaram do processo, fundamentais para a compreensão das dinâmicas formais, informais e relacionais que definiram a aplicação das deliberações legais. Como resultado foi possível confirmar que a implantação do currículo deste curso representou a invenção de uma nova tradição, a partir do conceito de Educação Artística, para formar um professor "polivalente" capaz de atuar por "atividades" no 1º grau, e por "disciplinas" no 2º grau, o que gerou muitas dificuldades e a necessidade de empreender negociações entre as diferentes comunidades disciplinares envolvidas: Artes Plásticas, Desenho, Música e Educação.

Palavras-chave: história do currículo, formação de professores, Educação Artística

DELMÁS, Anita de Sá e Benevides Braga; MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **The construction of the curriculum of the Degree in Arts Education: challenges and tensions (1971-1983)**. Rio de Janeiro, 2012. Thesis (Ph.D. in Education) - School of Education, Federal University of Rio de Janeiro.

ABSTRACT

This research focuses on the construction socio-historical curriculum of the Degree in Art Education, at the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ), created according to the law 5692/71, which established the obligation of Art Education in the school curriculum teaching in the 1st and 2nd degrees .The creation of this course resulted from the compulsory integration of two undergraduate academic units in the University, proposing an institutional category which required a new organizational form .The research is based on dialogues with the authors of the curriculum field such as: Ana Maria Monteiro , Antonio Flavio Moreira, Marcia Serra Ferreira and Ivor Goodson, who defended the approach to the study of the curriculum as a socio historical construction. The methodology was based on documentary research - educational legislation of the 1970s, documents generated by UFRJ and interviewing teachers of the Institution, who participated in the process ,and were extremely relevant to the comprehension of the formal, informal and related issues, which defined the application of legal proceedings . As a result of all this research, it was possible to confirm that the implementation of the curriculum of this course represented the invention of a new tradition based on the concept of Art Education , in order to form a "versatile" teacher, capable of acting in "activities" in the 1st degree as well as "disciplines" in the 2nd degree , which led to many difficulties and the need to engage in negotiations among different disciplines involved : Visual Arts ,Drawing ,Music and Education .

Key-words : history of curriculum ,teacher training ,Art Education .

DELMÁS, Anita de Sá e Benevides Braga; MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **La construction du cursus du Cours de Licence en Éducation Artistique: défis et tensions (1971-1983)**. Rio de Janeiro, 2012. Thèse (doctorat en Éducation) - Faculté d'Éducation, Université Fédérale de Rio de Janeiro.

RÉSUMÉ

Cette recherche met en relief la construction sociohistorique du cursus du cours de Licence en Éducation Artistique, de l'Université Fédérale de Rio de Janeiro (UFRJ), créé par la Loi 5692/71 qui a déterminé le caractère obligatoire de l'activité Éducation Artistique, considérée utilitaire, dans la grille des disciplines de l'enseignement de 1^{er}. et 2^{er}. degrés. La création de ce cours a eu pour effet, nécessairement, l'intégration de deux licences existant déjà dans des unités académiques de cette université, en proposant une catégorie institutionnelle qui exigeait une nouvelle forme organisationnelle. La recherche se fonde sur le dialogue avec des auteurs du champ du cursus tels que Ana Maria Monteiro, Antonio Flavio Moreira, Marcia Serra Ferreira et Ivor Goodson, qui défendent l'approche de l'étude du cursus en tant qu'une construction sociohistorique. La méthodologie s'est basée sur une recherche sérieusement documentée - la législation éducationnelle des années 1970, des documents faits par l'UFRJ et des entretiens avec des professeurs de l'université ayant participé à tout le processus et qui ont été fondamentaux pour la compréhension des dynamiques formelles, informelles et relationnelles qui ont défini l'application des délibérations légales. Comme résultat, il a été possible de confirmer que la mise en oeuvre du cursus de ce cours a représenté l'invention d'une nouvelle tradition, à partir du concept d'Éducation Artistique pour former un professeur « polyvalent », capable de travailler par « activités » au 1^{er}. degré et par « disciplines » au 2^e. degré, ce qui a entraîné plusieurs difficultés et la nécessité d'entreprendre des négociations entre les différentes communautés disciplinaires concernées : Arts Plastiques, Dessin, Musique et Éducation.

Mots-clés : histoire du cursus, formation de professeurs, Éducation Artistique.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BAB	Departamento de Artes Base
BAF	Departamento de Análise e Representação da Forma
BAH	Departamento de História
BAI	Departamento de Desenho Industrial
BAR	Departamento de Técnicas de Representação
BAU	Departamento de Artes Utilitárias
BAV	Departamento de Comunicação Visual
CEG	Conselho de Ensino de Graduação
CFE	Conselho Federal de Educação
CONFAEB	Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil
CONSUNI	Conselho Universitário
CPL	Comissão Permanente de Licenciatura
DGDI	Divisão de Gestão Documental e da Informação
DRE	Divisão de Registro de Ensino
EAB	Escolinha de Arte do Brasil
EBA	Escola de Belas Artes
EM	Escola de Música
FE	Faculdade de Educação
IFCS	Instituto de Filosofia e Ciências Sociais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LEA	Licenciatura em Educação Artística
MEA	Movimento Escolinha de Arte
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SENAI-CETIQT	Centro de Tecnologia da Indústria Química e Têxtil
SIGA	Sistema Integrado de Gerenciamento Acadêmico
SR-1	Sub-reitoria de Graduação e Corpo Docente
THE	Teste de Habilidade Específica
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNIRIO	Universidade do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. A razão da minha pesquisa: a motivação.....	19
2. Objetivo geral.....	21
3. Questões de Estudo.....	22
4. Justificativa.....	23
5. Metodologia.....	28
6. Apresentação da pesquisa.....	38

CAPÍTULO I

1. Educação Artística: tensões e disputas na criação de um currículo.....	42
1.1. O campo do currículo na década de 1970 e a constituição do currículo investigado.....	57
1.2. A concepção de currículo de formação de professores para o ensino de Educação Artística.....	65
1.3. As concepções sobre a formação de professores de arte.....	75
1.3.1. As Concepções sobre o ensino da Arte.....	76
1.3.2. A formação de professores de Arte.....	81

CAPÍTULO II

2. A invenção de uma nova tradição: a legislação que norteou a formação de professores de arte na década de 1970 no Brasil.....	90
2.1. A Lei 5692/71 - destaques relacionados ao tema.....	91
2.2. Os pareceres do CFE regulamentares do ensino da Educação Artística:.....	95
2.2.1. O Parecer 853/71.....	95
2.2.2 O Parecer 540/77 - definições sobre os componentes do art. 7º.....	100
2.3 Os pareceres do CFE regulamentares sobre a formação de professores....	109
2.3.1. Indicação nº 22/73 - os níveis de formação docente e as habilitações...109	

2.3.2. Indicação 23/73 - cursos e habilitações para as licenciaturas.....	112
2.3.3. Parecer 1284/73 - Indicação específica para a Educação Artística.....	114
2.3.4. Parecer 4783/75 - formação pedagógica.....	119

CAPÍTULO III

3. A História do Curso de Licenciatura em Educação Artística.....	123
3.1. A Escola de Belas Artes da UFRJ: um pouco de sua história.....	123
3.2. A Escola de Belas Artes: uma célula da UFRJ.....	126
3.3. Do Professorado de Desenho à Licenciatura em Desenho e Plástica - os antecessores.....	127
3.3.1. O professorado de Desenho - formação de professores secundários....	129
3.3.2. Licenciatura em Desenho e Plástica: o ciclo básico, o sistema de créditos e a departamentalização.....	132
3.3.3. Proposta do BAR para a LEA - uma alternativa para manter o perfil.....	146
3.4. O curso de Licenciatura em Educação Artística.....	150
3.4.1. Os subsídios para a construção do novo currículo.....	151
3.5. O currículo do curso de Licenciatura em Educação Artística.....	153
3.5.1. A matriz curricular e a distribuição pelos departamentos.....	159

CAPÍTULO IV

4. Tensões e desafios - o que dizem os sujeitos?.....	172
CONSIDERAÇÕES FINAIS	199
REFERÊNCIAS	208
ANEXOS	215

INDICE DE FIGURAS

Figuras	Páginas
1 - Pórtico do solar de <i>Grandjean de Montigny</i>	124
2 - Prédio da Escola Nacional de Belas Artes.....	125
3 - Prédio da Reitoria da UFRJ onde funciona a Escola de Belas Artes.....	150
4 - Esquema que representa a concepção do curso da LEA.....	155

INTRODUÇÃO

*“Uma vez que você prove o voo, nunca mais você
caminhará sobre a terra sem olhar para os céus, pois
você já esteve lá, e para lá sua alma deseja voltar”
(Leonardo Da Vinci)*

A arte sempre esteve vinculada à existência humana, o que possibilitou ao homem o registro estético de seus costumes e suas visões de mundo quando este ainda não havia criado outros símbolos inteligíveis para se expressar. E com a evolução do homem, se deu a evolução da arte, deixando de ser apenas uma expressão para registro do cotidiano deste para ser também uma linguagem, passível de ser transmitida, interpretada e compreendida.

A transmissão a que me refiro diz respeito aos modos e processos da criação artística que se disseminou pela humanidade, produzindo aprendizes que se desenvolveram pelas mãos de seus mestres, estabelecendo, assim, o ensino artístico.

O ensino oficial de Arte no Brasil teve início há pouco menos de dois séculos, quando foi criada por D. João VI a 1ª escola com esse fim, a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios por meio do Decreto Real de 12/08/1816, ministrando inicialmente os cursos de Pintura e Escultura e, posteriormente, os de Gravura e Desenho.

Esta Escola, que teve seu nome algumas vezes alterado ao longo destes quase duzentos anos até ser denominada Escola de Belas Artes, vem se dedicando desde 1931 à formação de professores, quando foi reconhecida a sua competência, assim como da Escola de Música, para o preparo de profissionais do ensino, pelo Decreto 19.852 de 11/04/1931 que indicava “como títulos a serem concedidos pela então Universidade do Rio de Janeiro os de professor de Pintura

e Escultura e de Professor em Música (Canto e Instrumentos)". Estes, entretanto, não eram professores com formação destinada ao ensino em escolas regulares.

A criação do primeiro curso de formação de professores de Arte para atuação em escolas secundárias somente ocorreu em 1943, com o Curso de Professores Secundários de Desenho. Assim como este, a Licenciatura em Música foi criada com o mesmo fim e substituiu o curso de Professor em Música que até então se ocupava com o ensino de canto e de instrumentos¹.

Dessa data até a década de 1970, essas duas escolas mantiveram seus cursos de formação de professores, embora estes tenham passado pelas alterações exigidas pela legislação, como ocorreu no final da década de 1960, devido ao novo formato dos cursos universitários que introduziu o regime de créditos, o vestibular unificado e o ciclo básico.

Em 1971 foi criado na Escola de Belas Artes o curso de Licenciatura em Desenho e Plástica, sucessor do curso de Professorado de Desenho, para adequação à Lei Nº 5.440/68, a lei da chamada Reforma Universitária, em virtude das mudanças determinadas por ela. Este novo curso teve a vigência de pouco menos de uma década, década esta em que toda a UFRJ vivia uma série de mudanças por conta desta reforma. Tais mudanças trouxeram grandes contratempos, especialmente para a Escola de Belas Artes, pela perda de seu espaço original onde desenvolvia não só suas atividades de ensino como as exposições de sua produção artística, pois em 1975, suas atividades acadêmicas passaram a ser desenvolvidas na cidade universitária em espaços cedidos no prédio da Reitoria pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. As novas instalações eram inadequadas ao desenvolvimento da intensa atividade artística

¹ Estas informações estão contidas no Ofício de Nº 3157 de 22/04/1982 enviado pelo Reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro ao Secretário Executivo do Conselho Federal de Educação. No capítulo II que trata da história do curso de Licenciatura em Educação Artística e seus antecessores esse fato é relatado com mais detalhes.

que era produzida no prédio original que deu lugar ao Museu de Belas Artes, gerando grande insatisfação na EBA, que já mantinha nove cursos em funcionamento.

A curta duração do citado curso deve-se ao fato que, no ano de sua criação, nova lei foi promulgada: a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus, Lei 5.692/71, que promovia uma reforma educacional e criava a "atividade" escolar Educação Artística, tornando obrigatória a sua presença na Educação Básica, como consta em seu Art. 7º.

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-lei no 869, de 12 de setembro de 1969.

A inserção da nova "atividade" escolar Educação Artística no ensino de 1º e 2º graus gerou a necessidade da criação de um novo curso de formação de professores de Arte pela UFRJ, o curso de Licenciatura em Educação Artística, provocando muita polêmica pelo caráter dado à sua inserção e, se hoje não são encontrados nos registros feitos à época a expressão de tais polêmicas e protestos, podemos encontrá-los nos trabalhos escritos sobre o ensino da Arte por aqueles que vivenciaram esse momento histórico.

Com o objetivo de analisar como se deu a construção social do currículo do curso de Licenciatura em Educação Artística da Universidade Federal do Rio de Janeiro e como este se configurou, desenvolvi essa pesquisa. Por meio dela, busquei compreender que concepções sobre o currículo de um curso de formação de professores de Arte para a escola básica poderiam ter os professores formadores integrantes das unidades como a Escola de Belas Artes e a Escola de Música, até então conscientes e ciosas da relevância das linguagens artísticas que produziam.

Tendo como principal referencial teórico as concepções de Ivor Goodson (1997, p.17) sobre a história do currículo e das disciplinas escolares, entendo quando este afirma ser o currículo um artefato social, no qual estão inseridos objetivos humanos específicos e, por considerá-lo a "manifestação extrema de construções sociais", não pode ser tratado como um dado neutro, pois nele se expressam, mesmo que sutilmente, como em nenhum outro documento, as relações de poder na seleção cultural relacionada às escolhas efetivadas, permitindo-nos perceber os projetos sociais e as visões de mundo de um determinado momento histórico.

1. A RAZÃO DA MINHA PESQUISA: A MOTIVAÇÃO

Tendo sido admitida como professora de Desenho do Departamento de Técnicas de Representação da Escola de Belas Artes em março de 1979, ano da implantação do curso investigado, venho acompanhando de perto a trajetória desse curso que foi criado com três habilitações - Artes Plásticas, Desenho e Música - com um oferecimento de vagas próximo à uma centena, especialmente a partir do ano de 2000, quando fui designada coordenadora acadêmica do mesmo.

A motivação que me levou a propor esta pesquisa, além de ter um cunho pessoal, se deve ao fato de que é um curso de nível superior de ensino de Arte e ministrado na Escola de Belas Artes, uma instituição de reconhecido valor e tradição no ensino das linguagens artísticas em seus quase 200 anos de existência, integrada desde 1931 à Universidade do Rio de Janeiro, hoje UFRJ, primeira universidade oficial criada no Brasil. A sua tradição, suas peculiaridades e importância são reconhecidas, tendo servido de referência para as outras universidades brasileiras que lhe sucederam.

Instigou-me também compreender os porquês do perfil do novo curso, que traduzia uma aparente aceitação por parte da Escola de Belas Artes e da Escola

de Música em abrir mão de suas próprias concepções sobre a formação do professor da linguagem artística que cada uma destas unidades representava, para assumir a responsabilidade de um curso cujo currículo, que deveria ser construído para atender à Lei 5692/71, apresentar-se-ia, em tese, com um perfil completamente diferenciado daqueles que o antecederam, pois o que se pretendia era formar um professor polivalente.

Os cursos existentes nessas duas unidades eram baseados em um currículo constituído de disciplinas com forte dose de fundamentação teórica nas linguagens que representavam, enquanto que a nova proposta deveria configurar, então, a visão do professor polivalente, nas interpretações possíveis da lei, interpretação esta reafirmada pelo Parecer nº 540/77 do CFE, capaz de desenvolver atividades artísticas com seus alunos nas mais variadas áreas.

Minhas conjecturas foram provocadas, principalmente, durante minha participação no Conselho de Ensino de Graduação² (CEG) da UFRJ para o qual fui eleita conselheira em setembro de 2003, representando o Centro de Letras e Artes. Permaneci no CEG por dois mandatos e tive a oportunidade de integrar câmaras e comissões, sendo uma delas a Comissão Permanente de Licenciaturas³(CPL) que se encarregava de analisar e dar parecer nas propostas de reformas de cursos de licenciatura ou na criação de novos cursos.

A dupla participação de interesse, como coordenadora do curso e membro da CPL, produziu em mim um novo olhar para este e me levou a refletir sobre as dificuldades em realizar a reforma que se fazia necessária desde a edição da Lei 9394/96.

² O Conselho de Ensino de Graduação é o órgão colegiado deliberativo em matéria didática e pedagógica, que traça as diretrizes para a orientação e normatização das atividades acadêmicas e participa da elaboração e implementação das linhas de ação que visam à melhoria da qualidade do ensino. Formado por professores, representantes dos antigos alunos, técnicos-administrativos e alunos representantes da graduação e presidido pela Pró-Reitora de Graduação. O CEG define a política acadêmica dos cursos, fixando as normas de ensino dos cursos de graduação e das formas de ingresso na UFRJ.

³ A Comissão Permanente de Licenciatura, órgão do CEG e ao qual estão subordinados todos os cursos de Licenciatura da UFRJ, foi criada pela Resolução CEG 07/2003.

A dificuldade em realizar a referida reforma me levou a pesquisar sobre os motivos que mantiveram sua matriz curricular praticamente inalterada por três décadas, fazendo-me questionar se essa situação se deu em virtude de resistência à sua atualização ou, simplesmente, por falta de um corpo colegiado que se debruçasse sobre a possibilidade de sua reestruturação, visto que o curso, por longo tempo, esteve alocado num Centro e não numa Unidade.

Este fato foi agravado pela aparente ausência de discussão, como foi constatado na leitura das atas das unidades responsáveis pelo curso, o que me leva a questionar:

Houve realmente a ausência de discussões sobre o assunto, e, se houve, teria ocorrido por inércia ou por desinteresse da comunidade disciplinar de Arte que privilegiaria o bacharelado em detrimento da formação de professores?

Na minha permanência como membro da CPL, tive notícia sobre o grupo que formava o Núcleo de Estudos do Currículo do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação e, convicta de que a minha participação nesse grupo propiciaria a realização da investigação que pretendia, candidatei-me ao doutorado. Para habilitar-me à uma vaga no PPGE, apresentei a proposta de pesquisar sobre o currículo do curso de Licenciatura em Educação Artística, não só sobre a história desse currículo, mas as tensões e os conflitos gerados por sua construção e implantação, visto que envolvia comunidades disciplinares distintas que tinham concepções diferenciadas sobre Arte.

2. OBJETIVO GERAL

Como se deu a construção social do currículo de um curso de formação de professores de Arte na Universidade Federal do Rio de Janeiro? Que relações de poder estão implicadas nesta construção? Quais conhecimentos devem ser transmitidos e por que?

Esta pesquisa tem como objetivo investigar a construção sócio histórica do currículo do curso de Licenciatura em Educação Artística da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e para atingi-lo, centrei minha investigação entre os anos de 1971 e 1983, isto é, a partir da promulgação da Lei 5692/71 que acarretou a sua criação, até 1983, quando o currículo do curso, já tendo passado por todos os trâmites legais, foi reconhecido pelo MEC.

A investigação sobre as concepções do ensino de Arte expressas pelos diferentes professores e departamentos envolvidos, incluindo disputas e interesses em jogo, pode contribuir para se entender os motivos que expliquem a grande estabilidade curricular deste curso que permanece, praticamente, inalterado até os dias atuais.

3. QUESTÕES DE ESTUDO/OBJETIVOS DA PESQUISA

Neste trabalho proponho-me a investigar sobre algumas questões que me permitam analisar a construção sócio histórica do currículo do curso de Licenciatura em Educação Artística da UFRJ e atender ao objetivo geral dessa pesquisa, buscando a possibilidade de respondê-las. Tais questões são formuladas a seguir, considerando o histórico apresentado:

- a) Como se desenvolveram as disputas e negociações por espaços e tempos no currículo do novo curso entre as diferentes comunidades disciplinares envolvidas: Artes Plásticas, Desenho, Música e de formação pedagógica da Educação?
- b) Quais foram os critérios que orientaram a organização do currículo e sua implementação, expressão dos interesses e disputas das comunidades disciplinares?

- c) Qual a concepção sobre a formação do professor de Educação Artística que fundamentou a criação do curso de Licenciatura em Educação Artística na UFRJ?
- d) Como se pode explicar a grande estabilidade curricular deste curso que, ainda hoje, não foi objeto de reformulação para se adequar à LDB de 1996 e às diretrizes curriculares de 2002?

4. JUSTIFICATIVA

Para responder a estas perguntas, realizei o estudo da história do currículo de Licenciatura em Educação Artística a fim de compreender o contexto histórico e político que propiciou a sua criação. Considerando que esta ocorreu no auge de um regime político ditatorial em que as artes, de um modo geral, passavam por um processo de censura, surge a pergunta: teria a arte, neste contexto, um papel significativo nas políticas educacionais que justificasse sua inserção oficial na escola?

Considero relevante esta investigação, principalmente, por ser esta a primeira pesquisa realizada sobre o currículo do curso de Licenciatura em Educação Artística da UFRJ. Por acreditar na importância em realizar um estudo focado numa instituição específica, concordo com Ferreira (2005), que investigou a história da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II, quando esta autora justifica tal opção, afirmando "que os processos vivenciados em uma determinada instituição reinterpretem processos sócio históricos e educacionais mais amplos", permitindo-me, também, investigar "os mecanismos que se constituíram institucionalmente para a construção sócio-histórica" desse curso. (FERREIRA, 2005, p.7)

Outrossim, não encontrei nenhum trabalho sobre a construção do currículo de qualquer outro curso de licenciatura em Educação Artística, localizando

somente trabalhos que tratam do ensino da arte e da evolução deste nas escolas, trabalhos estes que revelaram o que menciono em outras partes dessa tese, e que possibilitaram a ascensão da "atividade" Educação Artística em "disciplina".

Para fazer tal afirmativa, fiz um levantamento das publicações relacionadas à Educação Artística no período compreendido entre 2005 e 2010 e o fiz com o objetivo de localizar trabalhos sobre essa área, buscando verificar se havia algum com similaridade com a minha proposta de pesquisa. Esclareço, contudo, que busquei tais trabalhos sem a pretensão de supor que estaria realizando uma revisão de literatura, mas localizando os que pudessem apresentar alguma afinidade com o meu e que me dessem uma aproximada noção sobre a originalidade da minha investigação.

Acessei, primeiramente, o banco de teses e dissertações da CAPES, usando como assunto "Educação Artística" e, diante de uma longa relação, pude observar que da mesma constavam trabalhos que versavam de alguma maneira sobre a área artística e não especificamente sobre a Educação Artística. Estes, em sua maioria, desenvolviam suas pesquisas na abordagem do ensino da arte. Então, buscando refinar a pesquisa, optei por pesquisar usando como assunto "história do currículo", e, em outro momento, "formação de professores de arte", cujo resultado gerou duas tabelas. Da primeira tabela, relacionando os trabalhos sobre história do currículo, foram encontrados, entre dissertações e teses, 1651 trabalhos. Desses, apenas 37 diziam respeito à área artística e, em sua maioria, referiam-se ao currículo escolar. A segunda tabela, da qual constam os trabalhos localizados pela categoria "formação de professores de Arte", é constituída de 323 trabalhos, dos quais apenas 14 referem-se à formação de professores de Arte-educadores, como são denominados por alguns autores os professores encarregados de lecionar as atividades artísticas na escola. É importante ressaltar que os números totais relativos a cada ano foram obtidos na relação da

Capas, mas pude verificar que pelos seus resumos, alguns deles não correspondiam à categoria em que se encontravam.

História do currículo							
	2005	2006	2007	2008	2009	2010	
Mestrado	167	207	201	233	256	249	1313
De Arte	4	6	2	9	3	8	32
Doutorado	40	40	47	51	72	88	338
De Arte	1	2	0	1	1	0	5

Tabela 1

Formação de Professores							
	2005	2006	2007	2008	2009	2010	
Mestrado	34	46	32	49	54	48	264
De Arte	3	1	1	0	2	2	9
Doutorado	7	9	6	15	10	12	59
De Arte	0	0	0	0	0	2	2

Tabela 2

A partir da tabela 2, organizei uma terceira, na qual foram relacionados alguns trabalhos que, minimamente, referiam-se à formação de professores de Arte com atividades relacionadas ao ensino regular e fiz um pequeno resumo do assunto tratado.

Pelas descrições das pesquisas dos onze trabalhos relacionados, é possível verificar que não encontrei nenhum com a abordagem semelhante à pesquisa que realizei, isto é, a análise do currículo de um curso de formação de professores de Arte.

<p>Autor: DENISE ABRÃO NACHIF</p> <p>Título: A CONTEMPORANEIDADE NA FORMAÇÃO DO ARTE -EDUCADOR Universidade Católica Dom Bosco - Campo Grande 2005</p>	<p>Dissertação de Mestrado, cuja pesquisa é voltada para a investigação sobre os formadores dos futuros arte-educadores, objetivando verificar se estes estão preparados para a discussão da arte na contemporaneidade e, por meio desta, chegar à cultura contemporânea. A pesquisa foi realizada com alunos e professores do curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul</p>
<p>Autor : MERCIA CREPALDI CARVALHO DE OLIVEIRA</p> <p>Título: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E A CULTURA DO POVO TERENA Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE, Presidente Prudente. 2005</p>	<p>Dissertação de Mestrado que faz uma abordagem sobre a formação docente, relacionando-a às culturas indígenas, em especial, à cultura do povo Terena. Tem como objetivo analisar a abordagem metodológica do ensino de Educação Artística utilizada pelo professor terena nas aldeias como possibilidade de enriquecer a prática educativa em sala de aula, valorizando a própria cultura e compreender os benefícios do professor terena lecionar Educação Artística para o aluno terena para superar a fragmentação dos valores artísticos do povo.</p>
<p>Autor: NORMA MARIA DE LIMA</p> <p>Título: UM OLHAR SENSÍVEL NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NA UFPB: O ANTES, O AGORA E O DEPOIS. Universidade Federal da Paraíba 2005</p>	<p>Dissertação de Mestrado cujo trabalho foca o perfil do egresso de um curso de formação de professores de Arte, analisando as práticas pedagógicas desenvolvidas nessa formação "com o objetivo de resgatar os caminhos percorridos pelos professores formadores do curso de Educação Artística em suas práticas formativas. Não foi feito nenhum estudo sobre a constituição do currículo, sendo apenas mencionadas as disciplinas que o constituiu e os professores responsáveis por elas.</p>
<p>Autor: CAROLINA BERTIOLI RIBEIRO FISCH</p> <p>Título: A FORMAÇÃO DO ARTE-EDUCADOR FRENTE À EPISTEMOLOGIA DO ENSINO DA ARTE: RELAÇÕES, CONTRADIÇÕES E PERSPECTIVAS PUC - Campinas 2006</p>	<p>Dissertação de Mestrado, cuja pesquisa buscou identificar quais teorias de ensino de arte embasam o documento Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, qual o impacto desse documento na prática pedagógica do arte-educador e quais as relações de sua utilização com a formação superior desses professores. Na verdade, não trata do currículo destes, mas de avaliação de suas práticas pedagógicas.</p>
<p>Autor: CARLOS ERNESTO TRIGUIS</p> <p>Título: DE EDUCANDO A ARTE-EDUCADOR: INFLUÊNCIA DOS MESTRES Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho" - São Paulo. 2007</p>	<p>Dissertação de Mestrado que apresenta um trabalho autobiográfico, isto é, aborda a formação do próprio autor, num percurso que passa pelo extinto Grupo Escolar Experimental da Lapa, como pano de fundo da descoberta de seus valores educacionais, e a história de vida dos professores que o influenciaram em sua trajetória.</p>
<p>Autor: CARLOS EDUARDO FERNANDES JUNIOR</p> <p>Título: FORMAÇÃO CONTINUADA DE ARTE EDUCADORES: POLÍTICAS DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO (1966-2008) Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho" - São Paulo. 2009</p>	<p>Dissertação de Mestrado que tratou de analisar a política de formação continuada, dirigida aos professores de Artes da rede municipal de ensino de São Paulo, no período que compreendeu os anos de 1997 a 2008. A sua realização problematizou a prática de formulação dos projetos de formação continuada, tendo em vista as mudanças promovidas a partir da Lei 9.394/96, que estabeleceu as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional.</p>

<p>Autor: MARCIA APARECIDA SILVA DOS SANTOS Título: FORMAÇÃO INICIAL EM ARTES: REFLEXÕES SOBRE A HABILITAÇÃO EM ARTES PLÁSTICAS E OS SUBSÍDIOS PARA O ENSINO DA ARTE Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho" - São Paulo 2009</p>	<p>Dissertação de Mestrado - a autora faz um estudo sobre o curso de Licenciatura em Educação Artística da UNESP com o objetivo de analisar se o mesmo propicia ao licenciado o aprofundamento necessário para a compreensão dos novos marcos curriculares que permeiam os PCN-Arte. Tem como foco a análise das relações entre os conhecimentos elaborados na área da Arte/Educação, o processo de elaboração dos PCN-Arte e suas influências no currículo da Educação Artística.</p>
<p>Autor: ANA CRISTINA DOS SANTOS SIQUEIRA Título: DISCUSSÕES EM TORNO À FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE Universidade Cidade de São Paulo. 2010</p>	<p>Dissertação de Mestrado - A autora faz um histórico breve sobre o ensino da Arte, no Brasil, trata da regulamentação da disciplina e dos cursos de formação de professores de Arte. Analisa as influências filosóficas do ensino da Arte e seus desencadeamentos, na sala de aula, na rede pública estadual de São Paulo, faz referência às propostas curriculares, que impactaram documentos oficiais na rede, e reflete sobre a formação do professor, convergente à concepção do ensino da Arte contemporânea.</p>
<p>Autor: JUSCIANE VEDOVATTO Título: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE: DO CURRÍCULO MÍNIMO ÀS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS Universidade do Oeste de Santa Catarina 2010</p>	<p>Dissertação de Mestrado que investiga as políticas que demarcam a formação de professores de Arte para a educação básica no Brasil, tomando como referência central a análise das novas orientações curriculares que passaram a vigorar após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que instituiu o fim dos currículos mínimos anteriormente vigentes para esta formação em cursos de graduação. Explorou, neste sentido, as mudanças efetivas que se apresentam com as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação da área.</p>
<p>Autor: EVERSON MELQUIADES ARAÚJO SILVA Título: A FORMAÇÃO DO ARTE/EDUCADOR: UM ESTUDO SOBRE HISTÓRIA DE VIDA, EXPERIÊNCIA E IDENTIDADE Universidade Federal de Pernambuco 2010</p>	<p>Tese de Doutorado que investigou sobre quais as experiências formativas possibilitam a constituição da identidade de arte/educador, tendo sido adotados os princípios da pesquisa autobiográfica como aporte teórico-metodológico do processo investigativo empreendido. Foram registradas as trajetórias de vida dos arte/educadores entrevistados o que resultou na percepção de que as mesmas apresentam muitas convergências, seja pela ausência ou grande frequência das experiências formativas de arte.</p>
<p>Autor: MARCIA LENIR GERHARDT Título: A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE ARTES VISUAIS: UM ESTUDO COM FORMADORES E PROFESSORES EM FORMAÇÃO - UM DIÁLOGO ENTRE BRASIL E ALEMANHA Universidade do Vale do Rio dos Sinos - RS 2010</p>	<p>Tese de doutorado - Pesquisa centrada na Formação Inicial do Professor de Artes Visuais e objetivou compreender como estão sendo produzidas as concepções de arte/educação e as práticas docentes na formação inicial do professor de Artes Visuais. Indagou sobre quais as bases sustentadoras da formação inicial de professores, dos Cursos de Artes Visuais - Licenciatura Plena em Desenho e Plástica do Centro de Artes e Letras/CAL/da UFSM (Universidade Federal de Santa Maria/RS) e do Curso de Artes Visuais - Licenciatura Plena da UNI-SIEGEN (Universidade de Siegen em Siegen/Alemanha), e como repercutem na prática docente.</p>

Tabela 3

Além do banco de teses e dissertações da Capes, pesquisei os possíveis trabalhos no site do INEP, não só nos periódicos desse instituto, as revista RBEP e Em Aberto, como também em monografias. Estendi esse levantamento com uma busca nos trabalhos apresentados no CONFAEB de 2010 e nada encontrei que se assemelhasse à minha pesquisa.

Acredito que compreender como se constituiu o currículo deste curso e qual a concepção de ensino de Arte que estava implícita na proposta da educação artística que orientou a sua elaboração, buscando compreender, também, que concepção de formação de professores serviu de base à sua constituição, poderá preencher a lacuna existente pela ausência constatada e, com este estudo, poder contribuir para a compreensão do contexto histórico e político que propiciou a sua criação.

Argumento, ainda, que conhecer o processo de construção sócio histórica do currículo do curso de licenciatura em Educação Artística, pode contribuir para o melhor entendimento dos problemas referentes à formação do professor de Arte, realizada numa estrutura complexa como a estrutura em que se desenvolveu o referido curso, por envolver várias unidades de graduação da UFRJ. Além do mais, pode contribuir também para repensar tal formação numa futura reformulação do currículo deste curso.

Considerando outra questão intrigante, como a demora em atender à Lei 5692/71, formulei as seguintes hipóteses:

Essa demora se deu por inércia? Ou pela dificuldade em compreender a concepção curricular que embasava a proposta voltada para a educação escolar?

Iniciei a pesquisa supondo ser verdadeira a segunda hipótese, mas acreditando que a realização da pesquisa poderia trazer algum esclarecimento para confirma-la ou não.

Ao longo da trajetória empreendida para concluir essa pesquisa, fortaleceu-se em mim a convicção da relevância desse trabalho, considerando que, os fatos

pesquisados ocorreram há mais de trinta anos e os documentos relativos aos mesmos não estão arquivados na UFRJ, somente tendo sido possível um maior esclarecimento a partir da fala dos sujeitos entrevistados para esse fim. Em poucos anos, já não seria possível resgatar parte da história da criação desse curso. Esse argumento contribui para justificar a relevância dessa pesquisa, como também revela a sua originalidade.

5. METODOLOGIA

O meu estudo é de natureza qualitativa, exigindo, para neutralizar a subjetividade desse tipo de investigação, que seja realizada uma triangulação entre as fontes utilizadas. Em vista disso, para desenvolver a pesquisa e atender aos critérios de rigor que a mesma exige, investiguei nas fontes existentes, fazendo a referida triangulação através da pesquisa entre documentos institucionais, documentos referentes à legislação pertinente e os depoimentos de alguns⁴ atores participantes, direta ou indiretamente, da construção do currículo nas entrevistas realizadas com os mesmos.

Com esse fim, foram trabalhados três tipos de fontes, a saber: os documentos impressos, tais como os referentes à legislação que influenciou a construção do currículo do curso, isto é, a Lei 5692/71, os pareceres complementares 853/71, 1284/73, 4873/75 e 540/77, além das indicações 22/73 e 23/73 e da Resolução nº 23 do CFE; os registros de atas das unidades envolvidas, processos e ofícios que referenciaram a criação do curso; entrevistas com sujeitos que pudessem fornecer suas versões sobre os fatos que ocorreram, acrescentando alguma informação sobre o momento investigado que não tenha sido possível detectar por meio dos documentos analisados, pelo fato de terem

⁴ Na verdade, ouvi alguns, não todos, porque, devido ao longo tempo decorrido, uns morreram e um deles está em idade avançada, sem condições de ser entrevistado.

participado diretamente ou indiretamente da construção do currículo investigado.

Realizei a pesquisa documental dentro das limitações impostas pela dificuldade de localização dos mesmos, buscando extrair-lhes todas as informações possíveis que apresentassem indícios sobre as questões que investigo, isto é, indícios da história da criação do curso de Licenciatura em Educação Artística. Tais documentos, produzidos no momento histórico estudado, representam um conjunto de fontes no qual

contamos com (alguns) materiais que nos permitem acessar os contextos macro sociais e culturais, outros que nos aproximam da instituição estudada e outros ainda mais especificamente relacionados ao currículo ou aos atores curriculares. Assim, são documentos de interesse ao historiador do currículo aqueles que nos permitem entender as tradições e os costumes de uma determinada época, assim como outros mais específicos que nos falam acerca de um sujeito singular (MACEDO, 2001, p.144)

No entanto, concordando com *Le Goff*, acredito que estes apresentam algumas verdades, as verdades que os que os registraram consideraram como reais e, citando esse autor, transcrevo o que o mesmo admite com relação a isso:

O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. (LE GOFF, 1990, p. 472 ou 548)

Então, seguindo o raciocínio de *Le Goff*, na minha função de investigar a história desse currículo, função de historiador, intervenho na escolha dos

documentos, atribuindo-lhes o valor de testemunho e, assim como não é neutro o documento, a minha seleção nem sempre o é, pois, salvo os documentos que sem sombra de dúvida têm relação com o fato investigado, a minha escolha vem impregnada das concepções a priori que tenho sobre o assunto. Embora só tenha tido notícia da existência de alguns deles numa fase posterior, relaciono-os aqui, juntamente com os outros.

Em vista disso, selecionei, inicialmente, os documentos impressos oficiais que referiam-se, direta ou indiretamente à criação do curso pesquisado, quais são:

LEIS

- Lei nº 4464 de 9/11/1964 - dispõe sobre os órgãos de representação estudantil e dá outras providências
- LDB Nº 5440/68 - essa lei, conhecida como a da reforma universitária, embora não tenha influído diretamente para o assunto da investigação, determinou consideráveis modificações no ensino universitário e, logicamente, influiu na constituição do curso pesquisado.
- O Decreto-Lei Nº 464 de 11 de fevereiro de 1969 - Estabelece normas complementares à Lei Nº 5440 de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências.
- O Decreto-Lei nº 228/67 reformula a organização da representação estudantil e dá outras providências
- A LDB nº 5692 de 1971. Esta lei foi o ponto de partida, pois foi por determinação contida em um de seus parágrafos que tornava obrigatória a atividade Educação Artística no ensino regular que acarretou a necessidade da criação de um novo curso. Além dessa lei, os três itens que

relaciono a seguir são os pareceres que complementaram as determinações dessa lei.

PARECERES DO CFE

- Parecer 853/71 - que fixou o núcleo-comum para os currículos de ensino de 1º e 2º graus e a doutrina do currículo contida na Lei 5692/71
- Parecer Nº 1284/73 - que fixou os mínimos para os conteúdos do currículo da Educação Artística. A elaboração desse parecer foi fundamentada nas indicações referentes à educação geral:
 - Indicação nº 22/73 - indica os níveis de formação docente
 - Indicação nº 23/73 - indica os cursos e habilitações para as licenciaturas.
- Parecer Nº 4.873/75 do Conselho Federal de Educação, aprovado em 04/12/75, que trata da formação pedagógica das licenciaturas.
- Parecer Nº 540/77 do Conselho Federal de Educação - sobre o tratamento a ser dado nos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei 5692/71.

PROCESSOS

- O Processo Nº 23079.0039600/1979-39 que trata da criação do curso de Licenciatura. Embora localizado, ainda não foi possível resgatá-lo⁵. Este processo está sendo substituído pelo relatório da Comissão designada para a criação do referido curso.

⁵ Relacionei esse processo, embora não o tenha resgatado porque consegui resgatar cópia do relatório sobre o trabalho da comissão que elaborou o currículo do curso, o que representa parte do seu projeto pedagógico. Além do mais, os detalhes que não constam do relatório, como a grade curricular, periodização e corpo docente, constam do Processo Nº 1189/81 de reconhecimento pelo MEC.

- O Processo N° 1189/81, no qual tramitou o reconhecimento do curso pelo MEC.
- O Of. n° 3157 de 22/04/1982 do Reitor da UFRJ ao Secretário Executivo Do Conselho Federal de Educação para cumprimento de exigências contidas no processo de reconhecimento do curso.
- O Processo N° 23079.003373/95-39 que trata da transferência do curso de Licenciatura em Educação Artística da Faculdade de Educação para o Centro de Letras e Artes.
- O Processo N° 23079.033528/04-45 que trata da transferência do curso de Licenciatura em Educação Artística do Centro de Letras e Artes para a Escola de Belas Artes.
- A Resolução do Conselho de Ensino de Graduação da UFRJ n° 2, de 1979. Normas para a organização de programas curriculares interdepartamentais. Disponível em: <<http://www.pr1.ufrj.br/pr1/ceg/resolucoes/default.php>>.

DEMAIS DOCUMENTOS

- As Atas das reuniões de Congregação da Faculdade de Educação ocorridas de 1971 a 1983.
- As atas das reuniões de Congregação da Escola de Belas Artes ocorridas de 1971 a 1983.
- Documento impresso pela Seção de Reprografia da Escola de Belas Artes contendo o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Desenho e Plástica. 1973 - 75p.

Em virtude do longo tempo decorrido entre a construção do currículo em questão e a investigação que se realiza na atualidade, houve grande dificuldade na localização e resgate de documentos que pudessem trazer alguma luz à esta

pesquisa e, apesar de todo empenho depositado em minha busca, não consegui resgatar o processo de criação do curso, tendo obtido apenas o seu número - 2690/79, ainda assim numa forma incompleta. Sua localização se deu por causa da menção⁶ a este número anotado no alto de uma folha que, na verdade, é uma cópia do parecer do Conselho de Ensino de Graduação, do qual consta a aprovação do curso, anexada ao Of.3157/82 do Reitor da UFRJ, em atendimento a exigências do MEC para o reconhecimento do curso. De posse desse indício e considerando tal documento peça de extrema importância para a pesquisa, dirigi-me à DGDI/UFRJ (DIVISÃO DE GESTÃO DOCUMENTAL E DA INFORMAÇÃO) na tentativa de obter informações que me permitisse o seu resgate, mas, qual não foi minha surpresa, quando verifiquei que sua atuação tinha sido como "Proposta curricular p/os cursos de licenciatura em Ed. Física". A pesquisa na DGDI me permitiu tomar conhecimento não só do número completo do processo, como também obter o registro de seu andamento, como consta da página do SAP (Sistema de Acompanhamento de Processos). Segundo essa página, o referido processo de nº 23079.0039600/1979-39 encontra-se na PR1-Superintendência Geral de Graduação e Corpo Docente, mas tendo procurado por ele nesse setor, seus funcionários não souberam dizer onde poderia estar arquivado. Em vista disso, até hoje o mesmo não pôde ser resgatado pela indefinição no registro do arquivo.

O estranho título com que foi atuado esse processo me levou a investigar se o engano estaria nesse título ou se na anotação sobre o seu número. Para me esclarecer, fiz uma pesquisa no SAP, buscando identificar todos os processos que encerravam "propostas" no período de 01/01/1977 a 31/12/1979. Tive como resposta 60 processos e, além do mencionado, só havia um processo do ano de 1977 com a proposta de reforma curricular do Instituto de Psicologia.

⁶ A menção a que me refiro foi uma anotação a lápis de parte do nº (2960/79) no canto superior da folha inicial do processo de reconhecimento do curso.

Após essa busca, convenci-me que o número do processo correspondia ao de criação do curso, tendo havido erro na autuação.

Quanto às atas das Congregações da Escola de Belas Artes e da Faculdade de Educação, dediquei-me a ler as referentes ao período de 1971 a 1983, período compreendido entre a promulgação da Lei 5692/71 que acarretou a criação do curso e o ano de seu reconhecimento. Estas leituras foram pouco esclarecedoras, pois poucas vezes foi mencionada a questão da criação do curso nas sessões das congregações das duas unidades. No entanto, tais documentos permitiram-me localizar alguns nomes dos participantes da comissão constituída para este fim e a estes endereçarei a próxima etapa que corresponde às entrevistas, além de trazer alguns esclarecimentos que me serviram de subsídios para escrever o Capítulo III que discorre sobre a história do curso de Licenciatura em Educação Artística, inclusive retrocedendo aos cursos de licenciatura que o antecederam.

Em virtude de já ter cumprido a etapa de leitura das atas e ter tomado conhecimento da identidade de tais atores, até mesmo para a seleção dos sujeitos a serem entrevistados, essa dificuldade se apresentou, pois sendo, inicialmente, minha intenção entrevistar os seis professores representantes das unidades envolvidas na comissão de criação do curso, constatei que os dois representantes da Escola de Belas Artes haviam morrido, criando a dificuldade de poder ouvir, o mais próximo possível da realidade dos fatos, as vozes que se puderam expressar da referida unidade. No entanto, como ainda existiam outros professores que, não tendo participado da elaboração do currículo do curso, mas tinham vivenciado o momento de sua construção, foi possível ainda um enriquecimento de informações colhendo os depoimentos destes.

Participaram da referida comissão por parte da Escola de Belas Artes os professores Armando Schnor e Liana Silveira, ambos falecidos; por parte da Faculdade de Educação os professores José Stamato e Rose Marie Chiarelli

Fonseca; e por parte da Escola de Música os professores Colbert Ruy Hilgenberg Bezerra e Henriqueta Rosa Fernandes Braga⁷.

Tenho a compreensão de que as falas desses sujeitos não podem ser consideradas como a expressão exata da verdade de tais fatos, mas a interpretação dada a eles por cada um dos entrevistados, daí a necessidade de confrontá-las com os documentos analisados com o fim de poder tirar minhas próprias conclusões.

Numa segunda etapa realizei entrevistas semiestruturadas com os alguns atores que participaram da construção do currículo para esclarecer sobre a concepção existente sobre o ensino de artes na escola básica, os processos e disputas na definição das disciplinas constituintes do currículo.

As fontes geradas por esses depoimentos, segundo Macedo (2002), encontram-se entre as que esta autora admite como documentos pertinentes a uma história do currículo, além dos documentos escritos, cuja análise a mesma considera como instrumento básico da pesquisa histórica. A essa definição, a autora chegou após refletir sobre o que poderia ser considerado como documento para esse fim e, em sua reflexão, buscou respaldo em Le Goff e o cita ao afirmar que "a história nova contrapôs o conceito de documento como escritos de todos os tipos, documentos figurados, produtos de escavações arqueológicas, documentos orais, etc" (LE GOFF, 1993, apud Macedo, 2002, p.143), ao que preconizava a visão positivista que considerava como documento apenas as fontes escritas.

Em Documento/monumento, Le Goff cita Febvre, justificando, a partir desse autor a necessidade de ampliação da noção de documento, a possibilidade de existência de um conjunto de fontes históricas admissíveis:

⁷ Sobre estes dois últimos, representantes da Escola de Música, só tive notícia a partir da última entrevista, realizada com a Professora Sérvula Paixão, pois não foi possível localizar as atas das reuniões da Congregação da Escola de Música, nas quais, provavelmente, seus nomes seriam revelados.

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. Logo, com palavras. Signos. Paisagens e telhas. Com as formas do campo e das ervas daninhas. Com os eclipses da lua e a atrelagem dos cavalos de tiro. Com os exames de pedras feitos pelos geólogos e com as análises de metais feitas pelos químicos. Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem. (FEBVRE apud LE GOFF, 1990, p. 466 ou 540)

Justificada pela escassez de documentos escritos que me pudessem permitir atingir o meu objetivo nessa pesquisa, voltei-me a realizar as entrevistas que produziram depoimentos dos sujeitos escolhidos, encarando-os como fontes qualificadas como tal.

Para suprir essas ausências, optei por entrevistar o Diretor em exercício da EBA no período de 1976 a 1980, período este em que ocorreu a criação do curso. Foi escolhida também para participar das entrevistas uma professora mencionada nas atas da EBA como a Professora Rosa Menasché do departamento de Técnicas de Representação da unidade, que na ocasião cursava o Mestrado da Faculdade de Educação e sob a orientação da Professora Sérvula Paixão participou de um estudo do currículo da habilitação Desenho do curso de licenciatura. Infelizmente, devido a dificuldades para a realização do encontro, essa entrevista não foi realizada.

Um dos representantes da FE na comissão encontra-se com idade avançada e sem condições de dedicar-se a uma entrevista que demanda em torno de 2 horas e seria extremamente cansativo. Optei, então por entrevistar a Professora Rose Marie Chiarelli da Fonseca, participante da comissão e a Prof. Elzira da FE e que esteve à frente da coordenação do curso, não nos primeiros anos, mas tendo sido na primeira década de existência do curso e que, sendo professora de Prática de Ensino, teve envolvimento com os alunos do curso, assim como dos alunos de um dos cursos que o antecedeu.

Entrevistei ainda mais dois professores, indicados pelos primeiros entrevistados, que foram o Professor Ricardo Tacuchian e a Professora Sérvula Paixão, da Escola de Música e da Faculdade de Educação, respectivamente.

Com a realização da última entrevista, com um personagem que sequer constava dos documentos encontrados até então, a Professora Sérvula Paixão, mas que tinha sido mencionada por um dos entrevistados, a Professora Rose Marie Chiarelli da Fonseca, como a coordenadora da referida comissão, pude resgatar parte do processo a que me referi, pois a mesma tinha uma cópia do relatório apresentado para aprovação pelo Conselho de Ensino de Graduação e Corpo Discente.

O depoimento da Professora Sérvula de Souza Paixão foi extremamente enriquecedor, pois além da importante contribuição que a mesma trouxe para essa pesquisa pelo oferecimento do relatório já mencionado, a sua memória sobre o processo de construção do currículo investigado acrescentou detalhes fundamentais dos fatos ocorridos então.

6. APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Acredito que recuperar a história da construção do currículo do curso de licenciatura em Educação Artística criado na década de 1970 pode me permitir refletir sobre a construção social desse currículo na concepção definida por Goodson (1977).

Esta pesquisa se insere no Núcleo de Estudos de Currículo (NEC), grupo de pesquisa da Faculdade de Educação da UFRJ e, embora seja o primeiro trabalho a investigar a história do currículo de um curso de ensino superior em Arte a partir desse grupo, este já possui outros trabalhos que tiveram como referencial teórico as concepções de Ivor Goodson. A relação de tais trabalhos é apresentada na tabela abaixo que reúne oito títulos. Quatro desses trabalhos

foram sobre uma mesma instituição - o Colégio Pedro II, sendo três deles sobre a história de uma disciplina escolar. Os demais referem-se à história do currículo, sendo um deles sobre a história do currículo escolar da mesma instituição dos quatro primeiros mencionados - o Colégio Pedro II - e os outros três concentraram-se na história do currículo de um curso de formação de professores.

Tema: História das Disciplinas no CPII		Ano	Descrição
1	Autor: FERREIRA, Marcia Serra	2005	Tese de Doutorado que investigou a disciplina escolar Ciências e como a mesma se constituiu no Colégio Pedro II, refletindo sobre tensões produzidas por mudanças e permanências no período entre 1960 e 1980.
	Título: A História da Disciplina Escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1980)		
2	Autor: SOARES, Jefferson da Costa	2009	Dissertação de Mestrado que pesquisou sobre a história da disciplina Sociologia no Colégio Pedro II, sendo esta instituição a primeira a incluí-la em seu currículo.
	Título: O Ensino de Sociologia no Colégio Pedro II (1925 - 1941)		
3	Autor: SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos	2009	Tese de Doutorado cuja pesquisa não se refere exatamente à história de uma disciplina, mas ao currículo da mesma, disciplina essa que também passou por alterações em decorrência da Lei 5692/71 que a substituiu pela disciplina Estudos Sociais.
	Título: O Currículo da Disciplina Escolar História no Colégio Pedro II - A Década de 1970 - Entre a Tradição Acadêmica e a Tradição Pedagógica: a História e os Estudos Sociais		
Tema: História do Currículo		Ano	
4	Autor: PENNA, Fernando de Araujo	2008	Dissertação de Mestrado que investigou a construção social do currículo do colégio Pedro II, desde a sua criação em 1837 até 1843.
	Título: Sob o nome e a capa do Imperador: a criação do Colégio de Pedro Segundo e a construção de seu currículo		
5	Autor: MASSENA, Elisa Prestes	2010	Tese de Doutorado que pesquisou sobre a história do currículo da Licenciatura em Química da UFRJ, focalizando a criação do curso noturno.
	Título: A História do Currículo da Licenciatura em Química da UFRJ: Tensões, Contradições e Desafios dos Formadores de Professores (1993-2005)		
6	Autor: FONSECA, Maria Veronica Rodrigues da	2008	Dissertação de Mestrado que investiga a reformulação de 1992 do currículo do curso de Pedagogia da FE/UFRJ, destacando os embates entre formar docentes ou especialistas.
	Título: Entre Especialistas e Docentes: Percursos Históricos dos Currículos de Formação do Pedagogo na FE/UFRJ		
7	Autor: TORRES, Marcele Xavier	2009	Dissertação de Mestrado que focaliza a reforma do currículo do curso de Licenciatura em História em uma instituição privada com base nas novas diretrizes curriculares;
	Título: Sentidos de Prática na Formação de Professores (Investigando a Reforma Curricular da Licenciatura em História da FAFIC, nos anos 2000)		
8	Autor: POPPE, Maria da Conceição Maggioni	2011	Dissertação de Mestrado que focaliza o contexto da prática de formação de pedagogos a partir da reformulação do currículo do curso de Pedagogia.
	Título: Sentidos de Prática em Currículo de Curso de Pedagogia		

Na composição da tabela, fiz uma breve alusão à investigação realizada por esses oito autores e destaco dois trabalhos que apresentam alguma afinidade com a pesquisa que realizei. Estes são: a) a tese de Doutorado de Santos (2009) que, apesar de ser sobre a história de uma disciplina escolar, tem afinidades com a minha pesquisa, que se refere à história do currículo de um curso de formação de professores destinado a habilitar profissionais para atuar numa atividade escolar, a Educação Artística, criada a partir da mesma lei; b) a tese de Doutorado de Massena (2010) que, ao mesmo tempo em que se assemelha à pesquisa que desenvolvo por ser referente a um currículo de um curso de nível superior e, mais especificamente, de licenciatura da UFRJ, a mesma instituição que investigo, difere do meu trabalho por se tratar de uma outra área de conhecimento, ser focado na criação do turno noturno de uma licenciatura já existente no diurno e na participação dos formadores dos licenciandos, enquanto que a minha pesquisa tem como principal objetivo o processo de construção do currículo de um curso que se deu em decorrência da Lei 5692/71, fazendo, compulsoriamente, a integração de duas licenciaturas já existentes.

A pesquisa que realizei, e aqui é apresentada, está organizada em quatro capítulos, após os quais incluo as Considerações Finais.

No Capítulo I apresento os eixos de trabalho, situando-o no campo do currículo, e os autores com quem dialogo para me orientar no entendimento das questões que me proponho a responder. O desenvolvimento do capítulo é feito com a abordagem dividida em 3 eixos.

No 1º eixo abordo a emergência do campo do currículo, na busca de compreender que subsídios poderia trazer como contribuição para o embasamento dos responsáveis pela constituição do currículo do curso em tela, dialogando com Goodson (1997, 2005), Moreira (1998, 1990 e 2006), Lopes

(1998, 2006), Lopes & Macedo(2002, 2005), Ferreira(2005) e Silva (2005a, 2005b e 2011b).

No 2º eixo abordo a questão da formação docente e apoio-me, principalmente em Monteiro (2005, 2011).

No 3º eixo, minha abordagem foca-se na questão do ensino da Arte, analisando as diferentes tendências e concepções deste ao longo da história, além de abordar também a questão da formação do professor de Arte. Os autores em que me apoiei foram Barbosa (1975, 1989, 2003, 2005, 2007), Galvão (2009) e Araujo e Silva (2007).

O Capítulo II apresenta a análise da Lei 5692/71 e das indicações, pareceres e resoluções do CFE que a normatizaram, buscando refletir sobre as possíveis interpretações para o perfil de formação de professores proposto em tais documentos e a evidência dos resultados expressos no currículo construído, considerando o caráter utilitário da atividade escolar Educação Artística tornada obrigatória no ensino de 1º e 2º graus.

O Capítulo III é dedicado à história do currículo do curso de Licenciatura em Educação Artística, incluindo os outros que o antecederam, num relato em que são também mencionadas as matrizes curriculares dos mesmos, sobre as quais são feitas algumas observações que trazem alguns esclarecimentos sobre as mesmas, e a participação dos departamentos na oferta de disciplinas.

O Capítulo IV foi desenvolvido a partir das informações obtidas nas entrevistas com os sujeitos selecionados, entrevistas estas que foram realizadas, considerando as minhas questões de pesquisa, seguindo a metodologia da História oral, conforme Alberti (2004). Apresenta a análise das mesmas realizada em articulação com a interpretação dos documentos e legislação pertinente, em diálogo com os meus referenciais teóricos.

CAPÍTULO I

O currículo de um dado período histórico reflete as formas de conhecimento, os valores e crenças que alcançaram especial status nesse dado período. Não se trata de uma seleção consensual, articulada conscientemente. Há uma complexa competição entre os interesses de diferentes grupos por dadas formas de conhecimento em função das condições sociais, políticas e econômicas do momento, o que acarreta um conjunto nem sempre coerente. (LOPES, 1998, p.61)

1. Educação Artística: tensões e disputas na criação de um currículo

Início este capítulo com o texto em epígrafe porque ele expressa, em princípio, a compreensão sobre a pesquisa que desenvolvo, que se volta para a história do currículo do curso de Licenciatura em Educação Artística, curso criado a partir da necessidade do cumprimento de exigência de uma política governamental, em um contexto histórico de exceção da normalidade democrática⁸ e que, para sua construção, participaram diferentes atores de diferentes áreas do conhecimento, representantes de interesses diversos por vivenciarem diferentes realidades.

Compreender esses embates protagonizados por tantos atores, em suas disputas nas negociações para a elaboração da proposta de construção desse currículo, é o objetivo desta pesquisa.

Ao me propor a investigar a história do currículo de um curso de Licenciatura e considerando "a ideia de que o currículo só pode ser compreendido quando contextualizado política, econômica e socialmente" (Lopes & Macedo, 2005, p.15), e culturalmente, não há como deixar de refletir sobre o que diz Tomás Tadeu Silva a respeito deste assunto:

⁸ A Lei de Diretrizes e Bases nº 5692/71, que gerou a necessidade de criação do curso em tela, foi promulgada no período de vigência do regime ditatorial militar no Brasil – (1964 – 1983).

Uma história do currículo tem que ser uma história social do currículo, centrada numa epistemologia social do conhecimento escolar... não pode deixar de tentar descobrir quais conhecimentos, valores e habilidades eram considerados como verdadeiros e legítimos numa determinada época, assim como não pode deixar de tentar determinar de que forma essa validade e legitimidade foram estabelecidas.(SILVA, 2005, p.9)

Nesse sentido, entendo que a investigação sobre a construção do currículo de um curso, torna necessária a análise do contexto sócio-político do período em que esta ocorreu, considerando o objeto do meu interesse, que é a construção social e histórica do currículo de um curso de nível superior de uma instituição pública federal - o curso de Licenciatura em Educação Artística da UFRJ.

Por tratar-se do currículo de um curso de licenciatura em Arte, criado na década de 1970, quando, segundo Lopes e Macedo (2002), o campo do currículo era marcado por grande influência das teorizações americanas e se utilizava de modelos funcionalistas, será fundamental discutir a concepção sobre currículo, a concepção sobre a formação de professores e a concepção sobre o ensino de Arte que fundamentaram sua construção.

Certamente devido à minha formação como professora de Desenho, disciplina que se fundamenta nos conceitos da Geometria, e que, por exercitar o raciocínio, desenvolve a capacidade de resolução de problemas, não só os "escolares" como também aqueles surgidos no cotidiano, compreendo que o aprendizado de uma determinada área de conhecimento só se consolida quando tal conhecimento se expande para as situações diversas que não aquela original. Para reforçar tal ideia, ressalto a importância da educação em Arte, citando um trecho do PCN/Arte⁹, declarando que da mesma forma que aprender Geometria desenvolve no indivíduo a capacidade de raciocínio e favorece a utilização desta

⁹ A referência ao PCN/Arte, documento lançado em data posterior ao período trabalhado nesta pesquisa, serve apenas de ilustração para o exemplo apresentado.

capacidade em todas as situações vivenciadas por ele no cotidiano, e não só na resolução de problemas, acredito também que:

"...a educação em arte, propicia(ndo, entre outras coisas), o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, (...) favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas. Por exemplo, o aluno que conhece arte pode estabelecer relações mais amplas quando estuda um determinado período histórico. Um aluno que exercita continuamente sua imaginação estará mais habilitado a construir um texto, a desenvolver estratégias pessoais para resolver um problema matemático".(PCN/Arte, p.19)

As formas possíveis de desenvolver o ensino de Arte estão relacionadas com duas outras questões: a formação do professor de arte, considerando que esta se baseia num currículo pensado para o curso de licenciatura, e o currículo que será desenvolvido por este profissional, resultado de objetivos a serem alcançados por meio de tal currículo e sua realização em sala de aula. Concordando com Lopes (1998), este não pode ser considerado apenas como um conjunto de disciplinas por minimizar a sua importância para a melhor compreensão do processo da sua construção, pois entendo que tomar conhecimento "das contradições existentes nesse processo, das correlações de forças que determinaram maior ênfase em dada forma de conhecimento em detrimento de outra, bem como a atuação dos atores sociais" (LOPES, 1998, p. 58) é fundamental para o resultado que se espera dessa pesquisa.

Nos cursos de formação de professores em áreas relativas a disciplinas escolares tradicionalmente estabelecidas e reconhecidas como matemática, história, física, por exemplo, é possível que se encontre entre os formadores desses futuros profissionais um número considerável deles com uma concepção sobre tal formação, visto que a vivenciaram em sua experiência como professores na educação básica, além da experiência vivenciada como alunos, antes de se incorporarem à academia para exercer o papel de formadores. Tais vivências podem ter propiciado reflexões sobre aspectos importantes na formação

docente de profissionais de sua área. Situação semelhante nem sempre ocorreu com os formadores da área artística, pois, em sua maioria não eram formados para exercer função docente, mas artistas que se destacaram e foram absorvidos pela academia para formar novos artistas. Além do mais, em razão da arte, como uma atividade globalizada, não ter sido sempre um componente obrigatório do ensino regular, poucos terão tido a oportunidade de observar como alunos a atuação de um professor de arte, pois tais docentes tinham funções específicas de lecionar as disciplinas Desenho Geométrico, Música e Trabalhos Manuais (Artes Plásticas).

Talvez seja possível dizer que os que se enquadram na primeira situação são reconhecidamente atores importantes no processo da construção social do currículo de um curso, em virtude de suas concepções e atuações em suas áreas de conhecimento, o que os coloca em melhores condições de estabelecer critérios epistemológicos e sociológicos no processo de seleção dos conhecimentos passíveis ou não de serem selecionados para a composição desse currículo. Há também a possibilidade de que ocorra o contrário, sendo alguns desses formadores representantes de concepções já superadas e tenham dificuldade em revê-las criticamente.

A grande dificuldade enfrentada para a formação de professores da área de ensino de Arte reside em coordenar as práticas desenvolvidas nos ateliês e a sua re-contextualização para o ensino, principalmente porque, no momento da criação deste curso, havia, entre os formadores dessa área, poucos atores que transitassem também na área da educação. De uma maneira geral, tínhamos de um lado os pedagogos e, de outro, os artistas, sem que houvesse uma inter-relação entre os conteúdos desenvolvidos por uns e outros. Tal situação só se alterava no momento do Estágio supervisionado, pois os formadores desta fase eram também professores de arte.

Não se trata aqui de minimizar a importância dos formadores da área de Arte ou dos pedagogos envolvidos nela, mas de ressaltar os desafios enfrentados por eles no sentido de fazer a conjugação das duas áreas.

Utilizando a orientação teórica de Goodson (1995, p. 118), que diz que a "história do currículo procura explicar como as matérias escolares, métodos e cursos de estudo constituíram um mecanismo para designar e diferenciar estudantes", para a análise do currículo de um curso de nível superior de formação profissional, pode-se dizer que se abrem perspectivas para a pesquisa sobre **como se dá a construção social do currículo, que relações de poder estão implicadas nesta construção e quais conhecimentos devem ser transmitidos e por que**, principalmente por ser este um curso desenvolvido em uma Universidade com um grande envolvimento de disciplinas de duas unidades, a Escola de Belas Artes e a Escola de Música, além do tradicional envolvimento da Faculdade de Educação por tratar-se de um curso de licenciatura.

Em um trabalho similar ao realizado nessa pesquisa, sobre a história do currículo de um curso de licenciatura em Química, Massena (2010) que também se fundamentou nesse teórico para desenvolver sua tese de doutorado, destaca o trecho em que este demonstra a importância da investigação sobre a história do currículo, dizendo que:

A história do currículo, de acordo com Goodson, possibilita que se compreenda a transformação das disciplinas em determinado contexto e se entenda como a busca por *status*, (os) recursos no processo de estruturação das disciplinas, neste caso, as acadêmicas, impelem o curso em determinada direção e não em outra. Ou seja, a atuação dos sujeitos e o seu envolvimento com o curso, o tipo de envolvimento, as relações políticas, e como se dão essas relações na composição das relações de poder entre os grupos, possibilitarão a compreensão da construção da história do currículo do curso investigado.(MASSENA, 2010, p.71)

É necessário esclarecer que, como fez a autora, pretendo me orientar pelas discussões de Goodson a respeito das disciplinas escolares para compreender o processo da construção sócio histórica do currículo de um curso

de ensino superior constituído de disciplinas acadêmicas, apesar de saber que a abordagem de Goodson tem sido feita em torno das disciplinas escolares e não das acadêmicas. No entanto, como a pesquisa que desenvolvo ocupa-se da construção do currículo de um curso de formação de professores para desenvolver as atividades inerentes a uma nova atividade escolar que se impôs como obrigatória por meio de uma decisão governamental, acredito que há similaridade em determinados aspectos a serem analisados. Um destes aspectos diz respeito à questão da disputa por status na composição desse currículo, constituído, logicamente, por disciplinas acadêmicas de uma ampla área artística, mas mesclada de variadas vertentes, cada uma delas, dentro da academia com seu status assegurado, precisando mantê-lo no momento da definição desta composição. Refiro-me aqui às duas unidades da área artística, a saber, a Escola de Belas Artes e a Escola de Música, escolas tradicionais e de longa data com status reconhecido dentro e fora do país, cada uma em sua linguagem específica. Estas duas escolas, para a criação do novo curso, necessitaram abrir mão de seus cursos de licenciatura¹⁰ para conjugar entre si os valores que consideravam importantes de serem mantidos na constituição do currículo em questão, situação que não atingia a Faculdade de Educação, responsável pelos conteúdos pedagógicos comuns a todas as licenciaturas, com base em conhecimentos específicos.

A disputa por status a que se refere Goodson, citado por Massena (2010), é a que se dá entre os sujeitos representantes das disciplinas escolares, isto é, as comunidades disciplinares que atuam na escola. Há que se ressaltar aqui que o caso da disciplina Química, objeto da pesquisa de Massena, pelo fato de que sua versão escolar já vinha ancorada pelo status de um instituto com tradição em pesquisa científica e uma comunidade disciplinar poderosa, representa uma

¹⁰ A Licenciatura em Desenho e plástica da escola de Belas Artes e a Licenciatura em Música da Escola de Música.

situação oposta à da disciplina escolar Educação Artística que sequer existia oficialmente no currículo escolar.

Não se pode dizer que, no momento anterior à construção do curso de licenciatura em Educação Artística, por não ser ainda obrigatório o ensino de Arte na escola, fosse inexistente a realização de atividades artísticas no meio escolar. Digo sim que tais atividades, por vezes, eram desenvolvidas por professores sem qualificação específica para o exercício da função, pois tais professores, mesmo fazendo parte de outras comunidades disciplinares, por possuírem uma especial aptidão artística, incumbiam-se de tal função. Esse fato ocorria com frequência, visto que tais atividades sempre permearam os eventos cívicos e culturais das unidades escolares, mesmo que não fossem atividades regulares consideradas como disciplina, e pelo fato de não ser obrigatória, era comum a ausência ou o número insuficiente de profissionais habilitados para a função nas unidades escolares (ARAÚJO & SILVA, 2007, p.10).

Quando falo em insuficiência não me refiro à inexistência destes profissionais, pois desde o início da década de 1940 já eram formados professores para esta área. Em 1943 foi criado o Curso de Formação de Professores Secundários de Desenho¹¹ pela Escola de Belas Artes da então Universidade do Brasil, responsável pela formação do conteúdo específico, em parceria com a Faculdade Nacional de Filosofia, responsável pela complementação pedagógica. Refiro-me ao número insuficiente destes profissionais na maioria das escolas, provavelmente, para possibilitar a constituição de uma comunidade disciplinar de Arte com poder suficiente para disputar espaços e ter voz.

As comunidades disciplinares constituem-se de indivíduos de uma mesma área de conhecimento que compartilham as mesmas práticas, visões de mundo e

¹¹ Este curso incluía uma gama variada de disciplinas voltada para as artes visuais, dando ao egresso uma sólida formação artística, mas possuía, principalmente, uma formação consolidada em desenho de precisão de fundamentação matemática. Embora não fosse comum existir professor de artes no curso secundário, a presença do professor de desenho ocorria com bastante frequência.

tradições, como argumentam Esland e Dale (1973) ao discutir sobre a organização das mesmas.

Os professores, como porta-vozes das comunidades disciplinares, estão envolvidos numa organização elaborada do conhecimento. A comunidade tem uma história e, através dela, um corpo de conhecimentos respeitado. Tem regras para reconhecer assuntos "inoportunos" ou "legítimos", e formas de evitar a contaminação cognitiva. Terá uma filosofia e um conjunto de autoridades, que dão uma grande legitimação às atividades que são aceitáveis para a comunidade. A alguns membros é atribuído o poder de prestar "declarações oficiais" (...). Eles são importantes como "outros significantes" que providenciam modelos para os membros mais novos ou indecisos, no que diz respeito à adequação das suas crenças e comportamentos. (apud GOODSON, 1997, p.22)

Pela importância que se pode reconhecer na constituição de uma comunidade disciplinar, acredito que a de ensino de Arte, sendo sempre minoria ou simplesmente inexistente no período compreendido nesta pesquisa, sucumbisse ao status já garantido das outras comunidades disciplinares. No entanto, ao contrário do que ocorria com a comunidade disciplinar de Arte das unidades escolares de ensinos do 1º e 2º graus (assim chamados após a Lei 5692/71), o status das áreas artísticas na academia, representadas pela Escola de Belas Artes e pela Escola de Música, assim como da Faculdade de Educação¹², responsável pela formação pedagógica de todos os cursos de licenciatura da UFRJ, já se encontrava consolidado, talvez devido à importância dada às tradições de tais unidades acadêmicas.

¹² Afirimo que a unidade Faculdade de Educação, como a Escola de Belas Artes e a Escola de Música, já apresentava status consolidado, devido à responsabilidade que lhe foi outorgada pelo Parágrafo Único do Art. 195 Regimento Geral da UFRJ para a formação pedagógica de todos os cursos de formação de professores da referida instituição. Não tive acesso ao Regimento vigente na década de 1970, mas pude ter a informação sobre o Art. 195 por meio do Proc. 23079.003373/95-69 que tratava da transferência do curso de Licenciatura em Educação artística da Faculdade de Educação para o Centro de Letras e Artes. Em despacho da Profª Maria Luiza de Araújo Queiroz, diretora da Faculdade de Educação da UFRJ, em resposta à Decana do CLA, há referência ao Art. 195 do Regimento Geral da UFRJ que estabelecia sobre a subordinação de todas as licenciaturas à Faculdade de Educação. O Art. 195 citado era alvo de alteração em sua redação por conta da aprovação da Res. 03/82 do CEG. A proposta enviada ao CONSUNI sugeria a alteração do texto do Parágrafo Único deste artigo com a seguinte redação: Art. 195 Parágrafo Único – “Caberá à Faculdade de Educação a responsabilidade dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e de Licenciatura em Educação Artística; à escola de Educação Física e Desportos, os cursos de relativos à Educação Física e Desportos”. No entanto, a proposta aprovada pelo CONSUNI determinou à Faculdade de Educação a responsabilidade sobre todas as licenciaturas da UFRJ. A nova redação aprovada foi: “Caberá à Faculdade de Educação a responsabilidade dos cursos de Licenciatura em pedagogia e de Licenciatura em áreas de educação geral”.

Na busca de atender ao principal objetivo desta pesquisa, e de acordo com Lopes & Macedo (2002, p.17), quando afirmam que "o campo do currículo se constitui como um campo intelectual: espaço em que diferentes atores sociais, detentores de determinados capitais social e cultural da área, legitimam determinadas concepções sobre a teoria de Currículo e disputam entre si o poder de definir quem tem autoridade na área", a identificação desses atores permitiu-me entrevistá-los, possibilitando-me obter indícios sobre quais seriam suas concepções de como deve ser formado o professor de Arte no curso de Licenciatura em Educação Artística da UFRJ, concepções essas que os levaram a prescrever seu currículo.

De acordo com Goodson (1997, p.20), a prescrição de um currículo fixa parâmetros importantes para a prática em sala de aula, não só relativa à formação dos futuros docentes, como também à consequente atuação destes em sua futura prática. Ele reconhece a importância desta prescrição por permitir o controle do que se quer ver praticado e por considerar que tal prescrição "é o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares".

É oportuno ressaltar que, diferentemente do que ocorre com outras disciplinas, a atividade escolar Educação Artística serve como exemplo de disciplina¹³ criada na escola sem que houvesse correlação direta com disciplina acadêmica ou científica e, sem status inicialmente, passou por um processo de busca de consolidação.

Tal situação é relatada por Goodson que, em pesquisas realizadas sobre a história de disciplinas escolares, formula três hipóteses no sentido de explicar o processo de consolidação por que é possível passar uma disciplina (matéria) escolar:

¹³ Ao ser inserida na educação escolar pela Lei 5692/71, a Educação Artística foi considerada como mera atividade, mas esta, como mostra o paralelo feito com a análise de Goodson, pôde, posteriormente consolidar-se como disciplina.

- 1) as matérias não constituem entidades monolíticas, mas amálgamas mutáveis de subgrupos e tradições que (...) influenciam a direção da mudança;
- 2) o processo de se tornar uma matéria escolar caracteriza a evolução da comunidade, que passa de uma comunidade que promove objetivos pedagógicos e utilitários para uma comunidade que define a matéria como uma "disciplina" acadêmica ligada com estudiosos de universidades;
- 3) o debate em torno do currículo pode ser interpretado em termos de conflito entre matérias em relação a status, recursos e território (GOODSON, 2005, p. 120)

Identifico na primeira hipótese de Goodson o processo por que passou a atividade escolar Educação Artística, até se consolidar como disciplina por reconhecer que esta é forjada pelo "amálgama" a que se refere Goodson, por ser constituída de diferentes áreas do conhecimento de status já estabelecidos e que, pela sua obrigatoriedade no cenário escolar, gerou a criação de cursos para capacitar profissionais habilitados para ministrá-la. Atrevo-me a dizer ainda que tal consolidação pode ser relacionada também à 3ª hipótese, considerando que a formação de novos profissionais provocou a criação de grupos que se associaram para refletir sobre as questões relativas ao ensino de artes, o que resultou na luta por status, obtenção de recursos e ampliação de espaços. Da mesma forma, não posso me furtar também de dizer que o processo de consolidação dessa disciplina enquadra-se na 2ª hipótese, considerando que o novo grupo formado para desenvolver as atividades inerentes à disciplina escolar Educação Artística, além de procurar entender a concepção sobre esta disciplina contida no texto da lei, constituiu-se na comunidade disciplinar de Arte, por meio de pesquisas e a produção de trabalhos sobre o tema.

A impressão de que o texto da Lei 5692/71 propunha um professor com habilidades e competências tão diversificadas, se não se pode considerar que é de todos, pelo menos é compartilhada por Barbosa (2003, p.5) ao afirmar que a reforma educacional promovida por esta lei estabeleceu um novo conceito de ensino de arte: a prática da polivalência, considerando que os conteúdos das artes plásticas, música ou artes cênicas estariam a cargo de um mesmo professor da 1ª à 8ª séries do 1º grau. Esta concepção de polivalência é apresentada de forma explícita no Parecer 540/77 do CFE¹⁴, analisado detalhadamente no Capítulo II desta tese, e vem confirmar minha suposição, provocando uma forte inquietação que me leva a indagar: o que os atores que participaram da construção deste currículo entendiam por Educação Artística e formação de professores?

Essas duas questões estão relacionadas, principalmente, ao que estes entendiam sobre o ensino de arte e, tendo ocorrido todo o processo de construção do currículo em tela na década de 1970, é possível supor que suas concepções sobre tal ensino concentrassem-se ou na concepção pré-modernista, tradicionalmente centralizada no ensino de técnicas ou na tendência modernista que se impôs após a ocorrência da Semana de Arte Moderna de 1922 que trouxe uma renovação metodológica, promovendo uma concepção do ensino de Arte como livre-expressão e como atividade. Tais concepções serão abordadas numa próxima seção desse mesmo capítulo, para uma reflexão mais apurada sobre as tendências que nortearam o trabalho dos atores mencionados.

Antes, porém, dessa abordagem, acredito ser necessário compreender em que condições se encontravam as discussões sobre currículo e que bases

¹⁴ O texto do Parecer 540/77 tem a seguinte redação: “A partir da série escolhida pela escola, nunca acima da 5ª série, sem prejuízo do que se disse até aqui, é certo que as escolas deverão contar com professores de educação artística, preferencialmente polivalentes no primeiro grau. Mas o trabalho deve se desenvolver sempre que possível por atividades e sem qualquer preocupação seletiva. A propósito, a verificação da aprendizagem nas atividades que visam especificamente à Educação Artística nas escolas de primeiro e de segundo graus não se harmoniza também com a utilização de critérios formais.

estes atores, envolvidos na construção do currículo do curso em questão, poderiam ter como referencial para empreendê-las. Destaco ainda que a construção do currículo do curso pesquisado não se deu por iniciativa de nenhuma das unidades envolvidas, mas por uma iniciativa institucional. Argumento em favor do que acabo de afirmar com o fato de que o processo de construção desse currículo só teve início a partir da constituição da comissão para a reforma desse curso e de outros já constituídos como licenciatura¹⁵, presidida pelo Professor Alexandre Sergio da Rocha que à época presidia a Câmara Docente do Conselho de Ensino de Graduação (CEG)¹⁶.

Objetivando compreender a construção sócio histórica do currículo do curso de Licenciatura em Educação Artística, aponto para três questões que norteiam esta pesquisa: a) Como se desenvolveram as disputas e negociações por espaços e tempos no currículo do novo curso entre as diferentes comunidades disciplinares envolvidas: Artes Plásticas, Desenho, Música e de Educação? b) Qual a concepção sobre a formação do professor de Educação Artística que fundamentou a criação do curso de Licenciatura em Educação Artística na UFRJ? c) Como se pode explicar a grande estabilidade curricular deste curso que, ainda hoje, não foi objeto de reformulação para se adequar à LDB de 1996 e às diretrizes curriculares de 2002?

A investigação sobre as dificuldades¹⁷ encontradas para a reformulação necessária e que manteve a estabilidade curricular por tantos anos, apesar de não ser o foco dessa pesquisa, pode fornecer alguma justificativa, tanto para

¹⁵ A presidência do Professor Alexandre Sergio da Rocha foi exercida também para a reforma dos cursos de Licenciatura em Ciências e licenciatura em Educação Física.

¹⁶ Esta informação consta do registro da Ata da reunião de 2/08/1976 da Congregação da Escola de Belas Artes. Em sessão ocorrida na referida unidade dois meses antes, em 24/06/1976, havia sido aprovada uma proposta de reforma do currículo do curso de Licenciatura em Desenho e Plástica, curso que antecedeu ao pesquisado, e que não foi considerada pela comissão.

¹⁷ Falo em dificuldade porque no processo de transferência do curso para o CLA há menção de necessidade de reforma do currículo e da criação de nova habilitação em Artes Cênicas.

explicar o formato¹⁸ em que o curso foi constituído, quanto para a existência da própria estabilidade, pois, segundo Goodson, para rompê-la seria necessário que se travassem "debates intermináveis sobre objetivos e parâmetros curriculares, mas (que) são debates fragmentados e internalizados dentro de limites que tornam qualquer mudança de fundo praticamente impossível". (GOODSON, 1997, p.34),

Buscando respostas para estas questões ou, ao menos, alguns indícios que me levassem a compreender a história da construção do currículo desse curso, dediquei-me a localizar documentos que faziam parte desse processo, acreditando que para compreendê-la "é preciso analisar não só o que é dito nos documentos, mas também seus silêncios, suas omissões, bem como cotejar essa análise com outras fontes capazes de permitir a reconstrução do currículo (LOPES, 1998, p. 63). Para preencher as lacunas possíveis pela falta de informações sentidas em tais leituras, ouvi os sujeitos que contribuíram para a produção de alguns desses documentos, como as atas das congregações, ou estiveram envolvidos mais diretamente no referido processo, afirmando posições e disputando territórios para fazer valer seus pareceres.

Tenho consciência de que os documentos escritos não significam, por si só, a expressão fidedigna da verdade, devendo estes ser não só lidos, mas interpretados, pelo fato de que seus textos não expressam todos os posicionamentos e versões havidas no momento histórico. Na leitura de tais documentos, busquei compreender como se deu o processo de construção social do currículo que investigo que, a partir de sua implantação, trouxe mudanças em nossas práticas e concepções de ensino e, ao lê-los, tentei perceber, de acordo com Silva (2005, p.10), as opções e os interesses que lhes eram subjacentes.

¹⁸ Digo formato, referindo-me a um curso com habilitações, quando essa não era a recomendação da Lei 5692/71, nem dos pareceres adicionais a ela.

Concordando ainda com este autor, acredito que a leitura de tais documentos formais não foi capaz de revelar "as dinâmicas informais e relacionais que definem modos distintos de aplicar na prática as deliberações legais". Esta convicção me levou a realizar as entrevistas mencionadas anteriormente porque o uso de relatos orais produzidos anos depois por sujeitos que contribuíram ou foram "calados" por ocasião da escrita dos documentos, segundo Macedo, atua como mais uma possibilidade de acesso aos diferentes pontos de vista presentes no momento histórico estudado (MACEDO, 2001 apud FONSECA, 2008 p.13)

Com a finalidade de buscar indícios que me levem a compreender a história do currículo e a importância da participação dos sujeitos que contribuíram para a constituição do curso investigado, fiz as opções de trajetória já mencionadas, pesquisando em documentos, realizando entrevistas e procurando entender inclusive a constituição da instituição que abriga o curso em questão.

Minha investigação encontra-se focada no período de 1971 a 1983 e tem como referência principal a perspectiva teórica de Ivor Goodson (1997 e 2005), pelo fato deste autor ter se dedicado à pesquisa da história do currículo e da história das disciplinas escolares, e porque seu trabalho

"inscreve-se na tradição gerada pela Nova Sociologia da Educação inglesa, em especial pela sociologia do conhecimento. O currículo passou a ser entendido como um artefato social e histórico, que não deveria ser visto de forma naturalizada, mas dentro da sua historicidade. No entanto, esta proposta de estudar a história do currículo permaneceu mais no plano das ideias do que das realizações. O trabalho de Ivor Goodson vem preencher esta lacuna deixada pela Nova Sociologia da Educação". (PENNA, 2008, p.20)

O período de 1971-1983 foi selecionado para a pesquisa porque ele se inicia com o ano da promulgação da Lei 5692/71, embora somente em 1976 tenha

se iniciado o trabalho da comissão institucional, composta de membros das Escolas de Belas Artes e Música e da Faculdade de Educação, que foi encarregada de propor o currículo do novo curso, e termina em 1983 porque é o ano em que ocorre o reconhecimento do novo curso pelo MEC.

Atenho-me a investigar a construção sócio histórica do currículo do curso, sem, contudo, pretender discutir sobre o desenvolvimento do ensino da Educação Artística após a implantação do mesmo e, ao me voltar para este objeto, busco penetrar nas tramas que envolveram o processo de sua construção, numa tentativa de identificar as motivações, disputas por territórios e status empreendidas pelos representantes das três unidades envolvidas que resultaram na proposta apresentada e aprovada pelo MEC. Tal resultado, isto é, o currículo dessa forma construído, segundo Silva,

tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder, O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2011b, p.150)

Reconheço que para obter detalhes mais minuciosos, em virtude da dificuldade de encontrá-los na análise de documentos, busco a compreensão dos fatos, contando com a memória conservada pelos sujeitos envolvidos que as entrevistas com estes podem indicar, por concordar que em pesquisas históricas...

... o oral nos revela o indescritível, toda uma série de realidades que raramente aparecem nos documentos escritos, seja porque são considerados "muito insignificantes" - é o mundo da cotidianidade - ou inconfessáveis, ou porque são impossíveis de transmitir pela escrita. É através do oral que se pode apreender com mais clareza a verdadeira razão de uma decisão, que se descobre o valor de malhas tão eficientes quanto às estruturas oficialmente reconhecidas e visíveis; que se penetra no mundo do imaginário e do simbólico, que é tanto motor e criador da história quanto o universo racional". (JOUTARD, apud SILVA, 2004, p.22)

Para me auxiliar na investigação sobre a construção do currículo do curso de licenciatura em Educação Artística, entendi ser necessário fazer uma abordagem em três eixos: 1) o estágio em que se encontrava o conhecimento sobre campo do currículo que permitiu embasar os responsáveis pela constituição do currículo do curso em tela; 2) a concepção de formação de professores que se instituiu, entendendo se o currículo do novo curso alterava o formato anterior do chamado "3+1", praticado até então, e se realmente foi construído um currículo integrado entre os conteúdos específicos e a formação pedagógica e 3) a concepção sobre o ensino de Arte no ensino de 1º e 2º graus na década de 1970 e início da de 1980.

Cada eixo dessa abordagem levou-me a apresentar questões que permitissem formular o problema de pesquisa com o apoio dos referenciais teóricos escolhidos.

1.1- O campo do currículo na década de 1970 e a constituição do currículo investigado

Segundo Moreira (1990, p 73) na década de 1970 desenvolveu-se a corrente sociológica, a Nova Sociologia da Educação, cujo foco era a discussão do currículo, anteriormente dominada pela psicologia, com o lançamento da obra editada por Michael Young, *Knowledge and control: New Directions for the Sociology of Education*, uma coletânea de vários autores e de outra obra de autoria do próprio Young, *An Approach to the study of Curricula as Socially, Organized Knowledge*, obra esta que se tornou um clássico na Sociologia do Currículo por focalizar, principalmente, a questão da nova visão do conhecimento escolar como uma construção social, "o que significa dizer que um currículo não

tem validade essencial e que reflete a distribuição de poder na sociedade mais ampla" (MOREIRA, 1990, p.75).

Os movimentos que propiciaram estes acontecimentos tiveram início ainda nos primórdios da década de 1960 com o fortalecimento dos "elos entre as mudanças na Sociologia e a difusão dos movimentos sociais em defesa dos direitos das mulheres, dos negros, dos homossexuais etc" (MOREIRA, 2006, P.18), levando os sociólogos a voltar seus olhares para a relação entre o conhecimento e a ação, distanciando-se das concepções anteriores, consideradas por esse autor patriarcais e sexistas, até o desaparecimento definitivo do consenso teórico metodológico dominante até então, o que permitiu à Sociologia britânica popularizar-se, expandindo-se e libertando-se da subordinação à Sociologia americana funcionalista.

As pesquisas nesse campo têm como foco central a análise do processo de seleção e organização do conhecimento educacional e, mais especificamente, do saber escolar, buscando compreender como o conhecimento é materializado no currículo. No percurso de uma reconceitualização de currículo, aparecem estudos que, examinando as relações entre ele e a estrutura social (cultura, poder, ideologia, controle social), procuram focalizar como fazer o currículo trabalhar a favor dos grupos e das classes oprimidas, desenvolvendo assim seu potencial libertador (SOUZA JUNIOR, 2005, p.398).

Com o foco nas desigualdades educacionais, a Nova Sociologia da Educação passa a tratar das questões especificamente curriculares, na busca de explicar tais desigualdades e, como aponta Ferreira (2005),

Pela primeira vez a Sociologia da Educação focaliza com maior intensidade as questões que envolvem a seleção e a organização do conhecimento escolar, entendendo que estas são decorrentes de mecanismos de distribuição de poder mais amplos. Para os novos sociólogos, a escolha de tais questões como objeto de estudo representa um rompimento com as demandas daqueles que elaboram as políticas educacionais oficiais. (FERREIRA, 2005, p. 14)

Moreira atribui a alguns fatores essenciais o desenvolvimento desta Sociologia da Educação que, por meio de estudos anteriores, afirmava serem

elitistas as estruturas constituintes das escolas que mantinham a desigualdade na educação. Um dos fatores seria a busca da eficiência em educação para garantir que houvesse um "aproveitamento de fato dos recursos humanos disponíveis" (MOREIRA, 2006 p.19), eliminando a desigualdade por ser injusta e ineficiente. Daí a importância da interferência dos sociólogos na política educacional, focada na relação entre a classe social e a oportunidade educacional (YOUNG apud MOREIRA, 2006). Moreira ainda complementa, citando os fatores identificados por Young:

A partir dos anos sessenta, o intenso desenvolvimento da Sociologia da Educação pode ser atribuído aos seguintes fatores: (a) mudanças na formação de professores, cujo curso passou de três para quatro anos, incluindo-se a disciplina em pauta nos conteúdos do ano adicional; (b) criação de cursos de pós-graduação de Sociologia da Educação; (c) oferecimento de cursos da disciplina na Open University para professores formados; e (d) concessão de recursos para pesquisas e bolsas para estudos pós-graduados pelo Conselho de Pesquisa em Ciência Social (YOUNG apud MOREIRA, 2006, p.19).

No que diz respeito à essa primeira questão, afirmo que os documentos com que pude contar e que foram por mim consultados, realmente não apresentaram indícios suficientes sobre a mesma, principalmente porque os registros das etapas transcorridas entre o momento do surgimento da lei motivadora do evento e a sua aplicação, pouco ou nada acrescentaram ao que pôde ser observado, tendo em vista que não ficaram registradas as possíveis discussões que permitiram ao grupo encarregado da proposta do novo currículo selecionar e chegar a um consenso sobre o conjunto de disciplinas componentes do mesmo.

Este grupo, naturalmente, teve como suporte para a realização de tal tarefa os documentos emitidos pelo governo como a própria Lei 5692/71 e, em especial, os Pareceres 853/71 e 540/77 emitidos pelo CFE que traziam alguns esclarecimentos adicionais ao texto da lei, visto não ser a mesma reconhecidamente clara sobre a concepção de currículo integrado que propunha,

nem quanto à significação da expressão Educação Artística¹⁹. Neste momento, não faço a abordagem destes documentos oficiais, pois esta ocorrerá no Capítulo II que trata legislação que norteou o trabalho do referido grupo.

Num item anterior deste mesmo capítulo, utilizando uma análise de Goodson, citei este autor para explicar o processo de consolidação da disciplina escolar Educação Artística, argumentando que esta se deu em função do aumento do número de profissionais e dos questionamentos produzidos por suas reflexões sobre ela.

Agora quero tratar das disciplinas acadêmicas que constituem os elementos que permitem a formação desses profissionais do ensino para desenvolver as atividades inerentes a uma disciplina escolar porque entendo que, como na escola, é por intermédio da organização disciplinar que o trabalho de professores e alunos pode ser regulado.

No entanto, há que se entender a distinção entre as disciplinas acadêmicas e as escolares, como aponta Lopes, ao afirmar que

não há equivalência entre as disciplinas acadêmicas e as escolares, pois os mecanismos institucionais de organização das disciplinas nas universidades são diferentes dos mecanismos institucionais de organização do currículo escolar. Os processos de avaliação aos quais são submetidos os docentes; os conflitos entre os departamentos; suas lutas por status, recursos e território; a relação maior ou menor com atividades de pesquisa; os distintos mecanismos de fomento - eis algumas das questões em jogo no contexto universitário que não se apresentam no contexto escolar (LOPES, 2008, p.56 apud MASSENA, 2010, p.71)

Concordando com esta autora, ainda acrescento aos mecanismos institucionais mencionados pela mesma a influência exercida pelos sujeitos que encontram-se em posições especiais dentro da instituição com possibilidade de interferência nas decisões. Para exemplificar, o faço pelo que pude observar, quanto à escolha dos participantes da comissão representativa das unidades

¹⁹ O Parecer 853/71 define a doutrina de currículo, indica os conteúdos de núcleo comum, apresenta o conceito de matéria e orienta suas formas de tratamento e integração. O Parecer 540/77 versa sobre o tratamento a ser dado nos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei nº 5692/71, um dos quais é a Educação Artística.

envolvidas na construção do currículo pesquisado para esta tese, afirmando que os mesmos, no que se refere à Escola de Belas Artes, foram escolhidos entre os que faziam parte da Congregação, isto é, pelos membros eleitos por cada categoria docente para decidir as questões relativas à gestão. Tais representantes não tinham envolvimento direto com o curso de licenciatura vigente na ocasião. Privilegiou-os na escolha para a participação na comissão de construção do currículo em tela a ocupação de cargos de destaque na direção da unidade. Essa afirmação se respalda nas informações contidas nas atas da Congregação da Escola de Belas Artes²⁰.

Volto a buscar a orientação de Goodson ao mencionar tais representantes, atores envolvidos na seleção do elenco das disciplinas, mesmo que acadêmicas e não escolares, por serem direcionadas à formação de professores de uma disciplina escolar. Em sua investigação sobre as atividades dos mesmos, classifica-as como atividades individuais ou coletivas, com "carreiras" e "missões" dependentes de fontes externas para a obtenção de recursos e de apoio ideológico. A interface entre os atores disciplinares "internos" e as suas relações externas é mediada pela procura de recursos e de apoio ideológico (GOODSON, 1997a, p. 28).

²⁰ Na ata da reunião de Congregação da Escola de Belas Artes de 2/8/1976 foi anunciada a constituição de uma comissão da UFRJ encarregada da análise e aprovação da reformulação de todos os cursos de graduação presidida pelo Prof. Alexandre Sérgio da Rocha, então presidente da Câmara de Currículos do Conselho de Ensino de Graduação (CEG). As unidades promoveriam as suas reformas e as encaminhariam à esta comissão para aprovação no CEG. As licenciaturas da UFRJ, como tal constituídas, a saber, Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Educação Artística e Licenciatura em Educação Física, tiveram suas reformas propostas por comissões especiais compostas por representantes da unidade de conteúdo específico e da Faculdade de Educação. No caso da Licenciatura em Educação Artística, os representantes da Escola de Belas Artes foram indicados entre os professores membros da Congregação, deixando de ser indicado o coordenador do curso de licenciatura vigente na época, Prof. Virgílio Athayde Pinheiro, que não fazia parte do conselho. Um fato curioso é relatado na ata da sessão de 18/3/1977, na qual o presidente anuncia que a Comissão de Reformulação dos Currículos apresenta às unidades proposta "de fechamento temporário, extinção ou transformação de cursos baseadas principalmente no número de alunos que procuram tais cursos, a dificuldade de contratação de novos professores e o pagamento de professores colaboradores". Posta em votação a proposta, com relação ao curso de Licenciatura, foi aprovada a manutenção do mesmo pela maioria, havendo apenas dois votos para sua extinção, sendo um deles o da Professora Liana Silveira que na sessão de 14/4/1978 foi indicada para compor a Comissão de Coordenação da Licenciatura em Educação Artística como representante da Escola de Belas Artes.

Identifico como os aspectos internos relacionados à construção do currículo investigado, não só o envolvimento de docentes representantes das unidades responsáveis e seus respectivos departamentos, mas também as normas internas existentes, como as resoluções baixadas pelo CEG, o regulamento interno de cada unidade envolvida e o Regimento Geral da UFRJ, que continham regras estabelecidas e deviam ser observadas. Quanto aos aspectos externos, estes englobam todo o contexto político, social e cultural que permeou o trabalho de elaboração da reforma dos currículos dentro da universidade, principalmente a legislação que gerou a criação do curso, propiciando a pressão institucional para a fusão dos dois cursos de licenciatura oferecidos pela Escola de Belas Artes e Escola de Música.

Reporto-me à relação entre estes atores que, fazendo parte de comunidades disciplinares diversas, pela peculiaridade existente no curso em questão que reunia num só currículo áreas artísticas com linguagens distintas, possibilitava uma incidência maior de discordâncias quando às definições do que seria relevante ou não para a constituição do currículo para a formação de professores de Arte.

Concordo com a importância dada por Goodson à análise dos aspectos internos e externos de uma mudança curricular, pois, segundo esse autor, o estudo curricular tanto pode focar aspectos de estabilidade e conservação como aspectos de conflito e mudança" e que, havendo conflito entre os aspectos interno e externo, há a tendência a que a mudança seja gradual ou efêmera, prevalecendo a estabilidade ou conservação curricular, propiciando divergências entre as "categorias institucionais e, conseqüentemente, levando a mudanças organizacionais, como expressa o autor no trecho a seguir:

Os assuntos internos e as relações externas da mudança curricular deveriam ser aspectos inter-relacionados em qualquer análise de reforma educacional. Quando o interno e o externo estão em conflito (ou dessincronizados) a mudança tende a ser gradual ou efêmera. Uma vez que a harmonização simultânea é difícil, a estabilidade ou conservação

curricular é comum. O que acontece muitas vezes é uma divergência entre as "categorias institucionais" de Meyer e as "mudanças organizacionais". Se a mudança a um determinado nível não acontece (ou é mal sucedida), então a mudança ao outro nível poderá ser inadequada, mal sucedida ou efêmera. (GOODSON, 1997, p.29)

Antes de prosseguir, cabe aqui dizer o que Goodson classifica como categorias institucionais e formas organizacionais, e que para tal, utiliza a distinção feita por John Meyer entre tais categorias:

O institucional remete para uma "ideologia cultural e é confrontado com o organizacional, isto é, protegido dentro de estruturas únicas e tangíveis como as escolas e as salas de aula. As categorias institucionais incluem níveis de ensino(), tipos de escola (), funções educacionais() e tópicos curriculares(). Em cada um destes casos, a forma organizacional criada e mantida pelos professores() é confrontada com uma categoria institucional, significativa para um público() mais vasto (REID apud GOODSON, 1997, p28).

Com relação ao novo curso, ao buscar relações com a teoria de Goodson quanto à questão das categorias institucionais e formas organizacionais, observei que anteriormente havia duas licenciaturas, a de Desenho e Plástica e a de Música. Com a criação do novo curso, passou a existir uma nova categoria institucional, a Licenciatura em Educação Artística, que gerou a necessidade de alterações na forma organizacional existente²¹. O novo curso, ao ser implantado, significou uma ameaça à categoria institucional que se encontrava bem

²¹ Um exemplo de alteração surgida foi a interação entre as disciplinas de História da Arte ministradas pela Escola de Belas Artes para todos os seus cursos com as disciplinas de História da Música ministradas pela Escola de Música. Para isso, foi criado o grupo de disciplinas de História das Artes e Técnicas que, de início, e a partir da História das Artes e Técnicas II, tinha a duração de uma hora a mais do que a primeira, destinada à História da Música com a participação de um professor da Escola de Música. Tal interação é constatada pela redação da ementa da disciplina História das Artes e Técnicas II, que diz: "Manifestações artísticas dos povos da antiguidade e a produção artística das civilizações mediterrâneas. Características das artes durante a Idade Média: elementos formadores e desenvolvimento da produção artística em suas dimensões plásticas, musicais e cênicas, nos principais centros europeus". Essa parceria não se manteve por muito tempo, acredito que devido à necessidade da presença do professor da Escola de Música para ministrar uma hora para a disciplina com quatro horas de carga horária total, pela dificuldade de conjugação de horários dos professores das duas unidades. Desfeita a parceria, as referidas disciplinas são ministradas com três horas, embora contem quatro créditos que correspondem a quatro horas de aula para as disciplinas teóricas dentro da UFRJ. Acrescento a essas observações uma evidência do que afirmo, transcrevendo o que foi dito pelo Professor Ricardo Tacuchian por ocasião da entrevista que concedeu a esta pesquisadora, realizada em 24/04/2012: "Para as aulas de História das Artes e Técnicas, a ideia era a seguinte – dois professores em sala de aula, o que jamais aconteceu porque nunca havia compatibilidade de horário. A Penha dava a História da Arte e eu dava a História da Música".

estabelecida, daí presumir-se a existência de resistências e conflitos entre as comunidades disciplinares que obrigaram-se a disputar status, poder e espaços para defender suas concepções e lutar pela manutenção do conhecimento que consideravam relevante em suas áreas. Tal ocorrência vem ao encontro do texto de Goodson, que diz:

A mudança organizacional tem de ser acompanhada por uma mudança da categoria institucional (e pelo aparecimento de novas práticas institucionalizadas), de modo a assegurar a mudança fundamental de Nisbet²². Mas o aparecimento de uma nova categoria institucional, e das práticas institucionalizadas associadas, acarreta as sementes de novos padrões de tradição e inércia. Em suma, a mudança fundamental exige a invenção de novas tradições.(GOODSON, 1997 p.31).

A mudança institucional promovida com a fusão das concepções de ensino de Arte para a geração de um novo curso que, no texto da Lei pretendia a formação de um professor com perfil diferente daquele anteriormente existente, isto é, um professor que transitasse por várias linguagens, deveria produzir a mudança organizacional que gerasse novas tradições e que se construísse um currículo que encerrasse a intenção traduzida na Lei 5692/71. Como resultado, o curso de Licenciatura em Educação Artística foi criado com as habilitações Artes Plásticas, Desenho e Música, sendo as duas primeiras a representação da formação docente realizada na Escola de Belas Artes e a outra, a realizada na Escola de Música, dando-nos a impressão de que a mudança na categoria institucional ocorrida com a criação do novo curso não alterou totalmente os perfis dos profissionais formados nos cursos anteriores. Este é um indício de que possivelmente, em razão dos conflitos entre "os assuntos internos e as relações externas da mudança curricular" mencionados por Goodson (1997), tenha havido uma tendência a uma relativa estabilidade curricular para

²² Goodson refere-se a Robert Nisbet que, como ele, realizou estudos sobre as questões que envolvem estabilidade e mudança curriculares, segundo o qual "são raros os momentos históricos que, como consequência de uma crise,....,o resultado seja um modo de vida genuinamente novo.(GOODSON, 1977, p.31)

permitir a formação de professores de Arte com perfis diferenciados para cada habilitação.

1.2 . A concepção de currículo de formação de professores para o ensino de Educação Artística

Considerando que os membros componentes da comissão para a elaboração do currículo em questão pertenciam a unidades que já mantinham cursos de licenciatura, cabe admitir que a concepção que estes tinham sobre a formação de professores era a, então, vigente nos cursos já existentes. A partir da promulgação da Lei 5692/71 e da iniciativa de fundir dois cursos em um só curso que englobasse as linguagens artísticas dos antecessores, a investigação passa a se direcionar para as dificuldades ou afinidades que possam ter existido durante o processo, inclusive porque a referida lei propunha um perfil bastante diferenciado para a formação do profissional egresso do novo curso.

A resistência à mudança é percebida facilmente, tendo em vista que a implantação do novo currículo só ocorreu por iniciativa dos órgãos dirigentes da universidade, visto que somente em 1977, após seis anos da edição da Lei 5692/71, foi constituída a Comissão para a elaboração do currículo em questão, sendo este aprovado somente em 1979.

No Capítulo III, que dedico ao relato da história do curso com todos os seus antecedentes, menciono uma tentativa de elaboração da reforma do curso de Licenciatura em Desenho e Plástica, vigente então, por iniciativa de um dos departamentos da Escola de Belas Artes.

Tal proposta²³, aprovada pela sessão de 24/06/1976 da Congregação da referida unidade, que alterava o nome do curso de Licenciatura em Desenho e

²³ O texto dessa proposta pode ser encontrado no registro da ata da sessão da Congregação realizada no dia 24/06/1976.

Plástica para Licenciatura em Educação Artística, incluía algumas disciplinas pertencentes a outras linguagens artísticas e mantinha a maioria das disciplinas já existentes no primeiro, não chegou a ser concretizada. O currículo proposto, mesmo com a inclusão de abordagens artísticas referentes a outras linguagens, mantinha os dois eixos tradicionais de formação da Escola de Belas Artes, isto é, as habilitações Desenho e Artes Plásticas, deixando clara a visão da unidade sobre a formação docente e não admitindo a possibilidade da polivalência sugerida na Lei 5692/71.

Numa breve análise do currículo do curso de Licenciatura em Desenho e Plástica que antecedeu ao curso de Licenciatura em Educação Artística, pôde ser observado que na escolha do elenco das disciplinas de conteúdo específico, poucas foram aquelas criadas exclusivamente para o novo curso. Em sua maioria, as disciplinas sob a responsabilidade das unidades envolvidas já eram oferecidas aos alunos dos cursos que antecederam a este ou eram oferecidas aos bacharelados das duas unidades responsáveis pelas disciplinas de conteúdo específico, significando que tais unidades entendiam serem as referidas disciplinas adequadas à formação do professor de Arte.

Com a construção do novo currículo, houve sim uma mudança na forma organizacional envolvendo alguns aspectos, principalmente no que diz respeito à carga horária destinada aos conteúdos comuns às três habilitações, resultando numa redução considerável das cargas horárias das disciplinas exclusivas de cada uma delas. Um exemplo significativo foi a redução em 50% da carga horária das disciplinas Teoria do Desenho Geométrico I e Teoria do Desenho Geométrico II, específicas da habilitação Desenho, ou do Desenho Artístico I, II e III, componentes obrigatórios da habilitação Artes Plásticas que somava 360 horas e teve sua carga horária reduzida para 270 horas. Tal redução na carga horária de disciplinas específicas de cada área se fez necessária para que pudessem ser inseridas as novas disciplinas que contemplavam outras linguagens artísticas, sem

que acarretasse um aumento excessivo na carga horária total do novo curso. Na Prática de Ensino e no estágio supervisionado também ocorreu uma mudança considerável, com o aumento da carga horária que, no curso anterior computava 150 horas, passando a exigir 420 horas no curso novo²⁴. A referida mudança, deve-se à publicação do Parecer nº 4873/75, analisado no Capítulo II desta tese, que estabelecia normas para o funcionamento das licenciaturas e que fundamentou o trabalho da comissão encarregada de criar o curso em questão.

Isto nos leva a questionar o que de novo foi realmente apresentado e que pudesse justificar a desativação dos cursos existentes na época, já que foi mantida a possibilidade de formação de professores de perfis semelhantes aos existentes anteriormente com a habilitação Artes Plásticas, Desenho ou Música, apesar da existência de uma nova categoria institucional - a Licenciatura em Educação Artística.

Este aspecto do novo currículo e a constituição de um curso com três habilitações, só pôde ser compreendido a partir do conhecimento e da análise feita à legislação que determinou a sua construção. O que se podia supor ser uma insubordinação das unidades envolvidas ou a demonstração de poder pela força da tradição das mesmas, estava previsto na concepção que norteou a reforma do ensino contida na Lei 5692/71.

O currículo disciplinar, segundo LOPES & MACEDO (2002, p.73) pode ser compreendido como uma tecnologia de organização curricular, controlando sujeitos, espaços, tempos e saberes e que é por intermédio das disciplinas que o conhecimento é transmitido. As autoras afirmam que foram inúmeras as tentativas de organização de um currículo não disciplinar, o que seria uma opção considerada preferível, mas que a estrutura disciplinar tem prevalecido. Neste sentido, elas argumentam que o fato de os currículos se organizarem em uma

²⁴ A comparação entre as cargas horárias pôde ser feita pela leitura dos históricos escolares de alunos dos dois cursos. A consulta aos históricos escolares foi necessária porque não há registro no SIGA sobre a grade curricular do curso de Licenciatura em Desenho e Plástica.

matriz disciplinar não impede que sejam criados mecanismos de integração, seja pela criação de disciplinas integradas, seja pela tentativa de articulação de disciplinas isoladas.

Acredito que tenha sido essa a pretensão do legislador ao determinar a inclusão da atividade Educação Artística, com uma proposta de que essa não só permeasse, mas também se integrasse às disciplinas que constituíam as diferentes áreas de estudo. Esse aspecto que diz respeito à integração das disciplinas do currículo escolar, currículo esse onde estaria inserida a atividade artística, pode servir para uma análise de um currículo acadêmico que se pretende integrado, principalmente um currículo de um curso de formação de professores, no qual a integração mais importante e significativa estaria entre as disciplinas de conteúdo específico e as de formação docente. Essa formação tem sido questionada desde a segunda metade do século XX, sendo alvo de uma grande preocupação devido à busca de explicação sobre as competências que lhe dizem respeito quando se trata de identificar as razões que levam ao fracasso escolar.

Monteiro (2005) que vem se dedicando a pesquisar sobre as questões relativas à formação docente, visando identificar as possíveis mudanças necessárias para superar as dificuldades enfrentadas para uma formação adequada, aponta para a existência de uma preocupação despertada nos pesquisadores para esse tema e afirma que isso implica em

reconhecer a existência de saberes e fazeres pertinentes ao ato de ensinar, e a compreensão de que eles podem ser objeto de ensino/aprendizagem pelos docentes. Esse reconhecimento representa um avanço em relação à perspectiva presente (ainda) no senso comum de que a docência é atividade decorrente de uma vocação, expressão de talento inato que alguns/as privilegiados/as detêm. (MONTEIRO, 2005, p.153)

Concordando com Monteiro, é possível afirmar que não basta o conhecimento específico de uma área aliado a um talento inato para estar

capacitado a exercer a função docente. Tal função engloba saberes próprios que advêm não só da formação pedagógica, mas também da prática cotidiana, no enfrentamento de situações de ensino, na maioria das vezes nunca havidas, cujas soluções se incorporam aos saberes, chamados experienciais, saberes esses próprios de cada docente adquiridos ao longo de sua trajetória profissional, que podemos considerar que se inicia desde os primeiros contatos dos discentes com seus professores e retomados em seu estágio supervisionado. Tais experiências didáticas são geradoras de novos saberes que vão sendo agregados aos já existentes e, longe de representar uma operação simplesmente intuitiva, estes saberes passam por processos de construção e reconstrução constante, norteados a trajetória do docente no que diz respeito a estratégias eficazes ou não de modo a favorecer a aprendizagem.

Esta característica, advinda do preparo e do foco no ensino, diferencia o docente do bacharel, detentores ambos de conhecimento específico de uma determinada área, mas tendo o primeiro a formação apropriada e a experiência para lidar conscientemente com o processo de ensino/aprendizagem.

Ayres (2005), num artigo em que discorre sobre as tensões existentes entre a licenciatura e o bacharelado no caso da graduação de biologia, a partir da análise das Diretrizes para a graduação nesta área de conhecimento, identifica uma grande aproximação entre os dois tipos de graduação quanto aos enfoques e abordagens dos conteúdos científicos. A ambiguidade existente no documento apresenta uma "perspectiva (que) tende a homogeneizar a formação, considerando ambos, bacharéis e professores, como educadores que podem ser credenciados para atuar em diferentes espaços educativos".(AYRES, 2005, p.195)

Apoiando-me nessa autora, faço uma associação com a área artística e entendo que a disputa entre esses dois tipos de graduação pelo direito de ocupar

os espaços educacionais ocorre em qualquer área de conhecimento, e por concordar com seus argumentos, baseio-me na sua fala, quando afirma que

considerar genericamente bacharéis e licenciados como educadores, homogeneizando as duas habilitações, pode levar a desconsiderar a especificidade do território escolar, enquanto espaço singular produzido pela e na ação docente, contribuindo, mais uma vez, para a desvalorização da escola ao igualar o território escolar a outros territórios educativos. Ao mesmo tempo, isso não significa negar a possibilidade de atuação do profissional de Biologia em espaços educativos não escolares, mas sim reconhecer a escola como o território primordial para atuação do professor e locus privilegiado no qual se processa a educação da grande maioria da população brasileira. (AYRES,2005, p.195)

Voltando a observar o currículo do curso em tela, detenho-me a fazer uma reflexão sobre as representações dos participantes da comissão instituída para a elaboração do currículo em questão, buscando como referência a teoria de Goodson com relação às comunidades disciplinares envolvidas no processo. Reconheço claramente na composição do currículo dos dois cursos desativados para a construção do currículo do curso em tela a existência de quatro comunidades disciplinares, embora seja visível o envolvimento de apenas três unidades com características e funções específicas nesta tarefa: a Escola de Belas Artes da área artística que trabalha com imagens, a Escola de Música, a que trabalha com os sons e a Faculdade de Educação, encarregada da formação pedagógica dos cursos de licenciatura da UFRJ.

Identifico quatro comunidades disciplinares porque considero que na Escola de Belas Artes, além da comunidade disciplinar da área artística, e nela se incluem também os representantes das disciplinas de cunho cultural como a História da Arte e a Estética, há a comunidade da área do Desenho (a expressão gráfica). Esta última sempre esteve envolvida com a formação de professores, tendo em vista que a unidade mantém desde a década de 1940 o curso de formação de professor secundário de Desenho, embora não tenha tido representação nas definições do currículo pesquisado nesta tese, enquanto o

envolvimento da primeira, a da área essencialmente artística sempre girou em torno da formação do artista, isto é, o bacharel em Arte.

Faço aqui um aparte para explicar o que sempre representou o desenho para a Escola de Belas Artes, seja no que diz respeito ao desenho artístico, fundamental para o desenvolvimento da habilidade de traçado do artista²⁵, seja do desenho de precisão, fundamentado nos conceitos da geometria plana ou projetiva, pela necessidade do desenvolvimento do raciocínio lógico e espacial na representação geométrica de objetos situados no espaço tridimensional.

Em vista disso, é possível entender a resistência dessa instituição em simplesmente abdicar da formação do professor de desenho, considerando sua importância para a alocação dos egressos em escolas técnicas ou escolas que mantêm o ensino tradicional de valorização do desenho geométrico como as escolas federais e militares. Há ainda a necessidade dessa formação para ministrar aulas para os bacharelados da própria Escola de Belas Artes, as Faculdades de Arquitetura e de Desenho Industrial, por trabalharem em seus cursos com a disposição e representação espacial de objetos.

A expressão dessa valorização aparece refletida no protesto contido na fala do professor Virgílio Athayde Pinheiro, na ocasião coordenador do curso de Licenciatura em Educação Artística, recém criado, como tinha sido do curso anterior, e membro da Congregação da EBA, que assim se pronunciou, conforme consta da ata da sessão de Congregação da Escola de Belas Artes de 16/05/1979²⁶:

"Finalmente, dizendo aproveitar a primeira oportunidade que se lhe oferecia desde que consignara à Coordenação da Licenciatura em Educação Artística, o Professor Virgílio comentou os esboços de estrutura curricular dos cursos de Artes Plásticas e Desenho que foram dados a público em princípios de março último... queria fazer registrar

²⁵ A comprovação disso é que desde a segunda metade da década de 1970, os ingressantes em qualquer dos cursos da Escola de Belas Artes, inclusive a licenciatura submetem-se ao THE (Teste de Habilidade Específica), pois há menção ao THE na ata da sessão de Congregação da Escola de Belas Artes de 28/06/1976.

²⁶ Nessa mesma data foi publicada a aprovação pelo CEG do processo de nº 23079.002960/1979-39, do qual consta a criação do curso de Licenciatura em Educação Artística.

sua profunda decepção quanto a este último (o de Desenho) porque considera impossível promover a pretendida habilitação específica a partir de um currículo que abriga apenas 10,3% de disciplinas realmente voltadas para isso, eis que totalizam apenas 300 horas, num curso de 2895 horas. Atribui o fato a que, ao se elaborar o currículo, ter-se-ia erigido em postulado o falso aforisma do 'quem sabe faz', pois que a tanto equivale imaginar que um meteórico convívio com algumas disciplinas de base matemática (como, por exemplo, as diversas modalidades de desenho técnico e industrial) possa suprir um estudo razoavelmente aprofundado das geometrias de representação e teorias afins. Lamentou, sobretudo, que a Comissão Coordenadora do Curso de Licenciatura em Educação Artística não tivesse acolhido o currículo que esta ilustre congregação houve por bem aprovar em 24/6/1976, finalizando um processo de nº 21/75 de iniciativa da professora Lea Santos de Bustamante, e que, tramitando por quase dois anos, logrou incorporar o consenso dos departamentos da EBA.

Na ocasião em que ocorreu essa sessão de congregação, tendo o professor Virgílio Athayde Pinheiro obtido o apoio dos demais membros ao seu protesto, a professora Liana Silveira, componente da Comissão que elaborou o currículo, pediu um aparte e, concordando com o professor Virgílio Athayde quanto à má composição do currículo em tela, esclareceu que se cogitava²⁷ transferir ao Instituto de Matemática a responsabilidade da habilitação Desenho. O professor Virgílio Athayde, agradecendo o aparte

afirma desconhecer qualquer instrumento legal que arrime essa intenção e, de raro, expressa sua inconformidade com a ideia, não só porque ela se insere na do esvaziamento da Escola de Belas Artes, mas também porque entende que o perfil do professor convencional de matemática é de molde a inviabilizar a transferência do curso para aquela unidade.

Teria sido pela exclusão do Desenho pelo Parecer 540/77 a sugestão de transferência da habilitação Desenho para o Instituto de Matemática? E a Música, não teria sido também reprovada em sua conotação teórica pelo mesmo parecer?

Creio que o impasse da alocação do curso numa unidade ou noutra não se deu com a preocupação quanto à obediência ou não ao Parecer 540/77, mas com a

²⁷ A informação dada pela professora Liana Silveira, participante da comissão que elaborou o currículo do curso refere-se, provavelmente, que a própria comissão "cogitava" tal alocação para o curso.

situação do novo curso por ter este um currículo em que se pretendia a integração desde o início entre a formação específica e a pedagógica, o que significava a abolição do formato "3+1", além de englobar disciplinas específicas de duas unidades. Havendo a necessidade de alocação numa única unidade, esta teria que ser a Faculdade de Educação, sugestão esta feita pelo Prof. Paulo Pinheiro Alves²⁸, nessa mesma sessão, reconhecendo que

"dada a grande variedade de habilitações em Educação Artística, a única unidade da UFRJ que poderia ter a responsabilidade desses cursos é a Faculdade de Educação, justamente a que assume o encargo do segmento comum a todos eles, que é a formação pedagógica dos futuros professores. Ademais, acrescentou, esta solução é perfeitamente compatível com a manutenção, em cada uma das outras unidades, dos departamentos interessados na formação dos professores de Artes Plásticas, de Desenho e Música".

Encerrando a discussão, o Diretor da EBA, presidente da sessão, Professor Almir Paredes Cunha declarou que não cabia mais discussão sobre a alocação do curso, sendo necessário apenas que se pensasse numa forma de atuação, pois, "realmente, o curso não mais pertence à EBA e passou à dependência da Sub-Reitoria de Graduação e que na verdade o ato da Sub-Reitoria foi criar uma nova Escola"²⁹.

Essa questão, surgida logo após a implantação do novo curso, representa um indício da ausência de consenso entre os representantes das unidades envolvidas. A expressão usada pelo Prof. Almir Paredes Cunha sobre a alocação do curso na Sub-reitoria de Graduação foi confirmada por ocasião da entrevista realizada com ele. Tal alocação, segundo o professor, se deu por conta de divergências entre os membros da comissão encarregada do currículo do curso em tela, levando a Sub-reitoria de Graduação a tomar para si a responsabilidade

²⁸ O Professor Paulo Pinheiro Alves era membro da Congregação da EBA.

²⁹ Este é parte do texto do registro da ata da sessão de 16/05/1979. A expressão usada pelo Prof. Almir Paredes Cunha sobre a alocação do curso na Sub-reitoria de Graduação foi confirmada por ocasião da entrevista realizada com ele.

do curso, até que fossem acalmados os ânimos, e só, posteriormente, alocá-lo na Faculdade de Educação.

A integração, desde o início do curso, entre disciplinas pedagógicas e específicas, impedia que o curso fosse alocado na Escola de Belas Artes ou na Escola de Música, ficando seus alunos vinculados a essas unidades apenas pelo registro de suas matrículas, mas colando grau na Faculdade de Educação. Esta situação foi a causa do desconforto sentido e demonstrado na fala do Professor Almir Paredes Cunha por representar uma perda para a Escola de Belas Artes.

O novo curso, aparentemente, foi constituído por um currículo integrado no que dizia respeito à inserção das disciplinas pedagógicas desde o primeiro período, dando a impressão da extinção do modelo "3+1" praticado até então em todos os cursos de licenciatura da UFRJ. Tal condição, era uma exigência que constava do Parecer nº 4873/75 do CFE. No entanto, na realidade, o aluno desse curso, até que atingisse o momento do estágio supervisionado, transitava por quatro unidades distintas e pertencentes a campi distantes e, no momento do estágio, ainda deslocava-se para um outro endereço.

Na verdade, fazendo parte de um regime de créditos, o aluno, pela dificuldade de conjugar horários das diversas unidades, deixava para fazer as disciplinas pedagógicas em momento mais propício³⁰ e este momento era, na maioria das vezes, no final do curso, pois durante os períodos iniciais do mesmo havia a grande dificuldade de conciliar os horários das disciplinas a serem cursadas.

O distanciamento, não somente físico, mas de compreensão entre as unidades formadoras dificultava a interlocução entre os conhecimentos

³⁰ Em pesquisa feita no Sistema de Gestão Acadêmica da UFRJ (SIGA) sobre os horários das disciplinas pedagógicas oferecidas pela Faculdade de Educação, só há registros a partir do período de 2003/1. Tais disciplinas, além de serem oferecidas num campus distante da unidade de conteúdo específico, onde o aluno tinha a maioria de suas aulas, tinham a carga horária dividida em dois dias da semana, o que dificultava ainda mais a acomodação de horário para o aluno.

específicos e os pedagógicos, o que me leva a concordar com Monteiro (2011) quando diz que

A formação de professores na Universidade é um território contestado, não havendo um consenso sobre qual a instituição deve se responsabilizar por ela. Professores das Unidades de formação específica muitas vezes desqualificam o trabalho realizado na Faculdade de Educação ou apontam sua inutilidade. Outros professores dos institutos não se reconhecem como formadores de professores, desconsiderando a sua participação nos currículos. Por sua vez, professores da Faculdade de Educação defendem e valorizam a formação pedagógica, como aquela efetivamente responsável pela formação de professores (MONTEIRO, 2011 p.96-97).

Utilizo um texto recente e que, na verdade, reflete uma situação que me permite relacionar à pesquisa que faço da história de um curso criado há mais de 30 anos, para exemplificar as dificuldades de entrosamento entre os conhecimentos específicos e os pedagógicos, o que configura que, mesmo passados tantos anos, tais dificuldades persistem em existir. Hoje, como é possível observar, ainda existem cursos no modelo "3+1", embora, segundo Monteiro (2011) este tenha sido extinto pelas Resoluções 1 e 2/2002 do Conselho Nacional de Educação, mas entendo que não é suficiente um currículo que apresente uma integração formal entre essas áreas, necessitando que esta exista de fato.

1.3. As concepções sobre a formação de professores de Arte.

Desenvolvo essa seção dividindo-a em duas etapas. Na primeira, elenco as várias concepções sobre o ensino da Arte e na segunda, trato das concepções sobre a formação de professores dessa área.

1.3.1. As Concepções sobre o ensino da Arte

As concepções sobre o ensino da Arte no Brasil fundamentam-se em tendências conceituais que se classificam, didaticamente em três grupos: o Ensino de Arte Pré-Modernista, o Ensino de Arte Modernista e o Ensino de Arte Pós-Moderno (ARAUJO & SILVA, 2007, p.3).

Na primeira tendência, a Pré-Modernista, concentra-se a concepção de Ensino da Arte como técnica e se tem registro da presença desta concepção desde quando o ensino esteve a cargo dos jesuítas em processos informais e até mesmo após a criação da Academia Imperial de Belas Artes no início do séc. XIX, estendendo-se até a segunda década do séc. XX.

Segundo Araujo & Silva (2007), esta concepção está ligada à origem do ensino de arte no Brasil, grandemente influenciado pelos membros da Missão Francesa, entre os quais predominava o exercício formal da produção de figuras, do modelo vivo, do retrato, em que era necessário o seguimento de regras rígidas, das técnicas que deviam ser seguidas.

Ainda no final do séc. XIX, após a Proclamação da República, por influência dos liberais e dos positivistas, que pretendiam consolidar o novo regime político e encaravam a educação como um campo político estratégico, o ensino da arte ganhou importância com a utilização do desenho.

Estas duas correntes políticas - a liberal e a positivista - lideradas por Rui Barbosa e Auguste Comte, respectivamente, promoveram a implantação do ensino de Desenho no currículo escolar, por meio de reformas educacionais, com o objetivo primordial de preparar o povo para o trabalho. Os positivistas consideravam a importância da arte por admitir que ela, desde que ensinada através do método positivo, que subordinava a imaginação à razão, permitia o desenvolvimento do raciocínio e da racionalização da emoção.

Segundo Araújo & Silva (2007, p.5) a orientação dessa concepção de ensino de arte baseia-se em dois princípios e, pelo que se pode entender, não tem um fim em si mesmo, mas serve como meio auxiliar para:

- 1) a efetivação do processo de aprendizagem da arte através de técnicas artísticas, para uma formação meramente propedêutica, que visa, como por exemplo, à preparação para o trabalho;
- 2) e na utilização da arte como ferramenta didático-pedagógica para o ensino das disciplinas (consideradas) mais importantes do currículo escolar, tais como, matemática e Língua Portuguesa.

A preocupação com a implantação do ensino da Arte nas escolas primárias e secundárias, inclusive a sua obrigatoriedade, era uma realidade desde o início do séc. XX e, de acordo com Barbosa (apud GALVÃO & SILVA, 2009, p. 142), eram lecionados o desenho linear, o desenho geométrico, assim como o figurado e o de ornato, conteúdos estes predominantes na Escola de Belas Artes e no Liceu de Artes e Ofícios, instituições que exerciam influência sobre as outras instituições nessa área.

Penteado (2009, p.101) aponta que nesse período

há a sugestão de um intenso trabalho com desenho que deve ser realizado nas aulas de arte, (o que estaria) de acordo tanto com a tradição herdada da Academia quanto com a perspectiva conservadora do emergente pensamento racionalista liberal que compreende a aprendizagem da arte a partir de sua contribuição para a formação do trabalhador...(lembrando) que o desenho pode servir à indústria pelo viés do desenho técnico de máquinas e também através do desenho artístico que servia à estamperia nas tecelagens.

A segunda tendência, a Modernista, teve início com a realização da Semana de Arte Moderna de 1922, ocorrida em São Paulo e, deste evento, podemos destacar dois nomes que tiveram grande influência para o desabrochar

da nova visão sobre o ensino da Arte: os modernistas Mario de Andrade e Anita Malfati.

A importância que se devota a eles é por terem sido os introdutores das ideias da livre-expressão do ensino da arte para as crianças, pela utilização de métodos que consideravam a expressão e a espontaneidade da criança valores fundamentais a serem estimulados, com o que concorda Barbosa:

A ideia da livre-expressão, originada no expressionismo, levou à ideia de que a Arte na educação tem como finalidade principal permitir que a criança expresse seu sentimento e à ideia de que a Arte não é ensinada, mas expressada. Esses novos conceitos, mais do que aos educadores, entusiasmaram artista e psicólogos, que foram os grandes divulgadores dessas correntes e, talvez por isso, promover experiências terapêuticas passou a ser considerada a maior missão da Arte na Educação. (BARBOSA, 1975, p. 45)

Menos de uma década depois, surgiu outro movimento de renovação de ideias e das práticas pedagógicas conhecido como "Escola Nova" que, segundo Martineli (2009, p.163) foi responsável por uma significativa mudança na chamada educação tradicional, que por sua vez era muito rigorosa, disciplinar e centrada no universo conceitual dos conhecimentos, que eram concebidos fora de qualquer finalidade utilitária.

Tal movimento foi trazido para o Brasil pelos educadores Nereu Sampaio e Anísio Teixeira, inspirados no pensamento filosófico do americano John Dewey, autor da pedagogia funcionalista, mais tarde denominada pragmatista, para quem "o que dá significado à aprendizagem é a aplicação que os conhecimentos desenvolvidos na escola têm nas vidas cotidianas dos alunos". (PENTEADO, 2009, p.94)

As ideias pedagógicas de Dewey influenciaram grandemente os rumos da educação brasileira por meio da atuação do educador Anísio Teixeira, a quem coube a tradução para a língua portuguesa das principais obras de Dewey. Anísio Teixeira foi aluno de Dewey na Universidade de Columbia, onde teve contato com

o pensamento filosófico deste, encarregando-se da difusão de suas ideias na educação brasileira. É importante dizer que, embora não tenha sido a única influência, as ideias de Dewey foram decisivas na elaboração do documento assinado por 26 educadores brasileiros³¹, entre eles Anísio Teixeira, chamado "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" de 1932, onde são retratados os ideais da Escola Nova.

Esse movimento trouxe um reforço na pressão para a inclusão da Arte na escola primária como uma atividade integrativa de expressão ou com a atribuição de fixar conceitos aprendidos de outras disciplinas, acredito que pelo fato de ser a arte uma atividade sempre prazerosa, "a arte passou a servir de suporte facilitador, ou seja,...utilizada como uma atividade para a aprendizagem dos conteúdos de outras áreas de conhecimento". (GALVÃO & SILVA, 2009, p.143)³²

Nessa nova concepção de ensino, em 1948 foi fundada no Rio de Janeiro a Escolinha de Arte do Brasil (EAB) pelos artistas Plásticos Augusto Rodrigues, Margareth Spencer e Lucia Valentim. Esta foi a primeira de uma série de escolas de arte que, posteriormente se espalharam por todo o território brasileiro, além de outras em terras estrangeiras.

O conjunto de Escolinhas de Arte do Brasil (EAB), mais tarde passou a ser denominado Movimento Escolinhas de Arte - MEA, significando um grande movimento em favor do ensino da arte que teve como bases conceituais os estudos de autores estrangeiros como Herbert Read e Viktor Lowenfeld, além da

³¹ A influência de Dewey sobre os educadores brasileiros é notada principalmente na promoção da relação entre os programas escolares e "as atividades primárias da criança", ou seja, a tentativa de sintonizar o currículo com o desenvolvimento psicológico e cognitivo da criança. O currículo escolar se volta para o "desenvolvimento de hábitos de ações autônomas" e "hábitos de vida conjunta", o que corresponde ao ideal democrático de Dewey. (MARTINELLI, 2009, p.164)

³² Segundo Galvão, na década de 1950 surgiram disciplinas como artes domésticas e artes industriais. As domésticas destinavam-se às meninas e incluíam o bordado, e aulas de etiqueta, enquanto que as artes industriais, destinada aos meninos, incluíam o trabalho com madeira, serrote e martelo. Um detalhe importante era o fato que os grupos eram divididos por sexo.

influência e contribuições teóricas de educadores, psicólogos e artistas. (ARAUJO & SILVA, 2007, p.8)

A proposta do MEA definia que a função do educador seria interferir o mínimo na atividade artística do aluno, caracterizando a concepção de ensino de arte como desenvolvimento da expressão e da criatividade.

Na terceira tendência, a Pós-Modernista, concentra-se a concepção de ensino da arte como atividade e foi legitimada pela Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional de nº 5692/71. Sobre essa lei e suas implicações muito já foi dito, e é objeto de análise em seus destaques no Capítulo II dessa tese.

A edição dessa lei tornou obrigatória a Educação Artística, tantas vezes mencionada nessa tese, destinando à arte, dentro do currículo escolar, a função de mera atividade, aparentemente sem nenhuma fundamentação teórica que a apoiasse. Tal obrigatoriedade, nos termos em que se estabeleceu, permite que se considere que tenha tido uma função simplesmente ideológica para dar um sentido mais humanista ao currículo, devido ao contexto político e social do Regime Militar. Esse pensamento é compartilhado por Barbosa, ao expressar que a Educação Artística era "aparentemente a única matéria que poderia mostrar abertura em relação às humanidades e ao trabalho criativo, porque mesmo Filosofia e História foram eliminadas do currículo". (BARBOSA, apud ARAUJO e SILVA, 2007, p.10)

Talvez, por uma das interpretações possíveis à concepção da atividade Educação Artística emanada da lei e do Parecer 540/77, como aponta Araújo & Silva (2007), alguns educadores tenham se voltado para práticas pedagógicas vinculadas exclusivamente ao fazer artístico, tais como:

"(1) cantar músicas da rotina escolar e/ou o canto pelo canto; (2) preparar apresentações artísticas e objetos para a comemoração de datas comemorativas; (3) fazer decoração da escola para as festas cívicas e religiosas". (ARAÚJO & SILVA, 2007, p.10)

A partir da década de 1980, o ensino da Arte, em razão da multiplicação de profissionais da área, e da conseqüente proliferação das pesquisas, passou por uma mudança de concepção, a pós-modernista, desenvolvendo a concepção de ensino da Arte como conhecimento, oposta às concepções anteriores, tanto liberais, positivistas ou modernistas.

Apesar de que esta concepção de ensino ultrapassa o recorte dessa pesquisa, é importante dizer que

compreender a arte como uma área de conhecimento, como uma construção social, histórica e cultural é trazer a arte para o domínio da cognição. Nessa direção, o conceito de arte também está ligado à cognição como um dos elementos de manifestação da razão, pois existe na arte um conhecimento estruturador, que permite a potencialização da cognição. (ARAUJO e SILVA, 2007, p.11)

É importante, também, registrar que a localização no tempo usada na classificação das referidas tendências em Pré-Modernista, Modernista e Pós-modernista, não significa que se resume num período rígido, significa, apenas que elas se mostraram mais evidentes na educação nesses períodos. Galvão (2009) utiliza como exemplo da coexistência das diversas concepções,

é a ideia de arte como atividade que esteve presente durante a Escola Nova e também durante a ditadura militar. Ou mesmo, a arte como expressão que despontou no início do séc. XX e ainda hoje é muito presente. (GALVÃO, 2007, p.142)

1.3.2. A formação de professores de Arte

Na busca de compreender qual a concepção sobre a formação do professor de Educação Artística que fundamentou a criação do curso de Licenciatura em Educação Artística na UFRJ, julgo necessário refletir, principalmente, sobre a relevância dada ao ensino das artes na escola, pois, considerando que as três unidades envolvidas nessa construção do currículo já se dedicavam de longa data à formação de professores.

Como mencionado na seção anterior a relação Arte e Educação no Brasil tem passado por diferentes interpretações, tendo sido o ensino da Arte considerado por longo tempo um meio de entretenimento e que permitia a "livre expressão" por ser extremamente prazerosa a sua realização, levando a crer, por vezes, que qualquer indivíduo com uma relativa aptidão artística seria capaz de dar aulas de Arte. De acordo com Scaramelli (apud BARBOSA, 2003, p. 1) a Arte era usada para ajudar a criança a organizar e fixar noções apreendidas em outras áreas de estudo, levando-a a expressar-se por meio do desenho e dos trabalhos manuais, etapa final da experiência da exploração de um determinado tópico de estudo. Em vista disso, é muito comum que atividades artísticas se apresentem com frequência, permeando as atividades de outras disciplinas escolares, como diz a autora:

A prática de colocar arte (desenho, colagem, modelagem etc) no final de uma experiência, ligando-se a ela através do conteúdo, vem sendo utilizada ainda hoje na escola de 1º grau no Brasil, e está baseada na ideia de que a arte pode ajudar a compreensão dos conceitos porque há elementos afetivos na cognição que são por ela mobilizados.(BARBOSA, 2003, p1)

Esta visão começou a ser superada a partir dos anos 1980 por uma constante transformação, quando o ensino de Arte passou por diversas mudanças de compreensão, em virtude de discussões, experiências e produção bibliográfica de alguns autores, cujos trabalhos evidenciaram a importância da arte na escola, como, por exemplo, ressalta Rosa Iavelberg³³, quando afirma que "a educação em arte ganha crescente importância quando se pensa na formação necessária para uma adequada inserção social, cultural e profissional do jovem contemporâneo".

Hoje há, entre grande parte dos que militam nesta área, uma consciência do potencial da Arte como área de conhecimento, como declara Freitas (2006, p.13), com base em sua experiência na cadeira de Artes: "acredito no potencial da

³³ Rosa Iavelberg é uma das autoras dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) na área de Artes de 1997 e diretora do Centro Universitário Mariantonia da USP (Universidade de São Paulo).

arte enquanto conhecimento a ser construído, linguagem a ser experimentada e fruída, expressão a ser externalizada e refletida”, considerando que levar o aluno a construir, experimentar, externalizar e refletir permitirão seu desenvolvimento como ser humano dotado de emoção, racionalidade, afetividade, cognição e intuição.

Em um artigo publicado em 1989 na Revista Estudos Avançados, a professora e pesquisadora Ana Mae Barbosa aponta para a situação do ensino de arte no Brasil que na década de 1970, quando foi editada a lei que tornava obrigatório o ensino da arte nas escolas de 1º e 2º graus não havia cursos de arte-educação nas universidades, afirmando que havia “apenas cursos para preparar professores de desenho, principalmente de desenho geométrico”. (BARBOSA, 1989, p.170)

Esta afirmativa é equivocada, porque não só de desenho geométrico eram constituídos os cursos, pois havia também um considerável percentual de disciplinas de cunho artístico desenvolvidas nos ateliês, principalmente nos cursos das escolas superiores de artes, como acontecia na Escola de Belas Artes, sendo possível observar pelas grades curriculares, tanto do Professorado de Desenho quanto da Licenciatura em Desenho e Plástica, como se pode comprovar pelo Histórico Escolar emitido para os alunos desses cursos.

O ensino da Arte, sem a característica mais técnica do desenho geométrico, era desenvolvido fora das universidades no chamado Movimento Escolinhas de Arte que “tentava desenvolver, desde 1948, a auto expressão da criança e do adolescente”, chegando a haver 32 Escolinhas espalhadas por todo o país em 1971, a maioria delas particulares, oferecendo cursos de artes para crianças e adolescentes e cursos de arte-educação para professores e artistas. Tais professores, no entanto, não eram habilitados para atuar nas escolas regulares por não serem oriundos de cursos de licenciatura, grau universitário exigido para tal.

A providência do Governo Federal para solucionar a carência de profissionais habilitados para a nova disciplina foi criar um novo curso universitário com um currículo básico que poderia ser aplicado em todo o país.

As universidades obtiveram autorização, devido à urgência, de criar cursos de curta duração³⁴ (2 anos) para preparar professores capazes "de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo, da 1ª à 8ª séries e, em alguns casos, até o 2º grau", o que na opinião da autora e de muitos mais se configura "um absurdo epistemológico ter a intenção de transformar um jovem estudante(...) com um curso de apenas dois anos, num professor de tantas disciplinas artísticas" (BARBOSA, 1989, p. 171).

Com tal respaldo do Governo Federal, foram criados por todo o Brasil inúmeros cursos com este perfil. Na cidade do Rio de Janeiro, onde se localiza a UFRJ, mesmo com o aumento da demanda por professores de arte, não houve a necessidade de lançar mão do recurso de abertura de cursos de curta duração porque já havia a Licenciatura (Plena) em Desenho e Plástica que, embora não fornecesse conhecimento em todas as linguagens artísticas como recomendava a Lei 5692/71, atendia às questões relativas às artes visuais e ao desenho.

Desde a década de 1960, já havia na cidade do Rio de Janeiro, em inúmeras escolas municipais, atividades de ensino de Arte realizadas em salas ambientadas para tal e chamadas de salas de artesanato. As atividades eram conduzidas por professores do ensino primário que se habilitavam para a função no Centro de Artes Calouste Gulbenkian. Este centro promovia cursos em parceria com a Seção de Artes Infantis e Artesanato da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Já na década de 1970, após a edição da Lei 5692/71 esta mesma instituição passou a oferecer cursos intensivos de 1 (um) ano, os chamados "estudos adicionais" que permitia o exercício do ensino de Arte nas escolas

³⁴ Essa informação é parte dos Art. 30 e 31 da Lei 5692/71 estabeleciam regras para formação de professores e especialistas para atuar no 1º e 2º graus.

municipais até a 6ª série do 1º grau e que seria equivalente à licenciatura curta, visto que os alunos deste curso já tinham a formação de professor realizada no Curso Normal.

Em virtude das soluções emergenciais e paliativas relatadas para atender à demanda por professores para nova disciplina na cidade do Rio de Janeiro, é compreensível a demora na criação do novo curso pela UFRJ. As unidades acadêmicas, Escola de Belas Artes e Escola de Música, que formavam professores da área artística, com suas linguagens próprias, não se propuseram, espontaneamente, a criar um curso tão eclético que contrariava as suas concepções sobre a Arte, fazendo-o apenas por força de uma resolução institucional.

Os Art. 30 e 31 da Lei 5692/71 estabeleciam regras para formação de professores e especialistas para atuar no 1º e 2º graus, possibilitando aos que não tivessem a graduação exigida, cursar um ano de estudos adicionais que os habilitariam à função:

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;

b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1o grau, obtida em curso de curta duração;

c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

§ 1º Os professores a que se refere a letra "a" poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua

habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

§ 2º Os professores a que se refere a letra "b" poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º Os estudos adicionais referidos aos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores

Art. 31 As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais referidos no § 2º do artigo anterior serão ministrados nas universidades e demais instituições que mantenham cursos de duração plena.

Parágrafo único. As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais, de preferência nas comunidades menores, poderão também ser ministradas em faculdades, centros, escolas, institutos e outros tipos de estabelecimentos criados ou adaptados para esse fim, com autorização e reconhecimento na forma da Lei.

Nos estados brasileiros onde a providencia de criar cursos de curta duração para atender às exigências da Lei 5692/71, posteriormente, pela mesma decisão governamental³⁵, tais cursos foram transformados em licenciaturas

³⁵ O CFE, ao emitir a Indicação 22/73 em que definia os mínimos para a formação de professores, já deixou claro o entendimento que a possibilidade de criação de licenciaturas de duração curta não era uma decisão permanente, como explicita o texto: "pode-se definir como objetivo a alcançar, em futuro não muito remoto, o preparo de todo o magistério em cursos de duração plena (IND. N° 22/73, p. 20).

plenas, mantendo a validade dos diplomas apenas dos que haviam concluído os cursos de licenciatura curta, extinguindo-se os primeiros.

O fracasso dessas licenciaturas curtas e da própria polivalência, provocou ampla discussão no meio docente que, a partir do aumento de seu contingente em razão da obrigatoriedade do ensino da arte, constituíram associações e promoveram encontros para reflexão, na busca de reformular seus currículos de forma a adequá-los ao momento presente. As reformulações buscadas, segundo Coutinho (2007), resultaram em tentativas superficiais, pouco se afastando do que era praticado antes ou depois da lei 5692/71. Esta autora recomenda que os cursos de formação de professores de Arte sejam estruturados de forma a promover um aprofundamento do conhecimento em Arte, encarando

o desafio de propiciar a seus alunos uma imersão na linguagem artística e ao mesmo tempo uma reflexão crítica e contextual das questões relativas aos conhecimentos implicados no processo...Seria aconselhável também que a pesquisa fosse o método investigativo privilegiado...(por ser necessário) desenvolver no professor a sua faceta de pesquisador, aquele que sabe buscar, relacionar e elaborar conhecimentos...(estimulando-o) a tomar decisões sobre o rumo de suas pesquisas e de suas produções, procurando manter sempre um contato estreito com a sua poética pessoal.(COUTINHO, 2007, p.156)

O reconhecimento da importância da Arte para a formação do indivíduo, propiciou as mudanças ocorridas na concepção da validade da presença desta na escola, mostrando-se visível no texto que diz:

"Por meio da Arte é possível 'desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada". (BARBOSA, 2007, p.18)

Se a Arte pode contribuir na educação e formação do indivíduo não só favorecendo a abertura de um leque cultural mais amplo, como também colaborando para a formação de cidadãos mais observadores, mais reflexivos, mais críticos, é importante que aqueles que se dedicam a utilizar este potencial

da Arte com tal finalidade, sejam também habilitados de forma adequada, desenvolvendo em sua formação capacidades necessárias ao seu desempenho como educadores. A formação a que me refiro se dá em cursos de licenciatura como o de Educação Artística da Universidade Federal do Rio de Janeiro que tem como fim, desde a sua criação em 1979, formar os profissionais da área de Arte para atuar na educação básica.

Num trabalho recente apresentado na 34ª reunião anual da Anped, ocorrida em 2011, e versando sobre formação do Arte/Educador no Brasil e as contribuições de John Dewey para tal, Silva (2011) ressalta a importância da compreensão da noção de experiência sistematizada por este autor. Com o intuito de esclarecer o que se poderia chamar de experiência formativa, que estaria afeta ao arte/educador, Silva (2011) reporta-se ao que Dewey classificou como experiência educativa, que na interpretação de Silva (2011, p.9), numa simplificação do termo, seria caracterizada por processos de aprendizagem que levam à uma transformação do sujeito, por meio de reflexão sobre a sua realidade e que permitem gerar conhecimentos significativos que ajudam a dirigir novas experiências. Essa característica exclui a possibilidade de considerar que toda experiência é educativa, pois, segundo o próprio autor desse conceito

A crença de que toda educação genuína se consuma através de experiência não quer dizer que todas experiências são genuínas e igualmente educativas. Experiência e educação não são termos que se equivalem. Algumas experiências são deseducativas. É deseducativa toda experiência que produz o efeito de parar ou destorcer o crescimento para novas experiências posteriores (DEWEY apud SILVA, 2001, p.8).

Com o sentido de um alerta para que se possa diferenciar entre um tipo de experiência e outra, Dewey, por considerar que toda experiência atual tem a força e elementos de experiências passadas, podendo modificar as experiências futuras, afirma:

"Toda experiência modifica quem a faz e por ela passa e a modificação afeta, quer o queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes, pois é

outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências" (DEWEY, apud SILVA, 2011a, p.8)

Fazendo um paralelo com os pressupostos de Dewey a respeito da noção de experiência, Silva admite a existência da experiência formativa em Arte, que define como produzida por "situações de aprendizagens adquiridas a partir do contato com a arte, sejam através de processos de fruição, criação e contextualização dos conhecimentos artísticos. Em outras palavras, é tudo que se aprende na ou com a arte e se leva para a vida dentro e fora da arte, sejam elas aprendizagens conceituais, factuais, procedimentais ou atitudinais"(SILVA, 2011a, p.11).

Sendo assim, tais aprendizagens processam-se em diferentes momentos e por meio de diferentes fontes e contextos formativos, como nos contatos familiares, nos ambientes acadêmicos ou sociais, isto é, são estabelecidas nas relações com a realidade e com outros sujeitos.

Partindo dessa perspectiva, Silva defende que

todo processo de formação de professores deve respeitar e valorizar todas as fontes de experiência, sejam elas derivadas de experiências familiares, acadêmicas ou nos movimentos sociais. Assim, o processo de formação do professor, e mais especificamente, a formação do arte/educador, não pode ser restrita à formação acadêmica, realizadas exclusivamente pelos sistemas formais de educação, seja nos cursos de formação inicial, nas instituições de ensino superior, seja a formação continuada, pelos sistemas educacionais de ensino (SILVA, 2011, p.14).

O pensamento de Silva (2011) vai ao encontro dos novos conceitos estabelecidos pela legislação que norteou, não só a atividade escolar Educação Artística, mas também a formação de professores para desenvolver tais atividades no 1º e 2º graus, devendo esse ser capaz de conduzir o desenvolvimento do aluno no universo artístico, como pode ser observado na análise da referida legislação no Capítulo II.

CAPÍTULO II

2. A invenção de uma nova tradição: a legislação que norteou a formação de professores de arte na década de 1970 no Brasil.

Considerando que o sentido dessa pesquisa é a compreensão da construção do currículo de um curso de formação de professores para desenvolver a atividade escolar Educação Artística e que esta resultou do atendimento de legislação federal, este capítulo dedica-se a analisar a referida lei e os pareceres posteriores advindos da mesma, dividindo-os em duas categorias: em primeiro lugar, os que normatizam a atividade escolar Educação Artística, e a seguir os que o fazem com relação às exigências curriculares para a formação de professores para ministrar a referida atividade escolar.

Vale ressaltar que, observando a cronologia em que tais pareceres foram emitidos, houve um espaço de tempo de quatro anos entre a emissão do parecer que estabelecia normas para o currículo dos cursos de formação de professores, tendo apenas posteriormente o CFE se pronunciado sobre a prática escolar da atividade em questão. Segundo Penna (2010), somente aos poucos o campo da Educação Artística foi demarcado.

Bastante importantes para essa demarcação são os termos normativos acerca do curso de Licenciatura em Educação Artística - Parecer CFE nº 1284/73 e a Resolução CFE nº 23/73³⁶ -, na medida em que apontam como habilitações específicas da licenciatura plena: Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho. Estas linguagens artísticas passam a ser vistas como integrantes do campo da Educação Artística, inclusive porque vários anos decorrem até que, em 1977, o CFE se pronuncie sobre a sua prática escolar, através do Parecer CFE nº 540/77.(PENNA, 2010, p.27)

³⁶ O Parecer CFE nº 1284/73 e a Resolução CFE nº 23/73, como indica o texto de Penna (2010) foram determinantes para a construção do currículo do curso de Licenciatura e são detalhados no desenvolvimento desse capítulo.

2.1. A Lei 5692/71 - destaques relacionados ao tema

A Lei 5692 de 11 de agosto de 1971 promoveu a reforma do ensino de 1º e 2º graus, terminologia usada em substituição aos antigos cursos de primário, ginásial e colegial. Destaco no Capítulo I, que estabelece os objetivos para o Ensino de 1º e 2º graus, ciclo que corresponde aos Ensinos Fundamental e Médio, excluindo-se deste a educação infantil, os Artigos 1º, 4º, 5º e 7º, pois encerram as inovações contidas na lei.

O destaque para o Art. 1º deve-se à mudança na nomenclatura dos ciclos que hoje correspondem à educação básica, privilegiando o ensino em língua nacional.

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral 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 consciente da cidadania.

§ 1º Para efeito do que dispõem os Arts. 176 e 178 da Constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau.

§ 2º O ensino de 1º e 2º graus será ministrado obrigatoriamente na língua nacional.

Ressalto que identifiquei no texto desta lei um equívoco nesta correspondência, pois o ensino primário somente corresponde às quatro primeiras séries do 1º grau e não como está registrado na Lei 5692/71.

Segundo SANTOS (2009), havia, principalmente, a intenção de acabar com o exame de admissão e promover uma educação continuada juntando o antigo primário, com o antigo ginásio, dando origem ao ensino de 1º grau que a princípio foi programado com nove anos³⁷, mas considera que

o mais significativo nas propostas da Lei 5692 não são as mudanças no tempo de escolaridade, nem as alterações quanto às designações dos diferentes segmentos do ensino, mas a mudança de concepção de escola e do ensino nela presente. Pode-se mesmo perceber que há um discurso da pedagogia perpassando a elaboração do currículo de 1º e 2º graus e interferindo no que seria ensinado nas disciplinas (SANTOS, 2009, p.219).

O destaque para os Art. 4º e 5º justifica-se pela mudança na concepção dos currículos de 1º e 2º graus, determinando que estes fossem constituídos de um núcleo comum obrigatório a nível nacional. Ao CFE caberia a incumbência de fixar as matérias que constituiriam este núcleo comum, com seus objetivos e a relativa amplitude. Aos Conselhos Estaduais caberia relacionar, a partir das escolhas feitas pelas escolas, as disciplinas da parte diversificada, que, juntamente com o núcleo comum, passariam a constituir o currículo pleno de cada estabelecimento.

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

§ 1º Observar-se-ão as seguintes prescrições na definição

³⁷ Estes dados foram obtidos em entrevista com a Profª Terezinha Saraiva, conselheira do CFE e integrante do GT que elaborou o projeto da Lei 5692/71. A informação consta da tese de Santos (2009), como citado.

dos conteúdos curriculares:

I - O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo lhes os objetivos e a amplitude.

II - Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada.

Art. 5º As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e seqüência, constituirão para cada grupo currículo pleno do estabelecimento.

O item I do § 1º do Art. 4º estabelece que o núcleo comum deve ser constituído de "matérias", enquanto no Art. 5º usa a denominação de "disciplinas", o que nos leva a crer que os dois termos têm sentidos diferentes, sendo a matéria constituída de um conjunto de disciplinas. Concebendo, então, que estas constituiriam a parte diversificada à escolha dos estabelecimentos, e homologadas pelos Conselhos Estaduais de Educações, enquanto aquelas constituiriam o núcleo comum, a reunião dos dois conjuntos formariam o "currículo pleno" de cada estabelecimento, a partir do seu planejamento para cada série. Esta posição flexibilizava a composição do currículo pleno, permitindo definir um perfil próprio para cada estabelecimento de ensino, deixando a este fazer a escolha dos conteúdos a serem desenvolvidos em cada série.

Após a análise feita no que se encontra disposto nestes artigos, Santos (2009, p. 220) identifica e aponta "a presença de um indicativo de que a

aprendizagem não se restringia apenas à aquisição de conhecimentos, mas promovia um processo que englobava habilidades, atitudes e criatividade”.

O destaque mais significativo que faço é para o Art. 7º, por conter a obrigatoriedade da atividade Educação Artística na educação básica, juntamente com Educação Moral e Cívica, Educação Física e Programa de Saúde. Detenho-me na tentativa de perceber a interpretação contida na lei para a expressão Educação Artística.

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-lei no 869, de 12 de setembro de 1969.

Parágrafo único. O ensino religioso, de matrícula facultativa constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus.

Anteriormente, o ensino de Arte existia no currículo de alguns estabelecimentos de ensino, de um modo geral da rede privada, nas cadeiras de Desenho e de Música ou então como outras chamadas de Trabalhos Manuais, isto é, concentrava-se numa determinada linguagem artística. Uma evidência deste fato é que as escolas formadoras de professores destinados à área artística, como a Escola de Belas Artes e a Escola de Música, o faziam na linguagem que as caracterizava, dedicando-se a primeira às artes visuais e a segunda às artes musicais.

2.2 Os pareceres do CFE regulamentares do ensino da Educação Artística

Para regulamentar o currículo escolar e atender ao novo conceito de ensino por "atividade", "área de estudo" e "disciplina", foram emitidos dois pareceres. O primeiro deles o de nº 853/71, emitido dois meses depois da edição da lei, e o segundo, o de nº 540/77, emitido alguns anos após, dirigido apenas às aos componentes do Art. 7º da Lei 5692/71, com o fim de estabelecer normas a serem seguidas para o seu desenvolvimento na escola.

2.2.1. O Parecer 853/71

As mudanças essenciais foram normatizadas pelo Parecer 853, aprovado em 12/11/71, dois meses após a promulgação da Lei 5692. A grande inovação contida neste parecer consistiu na fixação do núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, além de fixar a doutrina do currículo a ser praticado nesses níveis, sendo esta a primeira medida concreta para a implementação da lei.

O parecer se inicia com a explicação da forma de organização dos conteúdos, distinguindo o núcleo comum da parte diversificada, chegando ao currículo pleno com as noções de atividades, áreas de estudo e disciplinas, além de apresentar o conceito legal de "matéria", isto é, "todo campo de conhecimento fixado ou relacionado pelos Conselhos de Educação, e em alguns casos, acrescentado pela escola, antes de sua representação, nos currículos plenos, sob a forma didaticamente assimilável de atividades, áreas de estudo ou disciplinas" (Parecer 853/71, p.68). Segundo Santos (2009, p.220), o sentido dado ao termo correspondia a um recorte que englobava algumas disciplinas que deveriam constar no currículo e separava essa versão do currículo pleno, este ampliado pela parte diversificada.

Continuando a definir as noções de atividades, áreas de estudo e disciplinas, o parecer concebe que o aluno, desde o início de sua formação deve ter o contato com os conceitos básicos para ter condições de, no futuro, entender a matéria formal ou científica, partindo do princípio de que quaisquer assuntos podem ser abordados no trato com crianças de qualquer idade, desde que, para os menores, sejam estes adaptados ao concreto, como explicita o Parecer 853/71:

Na sequência de atividades, áreas de estudo e disciplinas, parte-se do mais para o menos amplo e do menos para o mais específico. Além disso, nas atividades, as aprendizagens desenvolver-se-ão antes sobre experiências colhidas em situações concretas do que pela apresentação sistemática dos conhecimentos; nas áreas de estudo - formadas pela integração de conteúdos afins, consoante um entendimento que já é tradicional - as situações de experiência tenderão a equilibrar-se com os conhecimentos sistemáticos; e nas disciplinas, sem dúvida as mais específicas, as aprendizagens se farão predominantemente sobre conhecimentos sistemáticos (*). É, portanto, sobretudo de grau a distinção que se estabelece entre atividade, área de estudo e disciplina, em relação ao jogo situação-conhecimento. Assim como o conhecimento há de estar presente desde a atividade, sob pena de que o ensino a nada conduza, também não se dispensa alguma conexão com o real no estudo das disciplinas, sem o que se descambará para um intelectualismo vazio e inconsistente (Parecer 853/71, p.69)

Sintetizando, o currículo pleno de cada estabelecimento de ensino seria composto da seguinte forma: o núcleo comum, cujas matérias constituintes eram fixadas pelo Conselho Federal de Educação que definia seus objetivos e amplitude, e a parte diversificada, à escolha dos estabelecimentos dentre as relacionadas pelos Conselhos estaduais de Educação. Esta escolha recaia não só na parte diversificada, mas também nos conteúdos que iriam compor as disciplinas constituintes das matérias do núcleo comum. Competia ao estabelecimento de ensino selecionar os conteúdos de cada matéria ou disciplina para os diferentes segmentos do ensino, de acordo com uma proposta de progressão relacionada ao amadurecimento do aluno para a constituição do currículo pleno,

segundo a sistemática da lei, por aproximações sucessivas e em escala decrescente, numa intencional busca de autenticidade aos vários níveis de influência que se projetam no ensino: o nível dos conhecimentos humanos, o nível nacional, o nível regional, o nível escolar e o nível do próprio aluno...(Parecer 853/71, p.68)

Em seu trabalho de pesquisa para elaboração de sua tese de doutorado, cujo objeto era a história do currículo da disciplina História no Colégio Pedro II, a partir da obrigatoriedade dos Estudos Sociais no ensino de 1º grau, decorrente do mesmo artigo da Lei 5692/71 que a Educação Artística, Santos (2009) teve oportunidade de entrevistar a Professora Terezinha Saraiva, conselheira do CFE. Essa professora participou do CFE juntamente com o Professor Valnir Chagas que foi o relator de vários pareceres do CFE na década de 1970, inclusive o de nº 853/71.

Na ocasião em que foi entrevistada, em resposta à uma pergunta de Santos sobre as concepções de ensino do Professor Valnir Chagas, a referida professora afirmou que o Parecer 853/71 refletia o pensamento desse relator e, embora não pudesse garantir, era possível admitir que este comungava com as ideias, não só de Dewey e Piaget, como também defendia a adoção da Escola nova no ensino. Ainda segundo essa autora, essas influências fundamentaram a redação desse parecer no que concerne à divisão do ensino em "atividades", "áreas de estudos" e "disciplinas" denominadas por Chagas de "divisão tríplice", como pode ser entendido o seu sentido na referência a seguir:

Na tentativa de acompanhar a evolução psicológica da criança e do adolescente, adota um critério de "amplitude" do campo abrangido pelos conteúdos em conexão com os processos envolvidos na aprendizagem (...) Nas atividades as aprendizagens se desenvolvem antes sobre ações efetivas exercidas em situações concretas - e aí se incluem as habilidades de ler, escrever e contar - que pela sistematização do conhecimento; nas áreas de estudo, o concreto tende a equilibrar-se com o sistemático; e nas disciplinas, sem dúvida a categoria mais específica, as aprendizagens se fazem predominantemente pela sistematização e aplicação de conhecimentos, estabelecendo-se conscientemente o

indispensável fluxo entre o saber e o fazer (...) Enquanto a atividade é processo quase puro, algo como alimento pré-digerido para quem não desenvolveu plenamente a capacidade de assimilação, a área de estudo ainda é mais processo que conteúdo e a disciplina é simultaneamente conteúdo e processo (CHAGAS, 1978, p. 197 apud SANTOS, 2009, p. 225)

O parecer ressalta que a determinação dos conteúdos seja feita de modo que, sucessivamente, se acrescentem, sendo a primeira o núcleo comum, a segunda constituída das disciplinas constantes do Art. 7º e a terceira composta pela parte diversificada. Para o 2º grau, ainda seria acrescentada uma quarta camada, também chamada de parte diversificada, constituída pelas matérias profissionalizantes.

Derivada do Parecer 853/71³⁸, foi editada pelo Conselho Federal de Educação a Resolução nº 8³⁹ de 1º de dezembro de 1971 que estabelecia as matérias constituintes do núcleo comum e as respectivas disciplinas obrigatórias referentes às mesmas. O parecer sugere que as matérias devem ser determinadas de forma integrada, com a definição abrangente de seus objetivos e o estabelecimento de sua posição ao longo da escolarização, conforme a nova definição de amplitude, pois a educação de qualquer cidadão, sendo baseada no conhecimento humano, não admite divisões. Sendo assim, consolida-se a concepção de currículo integrado.

Art.1º - O núcleo-comum a ser incluído, obrigatoriamente, nos currículos plenos do ensino de 1º e 2º graus abrangerá as seguintes matérias:

- a) Comunicação e Expressão
- b) Estudos Sociais
- c) Ciências

³⁸ ANEXO 1

³⁹ ANEXO 2

§ 1º - Para efeito da obrigatoriedade atribuída ao núcleo-comum, incluem-se como conteúdos específicos das matérias fixadas:

- a) em Comunicação e Expressão - A Língua Portuguesa;
- b) nos Estudos Sociais- a Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil;
- c) nas Ciências - a Matemática e as ciências Físicas e Biológicas.

Art.2º - As matérias fixadas, diretamente e por seus conteúdos obrigatórios, deverão conjugar-se entre si e com outras que se lhes acrescentem para assegurar a unidade do currículo em todas as fases do seu desenvolvimento.

Art 4º - As matérias fixadas nesta Resolução serão escalonadas, nos currículos plenos do ensino de 1º e 2º graus, da maior para a menor amplitude do campo abrangido, constituindo atividades, áreas de estudo e disciplinas.

De acordo com o que consta do Art. 1º sobre as matérias componentes do núcleo comum e, considerando a obrigatoriedade de inclusão pela Lei 5692/71 da atividade escolar Educação Artística, não sendo possível considerá-la como disciplina da parte diversificada, é possível deduzir que o que se pretendia era que esta atividade fosse integrada às diferentes "matérias", a partir de temáticas abrangentes com o fim de

"preparar a criança e o jovem para a vida, (isso significando) a ótica a ser observada na escola formalmente instituída. As atividades, as áreas de estudo e disciplinas são e serão instrumentos que não valem por si mesmos, mas sim pela possibilidade que oferecem de desenvolver o raciocínio crítico, a lógica, a capacidade de análise e pesquisa - enfim a capacidade de pensar, de agir e de julgar". (SARAIVA apud SANTOS, 2009, p.47).

2.2.2 O Parecer 540/77 - definições sobre os componentes do art. 7º

Apesar da edição adicional do Parecer 853/71 e da Resolução nº8, ainda no mesmo ano, que trouxeram esclarecimentos valiosos de uma maneira geral para o entendimento da reforma educacional, para o grupo das disciplinas constantes do Art. 7º da Lei 5692/71, estes não foram suficientes, havendo ainda a necessidade de maiores esclarecimentos para a sua implantação consciente, principalmente, no que dizia respeito à atividade Educação Artística por não ter sido definida sua abrangência e as concepções que permitiriam nortear a formação de docentes para desempenhar a função de ministrá-la, visto que tal atividade podia expressar um conjunto ou qualquer das linguagens artísticas.

A admissão dessa necessidade resultou no Parecer nº 540 do Conselho Federal de Educação, aprovado em 10/2/77 que discorria sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei 5692/71, consta do texto do parecer que expressa

a conveniência de uma manifestação do Conselho sobre o posicionamento destes componentes curriculares na dinâmica escolar, visando contribuir para que venham a assumir, efetivamente, no contexto educacional, a importância que se lhes reconhece (Parecer 540/77, p.22).

Após mencionar o Parecer 853/71, afirmando que o mesmo trouxe esclarecimentos importantes sobre diversos termos e expressões contidas na lei e que correspondem a ideias essenciais, cujo entendimento correto é fundamental às equipes escolares, lamentando o fato de que muitas dessas equipes ainda não os manipulavam satisfatoriamente, o texto deixa claro que o foco encontra-se no esclarecimento sobre as disciplinas mencionadas no art.7º da Lei 5692/71.

O relator apresenta como justificativa para a ausência de maiores esclarecimentos sobre as disciplinas em questão a preocupação do legislador em evitar o risco das mesmas não receberem o realce que convém na educação das crianças e adolescentes. E ressalta tal importância num de seus parágrafos, afirmando, contudo que esta não é a compreensão da maioria das escolas pelo que se pode depreender do que se apresenta nos planos escolares em geral, tendo em vista as cargas horárias semanais atribuídas a eles. Afirma também que o art. 7º, ao enumerar tais componentes,

não os encara nem como "matérias" na nova concepção do termo, nem como "disciplinas", na linguagem tradicional mas como "uma preocupação geral do processo formativo, intrínseca à própria finalidade da escola, porque partes construtivas e intransferíveis da educação do homem comum". (Parecer 540/77, p. 24)

Outrossim, deixa evidente que as cargas reduzidas se mostram como uma estratégia utilizada para o atendimento à lei sem que isso represente um ônus ao anteriormente praticado, porque tal procedimento "presume o cumprimento de um dever, de certo modo burocrático", denotando a intenção de reservar espaços mais significativos a outros "estudos tidos como mais importantes". (Parecer 540/77, p. 24)

Reconhecendo a importância desses componentes, ressalta que estes assumem com a nova lei "uma abrangência necessariamente maior e um espírito diferente", sendo considerados "elementos basilares da educação comum". Para que sejam estes conceitos melhor entendidos, define-os como "um fluxo que deve percorrer todas as ações subjacentes a todas as experiências propiciadas pela escola aos seus alunos", isto é, este grupo de disciplinas estaria integrado a todas as atividades desenvolvidas.

Numa interpretação sobre a abrangência citada, revela que pela forma como são enunciados na lei, estes componentes não correspondem a campos de

conhecimento, ou matérias, mas representam "preocupações" essenciais dos legisladores e que tais preocupações devem ser também dos professores.

Uma ausência sentida pelo relator com referência, tanto à Lei 5692/71, quanto ao Parecer 853/71, diz respeito a ter sido pouco definido nestes documentos a forma didática que permitisse alcançar os objetivos educacionais implícitos no art. 7º.

O Parecer 540/77 analisa cada um dos componentes do art. 7º por reconhecer as especificidades inerentes a cada um deles. Concentro-me apenas no que se relaciona à Educação Artística como atividade escolar, tendo em vista o meu interesse em assimilar suas especificidades e sua complexidade, esperando que esse entendimento possa me auxiliar na pesquisa sobre a construção do currículo do curso de Licenciatura em Educação Artística, cuja função é formar profissionais para ministrar a atividade escolar em questão.

A redação dos dois primeiros parágrafos relativos à Educação Artística, expressa o conceito do que se espera dessa atividade escolar, principalmente pelo argumento de que "não há um sentido maior em sua oferta limitada a uma só modalidade de expressão e num determinado momento da escolaridade".

É preciso considerá-la não como derivativo ou adorno da existência humana, mas tendo a arte como condição de vida e da sociedade. A educação artística não se dirigirá, pois, a um determinado terreno estético. Ela se deterá, antes de tudo, na expressão e na comunicação, no aguçamento da sensibilidade que instrumentaliza para a apreciação, no desenvolvimento da imaginação, em ensinar a sentir, em ensinar a ver como se ensina a ler, na formação menos do artista do que de apreciadores de arte, o que tem a ver diretamente com o lazer - preocupação colocada em ordem do dia por sociólogos de todo o mundo, e com a qualidade de vida. (Parecer 540/77, p. 25)

O relator demonstra a preocupação com a formação de professores deste componente na educação básica, enfatizando a necessidade de tratar de aperfeiçoar as condições daquela que se desenvolve em nível de 2º grau. Esta

redação encerra uma problemática crucial, pois admite a possibilidade de que um professor com formação em nível de 2º grau esteja habilitado a transitar nessa área e promover a educação artística.

Concebe a polivalência do professor, preferencialmente, daquele que atua no primeiro grau, propõe o trabalho por atividades e elimina a avaliação, o que pode ser constatado nos parágrafos abaixo.

A partir da série escolhida pela escola, nunca acima da 5ª série, sem prejuízo do que se disse até aqui, é certo que as escolas deverão contar com professores de Educação Artística, preferencialmente polivalentes no primeiro grau. Mas o trabalho deve se desenvolver sempre que possível por atividades e sem qualquer preocupação seletiva.

A propósito, a verificação da aprendizagem nas atividades que visam especificamente à Educação Artística nas escolas de primeiro e de segundo graus não se harmoniza também com a utilização de critérios formais. (PARECER 540/77, p.26)

A formação de um professor polivalente, por presumir que este teria aptidão para desenvolver todas as linguagens artísticas, seria significativamente complexa. Entretanto, se encaramos o fato de que tal professor não seria necessariamente polivalente no sentido de domínio de linguagens artísticas, mas capaz de desenvolver com seus alunos atividades que se detivessem “no aguçamento da sensibilidade que instrumentaliza para a apreciação, no desenvolvimento da imaginação, em ensinar a sentir, em ensinar a ver como se ensina a ler, na formação menos do artista do que de apreciadores de arte”, como consta no texto do relator, é possível que seja outra a interpretação dada a este.

Embora não o faça de forma explícita, o texto do relator do Parecer 540/77, apontando para a “preocupação colocada em ordem do dia por sociólogos de todo o mundo, e com a qualidade de vida” (Parecer 540/77, p. 26), leva-me a conjecturar se o mesmo não estaria se inspirando nas teorias de Pierre

Bourdieu⁴⁰, importante sociólogo francês que realizou vários estudos no campo da Sociologia da Educação e tem uma marca na sua discussão que é a preocupação com o sucesso (ou o fracasso) escolar, considerando que este estaria relacionado às desigualdades de oportunidades na educação escolar.

Ao contrário de concepções mais generalizadas que associam tal sucesso escolar como efeito das aptidões naturais dos estudantes, Bourdieu (1998) o atribui à oportunidade de aquisição do que ele denomina "capital cultural" entre as classes e frações de classe que pode ser promovido por meio da educação, o que geralmente não acontece, pois, em sua opinião, por tratar de forma igual os diferentes, a escola conservadora reproduz as desigualdades sociais, considerando que

a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclamam ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios. (BOURDIEU, 2008, p.53)

Este sociólogo, em coautoria com Jean Claude Passeron publicou várias obras em que põem em dúvida o sistema escolar, pelo fato de que este se apoia na concepção de que para garantir a igualdade social para todos, basta dar a todos, igualmente, as mesmas oportunidades, sem considerar que "os estudantes de classe média ou da alta burguesia, pela proximidade com a cultura "erudita", pelas práticas culturais ou linguísticas de seu meio familiar, têm mais probabilidades de obter o sucesso escolar" (Vasconcellos, 2002, p.80). Tratá-los da mesma forma seria acentuar as desigualdades.

Considerando que há preponderância da herança cultural, pode-se entender que "o que Bourdieu demonstra é que existe relação entre a cultura e as desigualdades escolares: a escola pressupõe certas competências que são de

⁴⁰ Pierre Bourdieu foi o criador, em 1967, do Centro de Sociologia da Educação e da Cultura (CSEC) e autor, juntamente com Jean-Claude Passeron, do livro *Les Héritiers* (1964), uma das principais fontes inspiradoras dos estudantes universitários (franceses) rebelados em maio de 1968. "Desde então, as análises de Bourdieu dedicadas à sociologia da educação e da cultura marcaram gerações de intelectuais e ganharam notoriedade nacional e internacional".(NOGUEIRA & CATANI, 2008, p.7)

fato adquiridas na esfera familiar" (BAUDELLOT, apud VASCONCELLOS, 2002, p.80).

O conceito de capital cultural é utilizado por Bourdieu para se distinguir do capital econômico e do capital social, podendo o primeiro existir de três formas: no estado incorporado, no estado objetivado e no estado institucionalizado.

No estado incorporado, a aquisição se dá por hábitos que vão sendo incorporados pessoalmente pelo sujeito e demanda tempo. É um capital "pessoal" (que) não pode ser transmitido instantaneamente por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca. (BOURDIEU, 2008, p.75)

No estado objetivado, os bens culturais podem ser objeto de uma aquisição de propriedades de sentido material, tais como escritos, pinturas, monumentos, transmissíveis em sua materialidade. Para constituir-se capital cultural é necessário que haja "a possessão dos instrumentos que permitem desfrutar de um quadro ou utilizar uma máquina e que, limitando-se a ser capital incorporado, são submetidos às mesmas leis de transmissão". (BOURDIEU, 2008, p.77)

O estado institucionalizado do capital cultural apresenta-se sob a forma de diplomas que se obtém a partir da escolaridade. Nesse estado, a "forma de objetivação (...) como se observa em relação ao certificado escolar, (...) confere ao capital cultural - de que é, supostamente a garantia - propriedade inteiramente originais" pela eliminação das desigualdades. (BOURDIEU, 2008, p.75)

Em síntese, é extremamente importante possibilitar a aquisição do certificado escolar, através do ensino que aproxime as distâncias e permita que todos tenham ao seu alcance o capital cultural necessário ao sucesso escolar, independente de que este tenha sido transmitido de forma hereditária ou promovido pela escola.

Em nova menção ao Parecer 540/77, ao expressar que a atividade desenvolvida pelo professor encarregado da Educação Artística deveria estar focada "menos na formação do artista do que dos apreciadores de arte", é possível entender que, na opinião do autor, o ensino deveria voltar-se para oportunizar a todos, indistintamente, o contato com a Arte de forma mais ampla, criando, dessa forma, a possibilidade de rompimento da reprodução da desigualdade na escola por conta das diferenças das classes sociais.

Se essa foi a intenção do legislador e se fosse atendida a exigência, seria necessário que o curso de Licenciatura em Educação Artística fosse capaz de propiciar a seus egressos possibilidades de ampliar o seu "capital cultural" para conduzir o ensino nessa perspectiva tão abrangente. Não se pode esquecer que da classe de professores também faz parte um número expressivo de sujeitos oriundos de classes sociais menos favorecidas e com oportunidades mais restritas para a ampliação do "capital cultural", tornando-se mais importante ainda que tais oportunidades sejam oferecidas na academia. Quando faço essa afirmação, não significa que esse universo seja composto apenas de tais sujeitos, pois há também um bom número deles com vivências culturais, as mais diversas, não só pelo fato de lhes ter sido propiciado tais vivências em seu ambiente familiar, como também, pela própria afinidade com a arte que os faz buscar a participação em atividades culturais/artísticas.

Compartilhando esse pensamento, Nogueira (2008) aborda a questão da importância da existência de uma bagagem cultural adquirida pelo professor para que seja capaz de alargar as experiências de seus alunos. Essa autora pesquisou entre professores sobre a relação entre a bagagem de informação extra disciplinar que cada um carregava e a sua prática docente. Como resultado da pesquisa, a mesma constatou que tal prática se tornava mais rica entre os professores cuja formação cultural é mais ampla e que há consenso nessa

admissão. Entretanto, levanta algumas questões, no intuito de refletir sobre de que maneira as licenciaturas poderiam influir para isso:

- a) Como transformar essas experiências pontuais e dispersas em elementos fundamentais nos currículos de formação de professores?
- b) Como garantir que essas múltiplas leituras auxiliem na construção de uma prática docente crítica?
- c) Como garantir ao professor acesso aos bens culturais disponíveis diante de suas reais condições de trabalho, como baixa remuneração e carga horária excessiva?
- d) Como inserir novas modalidades nas suas práticas culturais, muitas vezes limitadas e reprodutoras? (NOGUEIRA, 2008, p.14)

As preocupações apontadas por Nogueira (2008) vêm ao encontro do que é explicitado no Parecer nº540/77 sobre o que era esperado da atuação do professor responsável pelas atividades artísticas na escola.

Antes de passar à análise de outros parágrafos, detenho-me para refletir sobre o significado da inclusão obrigatória da Educação Artística no currículo do 1º e 2º graus, pois é explícito no referido parecer que a obrigatoriedade só implica a existência da Educação Artística no estabelecimento de ensino e que este pode "escolher" a série em que esta será desenvolvida. Da mesma forma a escola não se obriga a reservar espaço e tempo para o desenvolvimento das "atividades", como fica evidente no parágrafo que se segue:

...a Educação Artística pode prescindir de um horário rígido preestabelecido(...) porque convém aproveitar as oportunidades, sobretudo as que a comunidade oferece, como exposições, museus e concertos públicos, quando cabíveis no plano das escolas. (PARECER 540/77, p.26)

E ainda argumenta que "o desenvolvimento de atividades artísticas dificilmente poderá ocorrer no curto espaço de uma aula de cinquenta minutos",

usando como exemplo a atividade de teatro que demandaria um tempo maior para ser realizada e valorizada por propiciar experiências coletivas.

O parecer contém uma crítica severa aos componentes do ensino de artes oferecidos como disciplinas isoladas até o advento da Lei 5692/71, pelo fato de que cada uma dessas, por si só, não satisfazia à expectativa em relação à Educação Artística.

Menciona o Desenho, exaltando a sua importância "como poderoso elemento de educação e um imprescindível instrumento para um melhor desempenho do homem em múltiplas circunstâncias". Rejeita-o, porém, no caso em que seu ensino se concentra na geometria porque se desloca para o campo das Ciências, "matéria" na qual a Matemática se inclui como conteúdo específico nos termos do Parecer 853/71. A argumentação sobre a inadequação do ensino do Desenho Geométrico é a ausência deste componente na Resolução nº 8/71, baseada no Parecer 853/71 para esclarecer sobre as matérias do núcleo comum contidas na Lei 5692.

A crítica contida no documento abrange também o ensino da Música e os Trabalhos Manuais. Quanto à primeira, a rejeição era em torno da Teoria Musical e do Canto Coral, por não atenderem ao que era esperado no contexto mais amplo da Educação Artística. No que diz respeito aos Trabalhos Manuais, também chamados de Artes Aplicadas, foram considerados inadequados porque "constituem até uma contrafação da arte e um exercício sistemático de mau gosto". (PARECER 540/77, p. 28)

O repúdio ao Desenho e à Música, constante desse parecer, parece demonstrar uma incoerência com o Parecer nº 1284/73 que já tinha definido a possibilidade da formação de professores da área artística com aprofundamento dessas duas linguagens, o que permitiu a criação do curso com as habilitações específicas para o ensino do 2º grau. Na verdade, essa incoerência não existe, pois o Parecer 540/77 está afeto apenas à prática escolar e, portanto, de acordo

com a concepção de Educação Artística, uma atividade escolar integrada, que estava proposta no Parecer nº 853/71.

2.3 Os pareceres do CFE regulamentares sobre a formação de professores

São de autoria do Conselheiro Valnir Chagas os pareceres e indicações que disciplinaram genericamente o "preparo"⁴¹ do magistério em face da Lei 5692/71. Foram emitidas duas indicações, ambas aprovadas em 8/2/73, sendo uma delas, Indicação⁴² Introdutória nº 22/73, e outra, a Indicação Básica nº23/73. Posterior às duas indicações, foi emitido o Parecer nº 1284/73, cujo autor foi o mesmo das indicações antecedentes, sendo este aprovado em 9/8/73. Para melhor compreensão, abordo inicialmente os conteúdos das indicações, para só após, então, comentar o parecer.

2.3.1. Indicação nº 22/73 - os níveis de formação docente e as habilitações

Essa indicação é considerada introdutória, segundo o relator, porque "indica princípios e normas ainda muito genéricos como passo inicial de um equacionamento global da formação superior do magistério", em acordo com o que se estabelece com relação à formação de professores nas Leis 5540/68 e 5692/71" e a ela "seguir-se-ão indicações básicas para determinação e caracterização dos cursos a organizar: uma para o setor de educação geral, outra para o de formação especial e uma terceira para o setor pedagógico".

Apresenta uma estrutura para os cursos de modo a fazer-se tal formação, como é estabelecido na Lei 5692/71, "em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se as diferenças culturais de cada região do País".

⁴¹ Esse termo é utilizado pelo Conselheiro Valnir Chagas (BRASIL, Parecer 1284/73 p. 186)

⁴² A indicação precede o parecer. Ela indica, de uma forma mais geral, a concepção que fundamenta o parecer.

Estabelece em termos de mínimos, quanto à carga horária e tempo de duração, conforme o artigo 30 (da referida lei) e parágrafos, os níveis de formação para o magistério, que são os de:

- a) 2º grau, com 2200 horas integralizáveis de dois a cinco anos letivos (art.22 e parágrafo único), para exercício até a quarta série do 1º grau;
- b) mais "um ano letivo" sobre o nível anterior, para o exercício até a sexta série;
- c) "licenciatura de 1º grau, obtida em curso superior de curta duração" e para exercício até a oitava série;
- d) mais "um ano letivo" sobre o nível anterior, para exercício até a 2ª série do 2º grau;
- e) licenciatura plena, para exercício até o final do 2º grau.

Observe-se que, além de ser a formação progressiva, as habilitações são cumulativas, no sentido de que pode o menos quem pode o mais, desde que para um e outro possua "habilitação específica".

É ressaltado no texto que a possibilidade de formação em licenciaturas curtas, assim como a complementação por "estudos adicionais"⁴³, tem caráter transitório e que o preparo de professores em licenciaturas plenas é um objetivo que deve ser alcançado num "futuro não muito remoto". O texto deixa claro que aquele que tem a formação completa numa determinada "habilitação específica" está habilitado a exercer suas atividades tanto no 1º e 2º graus.

A intenção presente em tal proposta já havia sido divulgada, segundo o Conselheiro Valnir Chagas, no "V Congresso de Assuntos Universitários" ocorrido em maio de 1973, e apresentada como solução para a formação completa de um docente:

"o preparo de um profissional que circule facilmente do 1º ao 2º grau e, ao mesmo tempo, da "atividade" à "disciplina", passando pela "área de estudo". Apoiamo-nos para tanto em um só princípio - o da polivalência -

⁴³ - Lei 5692/71- Art. 30 , §1º, §2º e §3º.

encarado em duas direções: a polivalência vertical⁴⁴, ..., com modalidades diferentes quanto ao número e a duração; e a polivalência horizontal, resultante de uma globalidade decrescente em que, até o nível de licenciatura de 1º grau, se prepare o docente de atividades e áreas de estudo, e daí por diante, num jogo discriminativo de habilitações, se forme o mestre de disciplinas".(Ind. 22/73, p. 22)

O que se depreende daí é que a tão criticada polivalência, entendida com reservas pela comunidade disciplinar de Arte, foi proposta com uma abrangência muito maior, pois o desejado era, não só a possibilidade de trânsito do professor com formação para o ensino no 2º grau nas várias linguagens artísticas, como também ser um especialista em sua área.

A partir desse entendimento, explica-se a nova condição para as licenciaturas que passam a ter duas ordens de habilitações: a habilitação geral, "que denomina o próprio curso e lhe determina o campo", e habilitações específicas, "tantas quantas possíveis e proporcionadas pelo estabelecimento, relacionadas com partes daquele campo cujo estudo se aprofunda, em duração plena, para o ensino da disciplina ou o exercício da especialidade pedagógica", sendo essa última quando se tratar de curso de Pedagogia. A possibilidade da existência de habilitações é limitada aos cursos de licenciatura plena, o que não quer dizer que isso seja uma regra a ser seguida, podendo haver licenciaturas plenas, mesmo que polivalentes, como o caso da Educação Artística, sem habilitações e outras, não polivalentes, diretamente vinculadas a determinadas disciplinas.

O texto também define a emissão de diplomas para os cursos constituídos de habilitações, havendo registro, além do título do curso, isto é, a habilitação geral, assim como a menção em que foi desenvolvida, se de 1º grau ou de licenciatura plena. No segundo caso, além da habilitação geral, serão anotadas

⁴⁴ - Art. 23 da Lei 5540/68

as habilitações específicas, sejam as obtidas imediatamente com o grau ou as obtidas posteriormente, não mais de duas de cada vez.

2.3.2. Indicação 23/73 - cursos e habilitações para as licenciaturas

Essa indicação é considerada básica para o setor de educação geral, por meio da qual são propostos os cursos, fundamentados na Lei 5692/71 e no Parecer 853/71, tendo em vista os campos de estudos gerais incluídos no currículo de 1º e 2º graus, campos estes apresentados sob as formas de atividades e áreas de estudo, predominantes ou exclusivas no 1º grau. E desdobrado em parte nas disciplinas que serão por sua vez predominantes ou exclusivas no 2º grau. As atividades e áreas de estudo definem o âmbito das licenciaturas, e as disciplinas caracterizam as suas habilitações específicas.

Segundo o Parecer 853/71, a Educação Artística, juntamente com a Educação Física, foi classificada na área de estudo da Comunicação e Expressão da qual fazia parte a Língua Portuguesa, tendo havido até a pretensão de criar uma licenciatura única em Comunicação e Expressão, mas foi descartada a ideia por ter sido considerada prematura, como declarou o Conselheiro Valnir Chagas em seu texto:

A tanto não chegamos nem para fugir à simetria talvez excessiva que aí se poderia divisar, nem para evitar possível superposição com o preexistente curso de Comunicações. Preocupou-nos, sobretudo, o caráter antecipatório de uma licenciatura em que, sem maior preparo, se reuniriam elementos até há pouco desenvolvidos em seis ou mais cursos, cuja afinidade só agora se percebe com repercussões práticas. Assim, em vez de uma, decidimos caminhar para três licenciaturas - Letras, Educação Artística, Educação Física - e marcar a sua afinidade pelo estudo de uma ou mais disciplinas relacionadas com o fenômeno da comunicação e da expressão humanas. (Ind. 23/73, p.29)

Essa concepção globalizada de um curso único para a área de Comunicação e Expressão, entrelaçando, além das linguagens artísticas, as letras e a linguagem

corporal (movimento), nunca se concretizou plenamente, mas, como pode ser constatado, a grade curricular do curso de Educação Artística ficou constituída com duas disciplinas de língua portuguesa e uma outra, a Técnica de Expressão Oral e Corporal, que era ministrada pela EEFD.

O documento, a partir daí, define as condições para os cursos superiores destinados à formação de professores para desenvolver as atividades, áreas de estudo e disciplinas de educação geral, no ensino de 1º e 2º graus. São definidos "os três campos de conhecimentos em que se classificam as matérias do núcleo comum - Ciências, Estudos Sociais, Comunicação e Expressão - distribuindo-se pelos cinco seguintes cursos de licenciatura", sendo tais cursos constituídos como licenciaturas de 1º grau, de curta duração, ou licenciaturas plenas, ou ainda em ambas modalidades de duração:

1 - campo das Ciências;

2. curso de Ciências

1 - campo de Estudos Sociais;

3. Curso de Estudos Sociais

2 - campo de Comunicação e Expressão;

4. Curso de Letras

5. Curso de Educação Artística

6. Curso de Educação Física

Nos casos de licenciaturas plenas, foram fixadas habilitações específicas, podendo ainda ser acrescentadas outras posteriormente pelo CFE, para os cinco cursos definidos pelos três campos de conhecimento:

1 - curso de Ciências - habilitações: Matemática, Física, Química, Biologia;

2 - curso de Estudos Sociais - habilitações: Geografia, História, Organização Social e Política, Moral e Cívica;

- 3 - curso de Letras - habilitações: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Língua Clássica, com os necessários estudos literários;
- 4 - curso de Educação Artística - habilitações: Música, Artes Plásticas, Desenho, Artes Cênicas;
- 5 - curso de Educação Física - habilitações: Ginástica e Atletismo, Técnica Desportiva, Recreação. (IND. 23/73, p. 32)

2.3.3. Parecer 1284/73 - Indicação específica para a Educação Artística

De acordo com o que definia a Indicação Básica 23/73, foram emitidos pareceres com a fixação dos mínimos de conteúdo e duração para as licenciaturas de "educação geral", sendo o de nº 1284, aprovado em 9/8/73 o que focaliza o curso de Educação Artística que poderá estruturar-se em duração plena ou curta, ou em ambas as modalidades, que poderá estruturar-se em habilitações da seguinte forma:

Proporcionará sempre a "habilitação geral" em Educação Artística - o próprio título - e "habilitações específicas" relacionadas com as grandes divisões da Arte (Ind. 22, conc. 10): não mais de uma de cada vez, ante a natureza e amplitude dos estudos a realizar. O currículo terá, assim, uma parte comum que as instituições sempre oferecerão, qualquer que seja a modalidade escolhida de duração, e outra diversificada em consonância com as habilitações específicas programadas. (PARECER nº1284/73, p. 186)

Como já foi explicitado nos documentos anteriores, para a opção de licenciatura com duração curta, a estrutura do curso resume-se à habilitação geral constituída da parte comum e destina-se ao ensino de 1º grau. Somente no caso em que a opção se faça pela licenciatura plena é possível existir habilitações específicas que serão desenvolvidas a nível de 2º grau.

O documento especifica a parte comum, abordando as linhas de conteúdo que deverão atender ao que o relator chama de *tríplice função* e estas são :

"a) na modalidade de curta duração, constituir-se um núcleo suficiente ao professor de Educação Artística para as suas atividades de ensino, sondagem de aptidões, e iniciação ao trabalho;

b) na duração plena, formar esse mesmo núcleo a servir de base à escolha e ao cultivo das habilitações específicas;

c) em ambas as modalidades, situar o curso no campo mais amplo da Comunicação e Expressão".

Para atender a esta última função, indicam-se duas matérias - Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas e Folclore Brasileiro - e duas outras para a segunda: Estética e História da Arte e, sobretudo, Formas de Expressão e Comunicação Artísticas. Convenientemente reunidas e integradas, as quatro devem cobrir a primeira função, configurando o mínimo indispensável ao preparo do mestre polivalente que alcance, ou não, o nível das habilitações específicas. (PARECER Nº 1284, p.186)

Pela redação desse destaque é possível interpretar que o que se pretendia era que o ingressante cursasse inicialmente a parte comum para então após a conclusão dessa, fazer opção por uma das habilitações oferecidas, indicando que a parte diversificada deveria ser programada para uma sequência posterior à fase inicial em que estaria constituída a parte comum. Tal suposição se confirma na leitura do parágrafo que vem mais adiante, após detalhamento de conteúdos que seriam adequados à composição da parte comum que devem

constituir um ponto de chegada na terminalidade da licenciatura de 1º grau e um ponto de partida na continuidade de uma habilitação específica a desenvolver-se em duração plena. Em ambas as hipóteses, obvio se torna que não basta permanecer em generalidades sobre as Formas de Expressão e Comunicação. No mínimo será necessário que o aluno tenha experiência das quatro áreas já previstas na Indicação nº 23/73 (conc.44): Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho. Não,

decerto, a um nível de especificidade que as desmembre funcionalmente do conjunto artístico, mas como o teor de individualização necessário a que possa ele fazer uma opção consciente para prosseguimento de estudos e, se for o caso, atuar com eficiência na escola de 1º grau.

No caso do curso com duração plena, quando este desdobra-se em habilitações que se desenvolverão no ensino de 2º grau, há uma observação feita pelo relator que esclarece que a obrigatoriedade do ensino globalizado, isto é, o trânsito pelas variadas linguagens artísticas, só diz respeito até à 5ª ou 6ª série do 1º grau. A partir da 7ª série, embora não se proíba o tratamento da Educação Artística como "atividade" e "área de estudo", é aceitável e considerada interessante para o aluno a particularização de uma ou duas "artes", com vistas à sua escolha no 2º grau.

O texto também define como vantagem para tal formação a possibilidade de que o aluno dessa licenciatura possa se preparar, inclusive, para outras ocupações do setor artístico que não estejam vinculadas à docência e exemplifica com o caso em que o aluno, deixando de receber a formação pedagógica, substitua-a por estudos aprofundados de conteúdos em uma determinada linguagem artística como teatro, música, pintura, etc, podendo graduar-se em bacharel.

Na fixação de conteúdos mínimos para cada uma das habilitações específicas, o documento define a importância de um estudo evolutivo em seqüência à História da Arte vista na parte comum, que corresponde em cada uma delas, uma disciplina que dê conta das transformações havidas na linguagem correspondente, por considerar de grande importância que "o artista ou o professor de Arte seja capaz de situar temporalmente o seu campo estético...e distinguir a autêntica inovação do que represente mera repetição do antigo". Para Artes Plásticas é prescrita a Evolução da Artes Visuais; para as Artes

Cênicas, a Evolução do Teatro e da Dança; para a Música, a Evolução da Música e a Evolução das Técnicas de Representação Gráfica para o Desenho.

Além do estudo evolutivo dessas linguagens, o parecer aborda o que seria conveniente como prescrição com relação aos mínimos para cada uma das habilitações justificando cada indicação, ressaltando que a esses deve ser incorporada a formação pedagógica e esclarece que também serão baixadas normas especiais para essa formação, de forma a ajustar-se à nova política do magistério, devendo ser seguida, enquanto tais normas não forem fixadas, a Resolução vigente no momento da criação de curso.

Como consequência à aprovação desse parecer, foi baixada a Resolução nº 23⁴⁵, de 23 de outubro de 1973 que fixou os mínimos de conteúdo e duração de Educação Artística.

Em seus dois primeiros artigos, há a determinação que diz respeito às duas modalidades de duração da licenciatura, como já foi comentado no Parecer nº 1284/73. O Art. 3º trata do currículo mínimo do curso em questão, esclarecendo que este tem uma parte comum e uma diversificada correspondente a cada uma das habilitações. Destaco aqui o § 1º que faz um detalhamento das matérias que deverão compor a parte comum e a parte diversificada:

1. Na Parte comum:
 - 1.1 - Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas
 - 1.2 - Estética e História da Arte
 - 1.3 - Folclore Brasileiro
 - 1.4 Formas de Expressão e Comunicação Artística
2. Na Parte diversificada
 - 2.1 - Habilitação em Artes Plásticas
 - 2.1.1 - Evolução das Artes Visuais
 - 2.1.2 - Fundamentos da Linguagem Visual

⁴⁵ Anexo 7

2.1.3- Análise e Exercício de Técnicas e Materiais Expressivos

2.1.4- Técnicas de Expressão e Comunicação Visuais

2.2- Habilitação em Artes Cênicas

2.2.1- Evolução do Teatro e da Dança

2.2.2 - Expressão Corporal e Vocal

2.2.3 - Encenação

2.2.4 - Cenografia

2.2.5 - Técnicas de Teatro e Dança

2.3- Habilitação em Música

2.3.1- Evolução da Música

2.3.2 - Linguagem e Estruturação Musicais

2.3.3 - Técnicas de Expressão Vocal

2.3.4 - Práticas Instrumentais

2.3.5 - Regência

2.4- Habilitação em Desenho

2.4.1- Evolução das Técnicas de Representação Gráfica

2.4.2 - Linguagem Instrumental das Técnicas de Representação Gráfica (Desenho Geométrico, Geometria Descritiva e Perspectivas)

2.4.3 - Técnicas de Representação Gráfica (Desenho Mecânico, Topográfico, Arquitetônico e de Interiores)

2.4.4 - Técnicas Industriais

2.4.5 - Introdução ao Desenho Industrial

A presente resolução ainda fixa os mínimos de carga horária e duração para o curso de Educação Artística, nas modalidades de 1º grau e de licenciatura plena, assim como as condições para obtenção do diploma. As orientações que

dizem respeito à formação pedagógica constam do Parecer 4783/75, analisado a seguir.

2.3.4. Parecer 4783/75 - formação pedagógica

Este parecer trata especificamente das condições necessárias para a formação docente e contém determinações sobre os conteúdos e a composição das disciplinas pedagógicas.

O Parecer de nº 4873/75, elaborado pela Comissão Nacional de Currículos do CFE, tendo como relator Valnir Chagas, e aprovado em 04/12/1975, sob o título "Formação Pedagógica das Licenciaturas", determinou que a distribuição curricular das disciplinas de caráter pedagógico devia ser planejada para ocorrer ao longo do curso, desde os primeiros períodos e não mais ao final do mesmo, como era praticado anteriormente, significando um formato diferente do antigo "3+1", tendo em vista ter se mostrado inadequado tal formato. O parecer menciona a ideia da concomitância entre as disciplinas de conteúdo pedagógico e as de conteúdo específico, a fim de que se dê àquelas o sentido de uma "direção didática dos conteúdos" específicos.

A comissão elaboradora deste parecer emite considerações sobre a questão das qualidades inatas de alguns professores reconhecidos como possuidores de dotes especiais para o exercício do magistério, os professores natos, mas por estes serem raros, explicita a necessidade de uma formação sistemática que prepare adequadamente a maioria destes. O reconhecimento dessa situação e a justificativa para a implantação da nova sistemática que impõe a concomitância encontra-se no trecho:

Longe de nós pretender que a formação pedagógica das licenciaturas opere o milagre de suprir o componente pessoal que há na docência, como um conservatório de música, por si só, não faz os grandes criadores e

virtuosos. Ademais a curto e a médio prazo, temos que levar em conta a persistência do modelo tradicional em que a metodologia vinha superposta a uma exclusiva formação de conteúdo expressa no diploma prévio de bacharel.

Ainda estabelece os mínimos curriculares para essa formação pedagógica, caracterizando-a como "um conjunto de estudos e experiências que tornem o futuro professor capaz de criar situações didáticas para o desenvolvimento da aprendizagem em determinado campo de conhecimentos" e indica quatro matérias como "a matéria prima a ser trabalhada pelas instituições em seus planos curriculares", tais como:

1. Psicologia do Desenvolvimento - como uma abordagem de características, fases e problemas do crescimento e desenvolvimento humano, com os seus condicionamentos sócio culturais, salientando-se as implicações para a escolarização de 1º e 2º graus.
2. Psicologia da Aprendizagem - como um estudo das bases teóricas e experimentais do processo da aprendizagem humana, visando à sua utilização escolar, com ênfase nas relações pessoais - sobretudo de professor e alunos e de alunos entre si - como o elemento dinâmico desse processo.
3. Ensino de 1º e 2º Graus - como um estudo da sistemática atual encarada na perspectiva de antecedentes e possíveis conseqüentes e considerada em si mesma - em seus princípios, estrutura, currículo, organização, funcionamento - e enquanto parte da Educação Brasileira.
4. Metodologia do Ensino de 1º e 2º Graus - como um destaque operativo do aspecto do currículo a ser tratado genericamente na matéria anterior, particularizando-se a situação didática nos procedimentos de planejar, conduzir e avaliar o processo da aprendizagem, sempre com um sentido prático em que esteja apenas implícita a teoria do método em educação.

Num item posterior ao que relaciona as quatro matérias que deveriam compor a formação pedagógica, há abordagem sobre o que a comissão chamou de

"instrumentação para o ensino", não significando esta simplesmente a capacitação para utilizar "instrumentos" numa visão tecnicista, nem a criação de uma quinta matéria que se convertesse em disciplina autônoma. Para exemplificar, cita a "didática especial" que, embora apresentasse alguns aspectos positivos, era necessário que fossem ampliados e reforçados muitos desses aspectos que permitissem "instrumentar o futuro mestre para a sua atividade profissional" mediante uma efetiva integração científico-didática do seu preparo. Esta recomendação, diz o documento, já havia sido feita quando foram fixadas as linhas básicas da nova licenciatura em Ciências, ressaltando que tal aspecto não deveria circunscrever-se às ciências exatas e biológicas, devendo ser esta orientação generalizada às outras áreas, considerando que toda formação de professor, em qualquer área de saber, constitui sempre uma "instrumentação para o ensino". Esta instrumentação objetiva operacionalizar a ideia de concomitância contida no parecer, como reflete o trecho a seguir:

Para imprimir endereço didático aos conteúdos, como já notamos, é necessário dar o tom dos conteúdos à abordagem pedagógica. Isto supõe a integração dos próprios conteúdos entre si de que resulta não só o conhecimento do campo respectivo (...) como as maneiras de sentir e de agir que dele emergem. Uma atitude, em suma, que não é a mesma nas Ciências, nos Estudos Sociais, nas Artes, na filosofia e nas Tecnologias, embora tenha elementos comuns. Sobre essa atitude, no grau em que efetivamente se desenvolva, assentam-se os procedimentos de ensino ajustados ao campo; e sem ela a metodologia não passará de uma coleção de regras inoperantes porque vazias (Parecer 4873/75, p.219).

Em continuação à explicitação do conceito de "instrumentação para o ensino", o Parecer 4873/75 estabelece as condições para a Prática de Ensino, componente da formação pedagógica, associado ao Estágio supervisionado. Nestas condições incluem-se a sugestão de uma duração mínima deste componente com 400 horas.

Como pode ser visto, a elaboração dessa legislação está fundamentada num projeto baseado numa concepção de formação de professores para uma

atividade escolar que não estivesse calcada nas disciplinas acadêmicas, que levava em conta a especificidade da educação escolar e que, realmente, os legisladores foram bastante minuciosos na especificação, percebendo-se, também, uma concepção de currículo que era fortemente prescritiva e procurava definir todos os detalhes como carga horária, disciplinas, etc.

No capítulo que se segue a esse, é apresentada a história do curso em tela, situando-o como o sucessor de dois outros cursos de formação de professores oferecidos pela Escola de Belas Artes, numa abordagem sobre as matrizes curriculares dos mesmos e as condições em que ocorreram as substituições de um curso por outro.

CAPÍTULO III

3. A História do Curso de Licenciatura em Educação Artística

A história do curso de Licenciatura em Educação Artística da UFRJ insere-se na história da instituição que o abriga, a Escola de Belas Artes, e para conhecê-la é necessário saber e entender sobre suas especificidades como centro de ensino de Arte, principalmente porque este curso, criado em 1979, não foi o primeiro curso de formação de professores sob a sua responsabilidade.

3.1. A Escola de Belas Artes da UFRJ: um pouco de sua história

A existência da Escola de Belas Artes, primeira escola oficial do Brasil a dedicar-se ao ensino da Arte, teve origem pelo Decreto de 12/08/1816, poucos anos após a vinda da família real portuguesa ao Brasil e foi criada com o nome de Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, quando, a convite de D. João VI, aqui chegou a Missão Artística Francesa⁴⁶, com a finalidade de iniciar as atividades da instituição que fora criada para formar, "adequadamente, o artífice para os diferentes ramos da indústria e o artista para o exercício das belas artes com base nos conhecimentos teóricos adequados à sua profissão" (FERNANDES, 2007, p.1).

A vinda da Missão Francesa, segundo Barbosa (1990, apud SILVA, 2003, p.38) colaborou para laicização da Arte⁴⁷, mas não para sua democratização, pois se baseando no culto à beleza, na crença acerca do dom inato para a atividade

⁴⁶ Grupo de artistas franceses que veio ao Brasil a convite da família real com o objetivo de registrar cenas diárias da vida da população, assim como a fauna e a flora. Eram todos membros da Academia de Belas Artes da França.

⁴⁷ A educação brasileira de uma maneira geral, e nela incluem-se as atividades artísticas, esteve a cargo dos jesuítas por longo tempo, até a sua expulsão em 1759 por razões políticas, econômicas e culturais, deixando, entretanto, o seu modelo, quanto ao preconceito às atividades manuais.

artística e em árduos exercícios de cópia, tornou a arte acessível somente para alguns "poucos felizes". Os artistas estrangeiros detinham o monopólio da criação e incumbiam-se do recrutamento de artistas nativos em razão da avaliação destes no que consideravam vocação artística.

Os aristocratas cuidavam apenas de apreciar e adquirir as obras de arte, como aponta Silva:

O artista, categoria institucionalizada em nossa sociedade com a vinda da Missão Francesa, não desfrutava a mesma importância social atribuída ao escritor, ao poeta. O grau de valorização das diferentes categorias profissionais dependia dos padrões estabelecidos pela elite colonial que, refletindo a influência da educação jesuítica, a qual moldou o espírito nacional, colocava no ápice de sua escala de valores as atividades de ordem literária, demonstrando acentuado preconceito contra as atividades manuais com as quais as Artes Plásticas se identificavam pela natureza de seus instrumentos (SILVA, 2003, p.38).



Figura 1- Pórtico da Academia Imperial de Belas Artes⁴⁸

⁴⁸ A figura 1 retrata o pórtico do prédio, cujo projeto era de Grandjean de Montigny, onde funcionou a Academia Imperial de Belas Artes. O prédio, posteriormente, foi demolido e seu pórtico foi mantido e se encontra no Jardim Botânico.

As atividades de ensino na Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, também conhecida como Academia Imperial de Belas Artes, englobavam cinco seções de estudos com suas subdivisões: arquitetura, escultura, pintura, música e ciências acessórias⁴⁹. Sua importância no ensino das artes é reconhecida e declarada por Zilio (1994, p. 26) ao afirmar que ela marcou fortemente a história da arte brasileira até meados do século XIX por determinar “não só a sistematização do ensino artístico, como também por criar uma referência estética e cultural através desse modelo, estabelecendo um novo tipo de olhar que perdura até nossos dias”. A Academia Imperial de Belas manteve esse nome até o advento da República, quando passou a designar-se, pelo Decreto 983 de 08/11/1890, Escola Nacional de Belas Artes.



Figura 2 - Prédio da Escola Nacional de Belas Artes

Pelo Decreto nº 19.852 de 11 de abril de 1931, a Escola Nacional de Belas Artes deixou de ser uma unidade de ensino isolada e passou a integrar a

⁴⁹ Referem-se à matemática, anatomia, história da arte estética e arqueologia.

Universidade do Rio de Janeiro, primeira instituição universitária criada legalmente pelo governo federal como parte das comemorações da independência do Brasil, no dia 7 de setembro de 1920 pelo presidente Epiácio Pessoa, por meio do Decreto nº 14.343 publicado no Diário Oficial no dia 10 de setembro de 1920. A Universidade do Rio de Janeiro foi constituída, inicialmente, pelas unidades de ensino superior já existentes no Rio de Janeiro como a Faculdade de Medicina, criada por D. João VI em 1808, a Escola Politécnica, criada em 1810, e a Faculdade de Direito, sendo esta última resultante da união de duas escolas livres já existentes⁵⁰.

3.2. A Escola de Belas Artes: uma célula da Universidade Federal do Rio de Janeiro

Segundo Fávero (1999), a possibilidade de criação de uma instituição universitária teve ensejo com a Reforma Carlos Maximiliano em 1915 através do Decreto 11.530, cujo texto de seu art. 6º deixa esta certeza, quando determina: "O Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá em Universidade as Escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito, dispensando-a de taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente para funcionar".

A incorporação da Escola Nacional de Belas Artes, ausente neste primeiro momento do corpo da Universidade do Rio de Janeiro, se deu posteriormente, como já foi dito, em 1931 e com ela foram agregados também pelo mesmo decreto o Instituto Nacional de Música e a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, criada, esta última, na ocasião da incorporação.

A Escola Nacional de Belas Artes manteve-se ainda com este nome quando, por meio da Lei nº 452 de 5 de julho de 1937, a Universidade do Rio de Janeiro

⁵⁰ Informações disponíveis em www.ufrj.br. Acesso em março de 2011.

foi transformada em Universidade do Brasil, embora outras unidades tenham tido seus nomes alterados na ocasião como, por exemplo, a Escola Nacional de Música e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, delimitando as atividades inerentes a esta última, além de propiciar a criação da Faculdade Nacional de Educação. Quanto à Universidade do Brasil, somente em 1965 foi definido o seu nome atual, a partir da Lei nº 4.831 de 5 de julho de 1965 que dispôs sobre as novas denominações das universidades federais situadas no Rio de Janeiro, passando a chamar-se de Universidade Federal do Rio de Janeiro a localizada na cidade do Rio de Janeiro e Universidade Federal Fluminense, a de Niterói (FAVERO, 1999).

3.3. Do Professorado de Desenho à Licenciatura em Desenho e Plástica - os antecessores

Não é possível falar na história deste curso sem mencionar aqueles que o antecederam porque, na verdade o curso de Licenciatura em Educação Artística foi criado em 1979 sob uma nova organização pela integração de dois cursos de licenciatura existentes na área artística, a partir de um novo conceito de currículo e de formação de professores: o currículo integrado por atividades e a polivalência do professor.

A Escola de Belas Artes mantinha desde 1931 cursos de magistério autorizados pelo Decreto nº 19.852 de 11/04/31, o mesmo que a fez incorporar-se à Universidade do Rio de Janeiro, quando foi reconhecida a sua competência, assim como da Escola de Música, para o preparo de profissionais do ensino. Tal decreto indicava "como títulos a serem concedidos pela então Universidade do Rio de Janeiro os de professor de Pintura e Escultura e de Professor em Música

(Canto e Instrumentos)". Estes, entretanto, não eram professores com formação destinada ao ensino em escolas regulares.

Estas informações estão contidas no Ofício de Nº 3157, datado de 22 de abril de 1982, enviado pelo Reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Professor, Adolpho Polillo, ao Secretário Executivo do Conselho Federal de Educação. O ofício tratava do cumprimento das exigências feitas por este conselho por ocasião do processo de reconhecimento do curso de Licenciatura em Educação Artística, cujo currículo é o objeto desta pesquisa. O mesmo documento ainda esclarece que

Em 1943, com "um ano de Didática" ministrado pela Faculdade de Filosofia começou o Curso de Formação de Professores Secundários de Desenho, depois transformado em Curso de Professorado de Desenho e, posteriormente, para atender ao currículo mínimo, em Licenciatura em Desenho e Plástica⁵¹. A Licenciatura em Música é a transformação direta dos cursos que formavam o professor de canto e instrumentos.(Of. nº3157/82 UFRJ)

Estes, sim, foram os primeiros cursos de formação de professores de Arte para atuar no ensino regular. Como mostra o documento, a concepção sobre as necessidades para a formação do professor nesta época era bastante reducionistas e técnicas, bastando para isso "um ano de Didática na Faculdade de Filosofia" para transformar o prático (conhecedor de um determinado assunto) em professor. Tal concepção não era muito diferente da que norteou os cursos

⁵¹ Of. nº3157/82 UFRJ - Este ofício foi expedido em cumprimento à exigência feita pelo Conselho Federal de Educação na tramitação do processo de Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Educação Artística. O documento foi localizado na Divisão de Ensino da PR1 - UFRJ

de formação de professores que existiram e, em algumas áreas, existem até hoje na UFRJ, os cursos de licenciatura no chamado formato "3 + 1"⁵².

3.3.1. O professorado de Desenho - formação de professores secundários

No curso de Professorado de Desenho da Escola de Belas Artes habilitaram-se ao ensino inúmeros professores antigos da casa que, após concluírem um dos bacharelados em Arte, demonstraram inclinação para a área da Educação, complementando sua formação pedagógica na Faculdade de Filosofia.

Todo esse preâmbulo tem o objetivo de mostrar que a Escola de Belas Artes desde 1943⁵³ esteve envolvida com a preocupação de habilitar profissionais para atuar nas escolas brasileiras ministrando disciplinas das áreas de artes e desenho.

O curso de Professorado de Desenho, enquanto esteve em vigência, conviveu com os outros cursos de bacharelado oferecidos pela Escola de Belas Artes como os das chamadas "artes base"⁵⁴ - Pintura, Escultura e Gravura - , além das Artes Industriais e das Artes Gráficas. Sua grade curricular era praticada de tal forma que conferia dupla diplomação: o diploma de bacharel pela Escola de Belas Artes e o de licenciado pela Faculdade de Educação.

Devido à falta de documentação na Escola de Belas Artes sobre o curso de Professorado de Desenho, curso de magistério que teve sua vigência até 1970,

⁵² O formato "3+1" corresponde aos cursos, nos quais os alunos cumprem as disciplinas de conteúdo específico nos três primeiros anos, quando, na maioria dos casos, concluem um bacharelado, cursando depois mais um ano na Faculdade de Educação para cumprimento da formação pedagógica e obtenção do grau de licenciado.

⁵³ Anteriormente, desde 1931, quando incorporou-se à Universidade do Brasil, a formação de professores restringia-se a professores de Pintura e de Escultura, atividades não escolares.

⁵⁴ Esta expressão usada para designar a Pintura, a Escultura e a Gravura refere-se ao fato de serem as formas essenciais de arte, sendo tão comum seu sentido que é assim também designado o Departamento de Artes Base (BAB) , onde estão alocados hoje estes três cursos.

a matriz curricular deste só pôde ser resgatada graças ao Histórico Escolar de um egresso deste curso, a Professora Maria Helena Wyllie Lacerda Rodrigues, hoje aposentada, que fez parte por 30 anos do Departamento de Técnicas de Representação da Escola de Belas Artes. O referido curso era constituído no modelo seriado e tinha a previsão de estudos para quatro anos, sendo os três primeiros cursados na Escola de Belas Artes, que tinha sob sua responsabilidade as disciplinas de conteúdo específico⁵⁵.

Em seu depoimento, a Professora Maria Helena Wyllie Lacerda Rodrigues, declarou que

A parte pedagógica era feita na Faculdade de Filosofia em um ano após a conclusão das disciplinas da grade curricular. Provavelmente, cursei Filosofia Educacional e Psicologia da Aprendizagem. A parte didática foi cumprida no Colégio de Aplicação, por observação e duas aulas dadas: uma de Geometria Descritiva ou de Desenho Geométrico (não me lembro mais) e outra de Artes Plásticas.

Declarou ainda que o ingresso na Escola de Belas Artes se dava por vestibular e este incluía os conhecimentos de Geometria Plana e Descritiva, além de testar as habilidades em Desenho à mão livre e Modelagem.

A matriz curricular a ser cumprida nos primeiros três anos de curso, sob responsabilidade da Escola de Belas Artes era constituída de disciplinas teóricas, teórico práticas e práticas, como apresentada na tabela abaixo. A complementação para lecionar era feita no quarto ano, como já foi dito.

Primeira Série	Segunda Série	Terceira Série
Desenho Artístico	Desenho Artístico	Desenho Técnico
Modelagem	Anatomia	Desenho de Modelo Vivo
História da Arte	História da Arte	Arquitetura Analítica
Geometria Descritiva	Geometria Descritiva	Perspectiva e Sombras
Complementos de Matemática		

⁵⁵ Uma certidão de Conclusão do curso de Professorado de Desenho do Professor Almir Paredes Cunha constitui o ANEXO 3

Em 1968, em plena Ditadura Militar, foi editada a Lei 5540 de 28 de novembro, definindo as diretrizes do que se chamou de Reforma Universitária,

influenciada pelos apontamentos da Comissão MEC/Usaid⁵⁶ que eram semelhantes às indicações feitas pelo professor norte-americano Rudolph Atcon, convidado em 1966 pelo MEC para realizar um estudo sobre o ensino superior, visando a sua reestruturação (ARONI,2008, p.130)

Os apontamentos a que se refere Aroni (2008,p.123) recomendavam uma série de medidas técnicas que não acarretariam gastos, mas ajudariam a solucionar problemas existentes no meio universitário, tais como os destacados por ARONI:

1) a recomendação de que o exame vestibular fosse classificatório e não probatório; 2) a criação do ciclo básico no primeiro ano de formação para ampliar a capacidade de absorção no ensino superior sem aparentemente comprometê-lo, visto que este ciclo teria a função de operar uma nova seleção no interior das universidades. Os estudantes com menor rendimento escolar poderiam ser encaminhados para os cursos de menor demanda; 2) além disso, o sistema de créditos em substituição ao sistema seriado permitiria que os estudantes escolhessem aquelas disciplinas obrigatórias e optativas e não um conjunto de disciplinas que formava cada série, acabando com a "solidariedade" que existia entre as turmas.(ARONI, 2008, p. 130)

Estas medidas, principalmente a que diz respeito à instituição do ciclo básico, com o propósito de promover uma maior possibilidade de inclusão, podem também significar uma manobra para deter as rédeas da situação, pois pode estar aí camuflada a intenção de conter as críticas por vagas insuficientes no ensino público⁵⁷.

⁵⁶ A Usaid (United States Agency for International Development) foi um programa criado pelo governo norte-americano(Truman1945-1953) de cooperação técnica entre os Estados Unidos e a América Latina. De 1964 a 1968, no regime ditatorial, foram realizados convênios entre o MEC e a Usaid,um dos quais criaram uma comissão mista de cinco educadores brasileiros e cinco norte-americanos com a missão de determinar o que poderia constituir um sistema ideal de ensino superior no país. (ARONI, 2008, p.121)

⁵⁷ A medida a que me refiro é o caráter classificatório do vestibular, evitando-se a caracterização de candidatos aprovados e não incluídos nas vagas existentes. Sendo o vestibular classificatório, anulava-se a evidência de vagas insuficientes.

Tais recomendações foram assimiladas e encontram-se na Lei 5540/68, o que resultou na transformação do curso de Professorado de Desenho, curso vigente até então e que apresentava o regime seriado, no curso de Licenciatura em Desenho e Plástica, apresentado com um novo formato em que incluía um ciclo básico e o sistema de créditos.

3.3.2. Licenciatura em Desenho e Plástica: o ciclo básico, o sistema de créditos e a departamentalização

Dois meses após a entrada em vigor da Lei 5540/68, em 11 de fevereiro 1969, foi editado o Decreto-Lei nº 464, estabelecendo as normas complementares àquela lei e, além de determinar no seu Art. 4º a realização "de concursos vestibulares unificados em âmbito regional", em seu Art. 5º, justifica a implantação do ciclo básico por este compreender as funções de:

"a) recuperação de insuficiências evidenciadas, pelo concurso vestibular na formação dos alunos; b) orientação para a escolha da carreira; c) realização de estudos básicos para ciclos ulteriores".
(BRASIL, Decreto-Lei nº 464 de 11 de fevereiro de 1969)

Cabe aqui lembrar que a ditadura militar munuiu-se de mecanismos autoritários, os chamados Atos Institucionais (AI), emitidos pelo poder executivo, único poder existente, sendo o mais conhecido o AI5 que garantiu poderes ilimitados ao presidente da República, permitindo-lhe legislar sobre qualquer tipo de matéria e impedir o funcionamento do judiciário.

O Poder executivo arrogou para si todos os poderes e, entre eles, através do Decreto Lei nº 477 de 26 de fevereiro de 1969, passou a controlar as universidades de ensino, estabelecendo as sanções correspondentes às infrações ocorridas no interior das instituições, estabelecendo ritos sumários de

julgamento e condenação dos infratores, visando ao controle político-ideológico, como aponta ZOTTI (2004). E resume numa frase o grau de autoritarismo resultante deste Decreto ao dizer que "o Estado atingiu, portanto, o mais elevado grau de autonomia, permitindo, inclusive, prisões arbitrárias, torturas".

A repressão atingiu seu ponto máximo no período do governo do general Médici, sufocando toda e qualquer oposição com mão de ferro e é em meio a ela, segundo Zotti (2004, p.3), que

o Estado vai propor e institucionalizar a reforma da educação brasileira que tinha a essencial função de alinhar o sistema educacional aos objetivos do Estado capitalista militar⁵⁸, adequando-o à ideologia do "desenvolvimento com segurança".

A nova concepção para os cursos de graduação determinada pela Lei 5540/68 e normatizada pelo Decreto 464/69 possibilitou a criação do curso de Licenciatura em Desenho e Plástica, no qual os alunos ingressavam por vestibular unificado e logravam acesso aqueles que se encontravam classificados dentro do limite das vagas oferecidas.

O ingresso por classificação dentro do número das vagas existentes tinha por finalidade evitar que candidatos aprovados não lograssem o ingresso por falta de vagas nas universidades, como acontecera no início do ano de 1967⁵⁹.

Celeste (2004) aponta para o fato de que tal medida seria uma estratégia do governo para amenizar os conflitos da época originados pelas manifestações estudantis contra a ditadura militar, numa manobra para demonstrar que eram as universidades e não o governo que se recusavam a matricular os excedentes.

O sistema de créditos extinguiu o regime seriado. Neste regime não seriado, as disciplinas eram de uma maneira geral independentes, salvo nos casos

⁵⁸ Como esclarecimento sobre esta expressão é preciso dizer que a mesma refere-se à política de recuperação econômica do Estado.

⁵⁹ Para contornar a situação de insatisfação pela insuficiência de vagas, o então Presidente da República baixou o Decreto de nº 60516/67, determinando que as universidades matriculassem todos os excedentes, o que não foi cumprido pelas universidades públicas, como também pelas privadas que se valeram de mandados de segurança a fim de resguardar-se das consequências da desobediência.

daquelas que exigiam pré-requisitos. Isto significava que ser reprovado numa disciplina não representaria a perda do semestre ou do ano, dando maior liberdade ao aluno para definir sua trajetória acadêmica. Em contrapartida, este sistema dissolvia toda a possibilidade de manutenção dos grupos de estudantes que no sistema anterior seguiam numa mesma turma durante todas as etapas do curso de graduação.

A partir da Lei nº 5540/68⁶⁰, as associações entre os estudantes estavam, então, dificultadas e acreditamos que este tenha sido o objetivo do governo quando alterou o sistema dos cursos de graduação, tendo em vista as medidas tomadas anteriormente para calar a voz dos estudantes como já ficara evidente na edição da Lei 4464⁶¹ de 9 de novembro de 1964, ano do início do regime ditatorial militar. O país vivia, então, um momento político extremamente delicado, deixando patente a intolerância a qualquer tipo de manifestação de protesto, como é peculiar aos regimes de força. Esta lei nada mais foi que uma complementação (consequência) às medidas adotadas em Brasília com a invasão da UNB por tropas militares, acarretando a demissão do reitor Anísio Teixeira, do seu vice Almir Castro, além de destituir todo o Conselho Diretor desta instituição para sufocar as manifestações de protesto promovidas pela comunidade acadêmica.

A Lei nº 4464/64, ao ser promulgada, ceifava todas as possibilidades de associação estudantil, tornando evidente o engessamento deste setor da academia. Posteriormente, esta lei foi complementada pelo Decreto nº 228 de 28 de fevereiro de 1967⁶² que avançou ainda mais sobre a repressão à constituição das organizações estudantis, mantendo-as contidas no âmbito acadêmico,

⁶⁰ A Lei nº 5540/68 determina o que se chamou de Reforma Universitária

⁶¹ A Lei nº 4464/64 dispõe sobre os órgãos de representação estudantil e dá outras providências.

⁶² O Decreto-Lei nº 228/67 reformula a organização da representação estudantil e dá outras providências.

vetando a existência de associações estaduais e nacionais, como expressam os artigos:

Art.11 - É vedada aos órgãos de representação estudantil qualquer ação, manifestação ou propaganda de caráter político-partidário, racial ou religioso, bem como incitar, promover ou apoiar ausências coletivas aos trabalhos escolares. [...]

Art.17 - Nos estabelecimentos de ensino de grau médio somente poderão ser constituídos grêmios com finalidades cívicas, culturais, sociais e desportivas, cuja atividade se restringirá aos limites estabelecidos em Regimento, devendo ser sempre assistidos por um professor. [...]

Art.20 - Ficam extintos os órgãos estudantis de âmbito estadual, ainda que organizados como entidades de direito privado. (BRASIL, Decreto-Lei nº 228 de 28 de fevereiro de 1967)

Em substituição ao curso de Professorado de Desenho, extinto por força da Lei nº 5540/68 que não mais permitia o regime seriado, foi implantado em 1971 o curso de Licenciatura em Desenho e Plástica, cuja vigência foi menor que uma década - 1971 a 1978 - e participaram dele os alunos que ingressaram por vestibular a partir de 1971, além dos remanescentes do antigo curso que migraram para o novo. Como determinava a Lei 5540/68, sua matriz curricular era constituída de um ciclo básico com duração de 4 períodos comuns também a todos os outros cursos da Escola de Belas Artes como os cursos de Pintura, Escultura , Gravura, Desenho Industrial, Comunicação Visual, Artes Cênicas e Composição de Interior.

O currículo do novo curso de Licenciatura em Desenho e Plástica teve sua implantação a partir de 1971⁶³ e, como o anterior, não havia registro oficial no

⁶³ O Histórico Escolar de aluno desse curso consta do ANEXO 3

Sistema da universidade que permitisse apresentar sua grade curricular. O único registro encontrado sobre sua constituição, além dos históricos escolares de alunos que passaram pelo curso, é um volume encadernado⁶⁴ pertencente ao acervo do Prof. Virgílio Athayde Pinheiro, contendo uma dedicatória da Professora Titular Lea Santos de Bustamante⁶⁵.

Tomei tal volume como documento válido porque o seu conteúdo, no que diz respeito às disciplinas relativas ao curso, corresponde às que constam dos históricos escolares investigados. Este documento pôde esclarecer importantes detalhes da matriz curricular, tendo em vista que a mudança do regime seriado pelo sistema de créditos não permite observar com clareza nos históricos escolares o que foi designado como disciplina obrigatória e disciplina complementar.

O volume, impresso pela Seção de Reprografia da Escola de Belas Artes em 1973, traz informações muito úteis para entender, não só o momento da reforma universitária promovida pela Lei 5540/68, como a departamentalização e o sistema de créditos, assim como as disciplinas que foram mantidas, mesmo que com outros nomes, no currículo do curso que o substituiu.

Consta desse documento que o processo de aprovação do Curso de Licenciatura em Desenho e Plástica tramitou em 1969 e teve seu currículo mínimo⁶⁶ aprovado em 9/5/1969. Sua elaboração esteve a cargo do 4º Grupo de Revisão dos Currículos da Comissão Central de Revisão de Currículos, presidida por Newton Sucupira, e era constituído por Clovis Salgado (coordenador), Celso Kelly, Celso Cunha e José Borges dos Santos.

⁶⁴ Este volume chegou às minhas mãos por intermédio da Professora Maria Helena Wyllie L. Rodrigues que, após a morte do Prof. Virgílio Pinheiro, o recebeu de sua filha. Devido ao meu interesse no assunto, a Prof^a me fez o oferecimento do volume. A capa e a folha de aprovação pelo CFE encontram-se no ANEXO 4

⁶⁵ Estes professores, após a departamentalização determinada pela Lei 5540, foram alocados no Departamento de Técnicas de Representação que, por ser responsável pela maior carga horária do curso, embora não tivesse responsabilidade direta por ele, tinha grande interesse no mesmo.

⁶⁶ A Lei nº 4024/61 atribuiu ao CFE a competência de fixar os mínimos de conteúdo e duração dos cursos superiores destinados à formação de pessoal para profissões regulamentadas em lei. O Currículo Mínimo do Curso de Licenciatura em Desenho e Plástica está publicado na SEPARATA nº 33, p.57 a 62, do CFE, do MEC, 1968, 1969, tendo sido aprovado em 9/9/69, sob o nº 354/69. (UFRJ, EBA, 1973, p.8)

O Conselho Federal de Educação determinou que o trabalho elaborado por esse 4º Grupo de Revisão dos Currículos fosse transformado em "Anteprojeto de Resolução" com o seguinte Parecer:

A Comissão Central de Revisão de Currículos, tendo examinado o projeto de currículo mínimo da Licenciatura em Desenho e Plástica e respectiva duração, apresentado pelo subgrupo correspondente, e relatado pelo Consº Celso Kelly, é de parecer que o projeto atende às exigências técnicas e às normas fixadas por este Conselho para regular a matéria, recomendando sua aprovação pelo Plenário (UFRJ, EBA, 1973, p.8).

Além da divisão do currículo em ciclo básico e ciclo profissional, o projeto contido no documento esclarece sobre os códigos das disciplinas associados aos departamentos então criados e apresenta os objetivos do novo curso, consistindo estes, principalmente, em:

1 - Preparar pessoal docente habilitado ao Ensino de 1º e 2º Graus - (Lei nº 5692) nas disciplinas:

2.1 - Educação Artística (obrigatória em todas as séries do Ensino de 1º e 2º Graus). Esta disciplina compreende:

2.1.1 - Desenho e Artes Aplicadas (âmbito da Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro).

2.1.2 - Educação Musical.

2.1.3 Artes Dramáticas e Coreografia

2.2- Disciplinas de Formação especial para o ensino de 2º Grau

Deste objetivo principal, assim com os outros que lhe seguem consta a observação de que foi transcrito da página 59 da SEPARATA nº 335, Currículos Mínimos dos Cursos Superiores do Conselho Federal de Educação.

A referência à Educação Artística neste documento, atividade escolar criada pela Lei 5692/71 e que gerou a criação do curso pesquisado nesta tese, é um indício de que tanto o CFE, quanto a Escola de Belas Artes consideravam o curso de Licenciatura em Desenho e Plástica adequado para atendimento no que se referia à formação de professores para lecionar a nova disciplina. É possível deduzir desse fato as razões que causaram a demora e a falta de iniciativa por parte das unidades da área artística da UFRJ para a criação do curso de Licenciatura em Educação Artística. No entanto, no mesmo documento, na página 15, há o registro de uma observação que diz:

A Lei 5692/71 (que fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus e dá outras providências) está exigindo nova reformulação do currículo da C.L.D.P.⁶⁷ Uma Comissão de professores da EBA, especialmente designada para esse fim, pelo Diretor desta unidade (Portaria 07 de 21/1/1972, publicada no Boletim nº 7 de 17/2/1972, da UFRJ) já está estudando o problema e procurando se entrosar com outra Comissão, essa nomeada pelo Conselho Federal de Educação (ver Portaria 29 C.F.E. de 30/6/72, publicada no D.O. de 11/7/72 e D.O. de 13/7/72⁶⁸).

Pesquisando no Sistema de Gerenciamento Acadêmico (SIGA) da UFRJ, obtive informações tanto sobre os alunos do curso anterior a esse, quanto sobre os ingressantes no novo curso.

Quanto aos alunos do curso antigo que migraram para o novo, pude observar que a migração se deu a partir de 1975, pois consta nos históricos escolares desses alunos, no ano mencionado, a transferência dos créditos cursados pelos mesmos no curso de origem.

⁶⁷ Abreviatura de Curso de Licenciatura em Desenho e Plástica.

⁶⁸ De nenhuma das atas das sessões de Congregação da Escola de Belas Artes consta essa informação. Foram lidas as atas dos anos de 1971 a 1983.

Com relação aos estudantes de matrículas a partir de 1971, ingressantes no curso de Licenciatura em Desenho e Plástica, observei que muitos foram os que só conseguiram concluir o curso após 14 períodos, quando a duração recomendada era de 8 períodos. Destas observações, é possível deduzir que a facilidade de escolha do ritmo a ser seguido e talvez as dificuldades com o oferecimento de vagas nas turmas destinadas a estes alunos, acarretaram uma maior demora na conclusão do mesmo, pois uma reprovação em uma determinada disciplina no sistema de créditos não mais implicaria num grande prejuízo no curso.

Um detalhe que me chamou a atenção significativamente foi o fato, embora o curso tivesse o nome de Licenciatura em Desenho e Plástica, da Prática de Ensino ser desenvolvida em dois períodos que tinham os nomes de Prática de Ensino de Desenho I e Prática de Ensino de Desenho II, dando-nos a impressão de que a formação objetivada era a de Professor de Desenho, ainda como um resquício do curso vigente anteriormente, e a formação em Plástica seria complementar a esta. Aliás, na pesquisa das atas da Faculdade de Educação e da Escola de Belas Artes, nas referências a este curso sempre constou a expressão "Professor de Desenho". Esta afirmação pôde ser constatada no trecho da ata da sessão da Congregação da Faculdade de Educação de 27/08/1975 que dizia:

Mantido o ponto de vista pela EBA, a direção consultou o Conselho Departamental em 26/8/75 que foi favorável à convalidação dos atos prestados pela interessada na FE e à apostila em seu diploma pela EBA, concedendo o título de **Professor de Desenho** (da alçada da EBA, como previsto nos Art.20 e Art. 235 do Decreto 19852/31)⁶⁹.

⁶⁹ - este é o parecer aprovado pela Congregação da Faculdade de Educação contido no Processo N ° 2538/70 no qual a autora Angelina Polloto, transferida da Escola de Belas Artes de Araraquara para a Escola de Belas Artes da UFRJ solicita matrícula na Faculdade de Educação para fazer a complementação pedagógica. O aluno desse curso, embora obtivesse o grau de licenciado pela Faculdade de Educação, seu acesso à UFRJ era feito por vestibular para a Escola de Belas Artes, daí a necessidade de aceitação do aluno de transferência por parte dessa unidade.

Em virtude do curso de Licenciatura em Desenho e Plástica ter sido o antecedente mais próximo do curso de Licenciatura em Educação Artística, objeto desta pesquisa, vale dizer da constituição de seu currículo para que se possa entender as mudanças surgidas (ou não) a partir da criação deste último.

O currículo do curso de Licenciatura em Desenho e Plástica era constituído no chamado formato "3+1", isto é, o aluno cursava 3 anos que seriam correspondentes aos bacharelados oferecidos pela EBA, tendo inclusive um ciclo básico com 4 períodos iniciais com disciplinas idênticas a estes, acrescidos de dois períodos de disciplinas específicas do curso que, em sua maioria, eram de desenho de precisão. Ao final dos 6 períodos, o aluno dirigia-se à Faculdade de Educação para cumprir as cadeiras de formação pedagógica e a Prática de Ensino, esta feita no Colégio de Aplicação. Toda essa relevância dada ao Desenho, não significava que a Prática de Ensino não dedicasse espaço às Artes Plásticas, sendo, aliás, comum que houvesse preferência dos licenciandos em observar e dar aulas de assuntos ligados às artes plásticas nas turmas do ensino fundamental.

A diferença entre o curso de Licenciatura em Desenho e Plástica, que se ocupava da formação de professores de Artes e Desenho para atuar nos ensinos de 1º e 2º graus e os cursos dos chamados formatos 3+1 era o fato de que a sequência de disciplinas pedagógicas já era prevista e não havia conclusão de bacharelado ao fim dos 6 (seis) períodos de disciplinas de conteúdo específico, como acontecia no curso que o antecedeu.

Assim, cumpridos os quatro períodos do ciclo básico como qualquer aluno dos cursos da Escola de Belas Artes, os alunos da Licenciatura em Desenho e Plástica cumpriam mais dois períodos de disciplinas exclusivas, antes de se dirigirem à Faculdade de Educação para cursar disciplinas da formação pedagógica e realizar o Estágio Supervisionado no Colégio de Aplicação da UFRJ.

Não havia dupla diplomação, pois o aluno ingressava por vestibular na Escola de Belas Artes e graduava-se pela Faculdade de Educação⁷⁰, sem outra alternativa.

A Lei 5540/68, que, por alteração do regime seriado em sistema de créditos, provocou a criação do curso de Licenciatura em Desenho e Plástica, trouxe também uma mudança estrutural para as unidades acadêmicas com a criação dos departamentos, nos quais ficavam reunidas as disciplinas por área de conhecimento e onde ficavam alocados os professores de tais disciplinas.

Na Escola de Belas Artes foram criados seis departamentos. Destes, três eram responsáveis pelos cursos oferecidos pela unidade com atuação principalmente no ciclo profissional, sendo os outros três responsáveis, fundamentalmente, pelo oferecimento de disciplinas no ciclo básico.

A questão da departamentalização implantada pela UFRJ foi comentada por ocasião da entrevista realizada com o Professor Almir Paredes Cunha, entrevista essa que compõe o Capítulo IV. Segundo este, a orientação para a departamentalização contida na Lei 5540/68 não era a que foi realizada, não só na Escola de Belas Artes, como também em outras unidades da UFRJ, tendo esta instituição usado a departamentalização como um disfarce para manter a sua estrutura original, como pode ser constatado em sua fala:

A reforma universitária nunca se implantou aqui. A reforma universitária era o quê ? Você fazia uma disciplina aqui, outra ali e no final você pedia o diploma. Isso nunca se implantou. Por exemplo: toda a História da Arte devia ser dada pela Escola de Belas Artes. Aí foi a minha briga com o Tacuchian porque ele queria uma História da Arte dada na Escola de Música.

Na verdade, quando houve a departamentalização. Era a época dos catedráticos e a escola criou vários departamentos que não tinham razão de ser para atender aos catedráticos que ficaram como chefes de departamento. Então, todos os catedráticos que existiam na unidade ganharam um departamento. Depois alguns declinaram, como foi o caso da Professora Celita Vaccanni, que era a chefe do departamento de Artes Decorativas e o departamento foi extinto.

Não houve a departamentalização da universidade, e sim das unidades. Então, criou-se departamentos, mas a estrutura da universidade continuou a mesma, de forma disfarçada, porque não era para existir

⁷⁰ A autora deste trabalho é graduada por este curso, vindo daí o conhecimento sobre as condições do mesmo.

unidades. Eu mesmo pensei que seria o último diretor da EBA. A UFRJ se acha à margem da lei, ela pode fazer o que quer.(ALMIR PAREDES CUNHA em 19-01-2012)

O comentário do Professor Almir me levou a buscar entender melhor seu relato e encontrei em Cunha (1998) algumas informações e confirmações que puderam trazer um esclarecimento maior sobre essa fase que, mesmo não se enquadrando no recorte da minha pesquisa, exerceu influência em fatos posteriores.

A referida departamentalização contestada pelo Professor Almir e que chegou juntamente com o sistema de créditos e divisão da graduação em ciclo básico e profissional, já mencionados neste capítulo, teria o objetivo de minorar um problema existente na universidade brasileira: a relação entre as matérias oferecidas aos cursos graduação e o sistema das cátedras. Esse conjunto de providências permitiria agrupar em departamentos os professores das disciplinas idênticas ou semelhantes e estes atenderem a todos os cursos que as tivessem em suas grades curriculares. Com isso, haveria a "eliminação da duplicidade de meios para fins idênticos⁷¹ ou equivalentes". Para Cunha, tal eliminação foi uma das diretrizes que nortearam a reforma universitária que responsabilizava o regime de cátedras pela situação por que passavam

as universidades federais que encontravam-se em situação de completa saturação. Não só a capacidade de seus prédios estava totalmente aproveitada como, também, a de seu pessoal de ensino e de administração... Na realidade, a base da organização das universidades era o curso profissional de graduação que, por sua vez, tinha seu currículo dividido em matérias, correspondendo a cada qual uma cátedra. Para alterar o currículo era preciso alterar o número e a composição das cátedras, com a correspondente alteração do quadro de pessoal docente, administrativos e facilidades, em termos de laboratórios, de oficinas, de enfermarias, de bibliotecas e outras. O binômio cursos-cátedras implicava a multiplicação das cátedras entre as diversas unidades de uma mesma universidade. (CUNHA, 1998, p.14)

⁷¹ Chamei de idênticas as disciplinas que só diferem por pertencerem a unidades diferentes e, portanto tem códigos diferentes, como é o caso da Geometria Descritiva que na FAU tem o código iniciando por FAR e na EBA, por BAR.

Algumas unidades da UFRJ criaram departamentos para o atendimento de disciplinas do ciclo básico componentes de vários cursos, como nas áreas tecnológica e de saúde. Na Escola de Belas Artes, ou melhor, no Centro de Letras e Artes, como apontou o Professor Almir, há departamentos em unidades distintas que oferecem as mesmas disciplinas, como por exemplo, na FAU e na EBA existem os departamentos que lecionam a História da Arte, o Desenho Artístico e as Técnicas de Representação, cada uma das unidades mantém os três departamentos, coexistindo no mesmo espaço físico.

A grade curricular do curso é apresentada na tabela abaixo e tem, para melhor compreensão sobre a participação dos departamentos no oferecimento das disciplinas, as células coloridas de acordo com cada departamento, que apresento a seguir:

1. O Departamento de Artes Base (BAB), que na tabela não figura com nenhuma disciplina, era responsável pela formação profissional dos cursos de Pintura, Escultura e Gravura. Os alunos destes cursos cursavam as disciplinas do ciclo básico como todos os outros alunos da unidade e somente no chamado ciclo profissional cursavam as disciplinas deste departamento, específicas da Pintura, Escultura ou Gravura.
2. O Departamento de Desenho Industrial (BAI), que na tabela tem a cor verde, era responsável pelo curso de Desenho Industrial e o de Comunicação Visual⁷². Este departamento tinha a responsabilidade da formação profissional dos alunos destes dois cursos, mas ofereciam também as disciplinas do grupo de Análise de Materiais Expressivos que correspondiam aos ateliês, onde eram ministradas aulas práticas com a utilização de materiais diversos como couro, metal, madeira e pedra.

⁷² Posteriormente, estes cursos passaram a ser habilitações de um mesmo curso – Desenho Industrial, sendo o primeiro chamado de habilitação Projeto de Produto e o outro de habilitação Programação Visual.

3. O Departamento de Artes Utilitárias (BAU), que na tabela tem a cor laranja, era responsável pelos cursos de Artes Cênicas, Composição Paisagística e Composição de Interior. Ocupava-se, basicamente da formação profissional destes três cursos, além de oferecer uma ou outra disciplina complementar aos demais cursos da Escola de Belas Artes.
4. O Departamento de Análise e Representação da Forma (BAF), que na tabela tem a cor amarela, não sendo diretamente responsável por nenhum dos cursos da Escola de Belas Artes, era denominado "departamento meio" e atendia aos mesmos nas disciplinas de formação artística ligadas ao Desenho Artístico e à Plástica, oferecendo ao ciclo básico um total de 900 horas de aula.
5. O Departamento de Integração Cultural (BAC), que na tabela tem a cor rosa, denominado "departamento meio" como o anterior, não era diretamente responsável por nenhum dos cursos, mas oferecia a todos 465h de aulas em disciplinas teóricas como a História da Arte, a Estética, a Cultura Contemporânea e os Estudos de Problemas Brasileiros, disciplina obrigatória em todos os cursos da UFRJ durante o regime militar.
6. O Departamento de Técnicas de Representação (BAR), que na tabela tem a cor azul, embora fosse considerado "departamento meio", como os dois outros anteriores, por oferecer disciplinas a todos os cursos da Escola de Belas Artes no ciclo básico e, não tendo oficialmente a responsabilidade da formação profissional do curso de licenciatura, pelo fato desta ser subordinada à Faculdade de Educação, na verdade a ele estavam vinculadas as disciplinas do ciclo profissional do curso em questão.

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM DESENHO E PLÁSTICA

O oferecimento das disciplinas de conteúdo específico deste curso ficava a cargo de cinco dos seis departamentos da Escola de Belas Artes, sendo estes representados no quadro abaixo com as colunas referentes à carga horária oferecida a ele e o respectivo percentual relativo à mesma neste curso.

BAR	Departamento de Técnicas de Representação	1020h	38,34%
BAF	Departamento de Análise e Representação da Forma	900h	33,83%
BAC	Departamento de Integração Cultural	465h	17,48%
BAI	Departamento de Desenho Industrial	285	10,71%
BAU	Departamento de Artes Utilitárias	60h	2,25%
BAB	Departamento de Artes Base	0	0%

1º período	CH	2º período	CH
História da Arte I	45	História da Arte II	45
Cultura Contemporânea I	30	Cultura Contemporânea II	30
Desenho Artístico I	135	Desenho Artístico II	135
Desenho Anatômico I	45	Desenho Anatômico II	45
Plástica I	90	Plástica II	90
Anál. de Materiais Expressivos I	60	Anál. de Materiais Expressivos II	60
SGRI (Geometria Descritiva I)	90	SGRII (Geometria Descritiva II)	90

3º período	CH	4º período	CH
História da Arte III	45	História da Arte IV	45
Estética I	30	Estética II	30
Estudo de Problemas Brasileiros	15	Estudo de Problemas Brasileiros	30
Cultura Contemporânea III	30	Iniciação Técnicas Industriais	45
Elementos de Arquitetura I	90	Elementos de Arquitetura II	90
SGRIII (Sombra)	45	SGRI (Perspectiva)	45
Criação da Forma I	90	Criação da Forma II	90
Desenho Artístico III	90	Modelo Vivo	90
Anál. de Materiais Expressivos	60	Anál. de Materiais Expressivos	60

As disciplinas exclusivas da licenciatura, cursadas nos 5º e 6º períodos, estão apresentadas no quadro abaixo:

5º período	CH	6º período	CH
História da Arte V	45	História da Arte VI	45
Desenho Técnico I	75	Desenho Técnico II	75
SGRV (Desenho Geométrico I)	180	SGRVI (Desenho Geométrico II)	180
SGRVII (Axonometria)	60	Expres. Em Superf. Vol. Mov. II	60

Só depois de cumpridas 2660 horas em disciplinas de conteúdo específico, o aluno passava a cursar as disciplinas de complementação pedagógica na Faculdade de Educação, com 510 horas, perfazendo um total em todo o curso de 3170 horas de disciplinas obrigatórias.

7º período	CH	8º período	CH
Didática I CP	30	Didática II CP	30
Psicologia da Educação I	60	Psicologia da Educação II	60
Estr. e Func. do Ens. do 1º G	30	Estr. e Func. do Ens. do 2º G	30
Fund. Sociológicos da Educação	60	Fund. Filosóficos da Educação	60
P. de Ensino de Desenho I	75	P. de Ensino de Desenho II	75

Como pode ser constatado na tabela referente aos departamentos da EBA, a carga horária de responsabilidade do Departamento de Técnicas de Representação era consideravelmente maior que a dos outros departamentos, só comparável à de responsabilidade do Departamento de Representação da Forma, com a diferença de que o primeiro estava envolvido diretamente com os conhecimentos específicos do professor de Desenho e o outro incumbia-se de disciplinas essencialmente práticas do ciclo básico e que exigiam uma carga horária maior que as teórico-práticas.

3.3.3. Proposta do BAR para a LEA - uma alternativa para manter o perfil da unidade

Como foi mencionado anteriormente no documento que detalhava o currículo do curso de Licenciatura em Desenho e Plástica, houve a recomendação de que a Escola de Belas Artes constituísse uma comissão para reformular o tal

currículo, no intuito de promover a adequação deste à nova Lei de Diretrizes e Bases de nº 5692,71.

Era tal o envolvimento do Departamento de Técnicas de Representação com a formação profissional dos futuros professores, que a comissão presidida pela professora Titular Léa Santos de Bustamante do referido departamento, apresentou à Direção da Escola de Belas Artes em 1973 a proposta para a reforma do currículo do curso de Licenciatura em Desenho e Plástica. Esta alterava o nome do curso para Licenciatura em Educação Artística e o apresentava com as habilitações em Artes Plásticas e Desenho, com quatro períodos comuns às duas habilitações, na mesma concepção de ciclo básico que norteara o anterior.

A diferença apresentada no ciclo básico do novo curso era que este não mais coincidia com o dos demais cursos da Escola de Belas Artes com a exclusão, principalmente, das disciplinas correspondentes ao desenho projetivo e a inclusão do Desenho Geométrico Básico. No lugar das disciplinas excluídas foi feita a inclusão de Português, Dicção e Impostação, além de disciplinas correspondentes às linguagens musical e cênica. Já nos 3º e 4º períodos iniciava-se a inclusão da disciplinas de formação pedagógica, como a Didática Especial e a Psicologia Educacional⁷³.

A matriz curricular, creio que porque toda a formação pedagógica estaria a cargo da Faculdade de Educação, não especificava o nome das demais disciplinas de "formação pedagógica" nem o número de créditos que seria atribuído a elas, considera apenas que seriam mais três disciplinas oferecidas do 5º ao 7º períodos. Na proposta já pode ser observado que o formato "3+1" é

⁷³Esta concomitância das disciplinas pedagógicas com as disciplinas de conteúdo específico era recomendada pelo Parecer 4873/75 do CFE e tendo sido a proposta apresentada em 1973, não se pode dizer se esta antecipação de disciplinas ocorreu ou não em função do parecer, visto que esta proposta só foi aprovada em 1976.

eliminado, certamente porque, tendo sido esta apresentada em 1976, já estaria atendendo à determinação do Parecer 4873/75 que condenava este formato⁷⁴.

O ciclo profissional de cada habilitação seria constituído de disciplinas específicas de cada área, não havendo disciplinas comuns, com exceção das de formação pedagógica e Estudo de Problemas Brasileiros II, incluindo-se três disciplinas eletivas além das outras três propostas para o ciclo básico. Esta proposta foi aprovada por unanimidade pela congregação da Escola de Belas Artes em 24/06/1976, não existindo registo na ata desta sessão de nenhuma discussão a respeito do currículo do novo curso proposto. O Departamento havia se adiantado na proposição para a reforma que atendia à nova lei, certamente com o intuito de manter o mesmo padrão já existente, com respeito à fundamentação no desenho de precisão.

Esta proposta foi transcrita da referida ata e encontra-se com as células da tabela coloridas em função dos departamentos responsáveis pelas disciplinas, como as outras matrizes apresentadas.

Proposta para a Licenciatura em Educação Artística com duas habilitações: Desenho e Artes Plásticas:

Ciclo Básico - Artes Plásticas e Desenho

1º período	Cr	2º período	Cr	3º período	Cr	4º período	Cr
Português	4	Dicção e Impostação	2	Teoria da Percepção	2	Teoria da Inf. e Comunicação	2
Artes Plásticas	4	Artes Cênicas	4	Linguagem Musical	4	Desenho Geom. Básico	4
História das Artes e Técnicas I	4	História das Artes e Técnicas II	4	História das Artes e Técnicas III	4	História das Artes e Técnicas IV	4
Folclore I	4	Folclore II	4	Arte Brasileira I	4	Arte Brasileira II	4
História Geral	2	Antropologia Cultural	2	Estética I	2	Estética II	2
Disciplina Eletiva	2	Estudo de Prob. Brasileiros I		Didática Específica		Psicologia Educacional	3
		Disciplina Eletiva		Disciplina Eletiva	2	Disciplina Eletiva	2

⁷⁴ O parecer 4873/75 foi analisado com detalhes no capítulo II.

Ciclo Profissional : Artes Plásticas

5º período	Cr	6º período	Cr	7º período	Cr	8º período	Cr
Desenho e Plástica	5	Desenho e Plástica	5	Desenho e Plástica	5	Desenho e Plástica	5
História das Artes e Técnicas V	3	História das Artes e Técnicas VI	3	Estudo de Prob. Brasileiros II	2	Desenho Animado	2
Fotografia	2	Gravura	2	História em Quadrinhos	2	Metal	4
Serigrafia	4	Couro	4	Cerâmica	4	Disciplina Eletiva	2
1 discipl. de form. pedagógica		Disciplina Eletiva	2	Disciplina Eletiva	2	1 discipl. de form. pedagógica	
		1 discipl. de form. pedagógica		1 discipl. de form. pedagógica			

Ciclo Profissional: Desenho

5º período	Cr	6º período	Cr	7º período	Cr	8º período	Cr
Téc. Industriais - Plástico	2	Téc. Industriais - Madeira	2	Téc. Industriais - Tecelagem	2	Téc. Industriais - Estamparia	2
Geometria Descritiva I	5	Geometria Descritiva II	5	Perspectiva e Sombras	5	Axonometria	3
Teoria do Desenho I	5	Teoria do Desenho II	5	Estudo de Prob. Brasileiros II	2	Desenho de Máquinas e Móveis	2
Desenho Técnico	5	Desenho Arquitetônico	4	Des. de Instalação e de Interior	2	Protótipos (oficinas)	4
História do Desenho Industrial	4	Iniciação às Tec. Industriais	2	Teoria da Fabricação	2	Disciplina Eletiva	2
Disciplina Eletiva	2	Disciplina Eletiva	2	Disciplina Eletiva	2	1 discipl. de form. pedagógica	
1 discipl. de form. pedagógica		1 discipl. de form. pedagógica		1 discipl. de form. pedagógica			

As atas de congregação do ano de 1977 registram a movimentação e as discussões sobre as reformas curriculares de todos os cursos da Escola de Belas Artes, reformas estas que depois de votadas, seguiram para a Comissão instituída pela Reitoria da UFRJ para aprovação no Conselho de Ensino de Graduação e posterior reconhecimento pelo MEC.

Mais uma vez, não consta nenhum indício de participação de membros da Congregação em discussões acerca de reforma do curso de licenciatura, tendo sido esta considerada desnecessária por já ter sido aprovada em 1976.

3.4. O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Em 1979, em atendimento às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei nº 5692 de 11/08/1971, foi criado na UFRJ o curso Licenciatura em Educação Artística a partir da proposta formulada pela comissão constituída para este fim, composta de 2 membros representantes da Escola de Belas Artes, 2 representantes da Faculdade de Educação e outros dois, representantes da Escola de Música. A criação deste curso, cuja história é objeto desta pesquisa, acarretou a desativação dos cursos de Licenciatura em



Figura 3 - Prédio onde funciona atualmente a Escola de Belas Artes

Desenho e Plástica, oferecido pela Escola de Belas Artes, e Licenciatura em Música, oferecido pela Escola de Música, unidades estas da UFRJ responsáveis pela área artística.

A Escola de Música, que no novo curso tornou-se responsável pela formação específica de uma parte dos alunos, além dos bacharelados em instrumentos, responsáveis pela formação de músicos, mantinha desde longa data a Licenciatura em Música⁷⁵ que ocupava-se da formação de professores de Música para atuar nos diferentes níveis de ensino desta linguagem artística. A Licenciatura em Música, tal como a Licenciatura em Desenho e Plástica oferecida pela Escola de Belas Artes, era desenvolvida no chamado formato "3+1", encarregando-se a Escola de Música em ministrar o conteúdo específico e, tal como no caso dos alunos da Licenciatura em Desenho e Plástica, encaminhando o aluno nos últimos períodos para a Faculdade de Educação a fim de fazer a parte pedagógica e, assim, habilitar-se como licenciado. Segundo declaração emitida pela Escola de Música em 22 de maio de 1997 constante do Processo 23079.023142/03-80, seus objetivos gerais eram: "1. a capacitação de profissionais para o exercício do magistério na área de música no ensino público e particular; 2. a formação de profissionais (bacharéis) para a execução de atividades musicais específicas e práticas, dentro dos estabelecimentos de ensino de música (Regência de Corais e Bandas, organização de conjuntos instrumentais, etc)".

3.4.1. Os subsídios para a construção do novo currículo

A Comissão que se encarregou da construção do currículo do novo curso, curso este criado pela necessidade de atender à demanda gerada para lecionar a nova atividade escolar Educação Artística, teve como subsídio para o

⁷⁵ Em documentos emitidos pela UFRJ, tais como Histórico Escolar e Boletim, consta que o curso de Licenciatura em Música foi reconhecido pelo Decreto 496 de 21/1/1847, embora em documentos posteriores à essa data exista a afirmação de que somente em 1931 esta unidade obteve licença para formar professores de Canto e Instrumentos, professores estes ainda não habilitados para exercer função no ensino regular. O referido decreto, na verdade, estabelece as bases, segundo as quais se permitiu fundar na Corte um Conservatório de Música.

desempenho de tal função a própria Lei 5692/71 e quatro pareceres, diretamente relacionados a ela, e que vieram complementá-la. Dois deles ocuparam-se de determinar as condições para o oferecimento da disciplina escolar Educação Artística na Escola Básica, um terceiro tratava de como deveria transcorrer a formação de professores e outro ainda tratava diretamente de como deveria ser constituído o currículo do curso de Licenciatura em Educação Artística. Deste último só tive conhecimento após a realização da última entrevista, pois, a professora entrevistada ofereceu-me uma cópia do relatório enviado ao CEG para a aprovação do curso. Os pareceres emitidos diretamente relacionados à atividade escolar Educação Artística são: o Parecer 853/71 do CFE, emitido em novembro de 1971, dois meses depois da promulgação da lei, e que fixou o núcleo-comum para os currículos de ensino de 1º e 2º graus e a doutrina do currículo da referida lei e o Parecer 540/77, emitido e aprovado em 10/2/77, cujo tema era o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei 5692/71. Para o estabelecimento de normas, especificamente, para a licenciatura em Educação Artística, foi emitido o Parecer Nº 1284/73, que veio antecedido das Indicações 22/73 e 23/73, estabelecendo os currículos mínimos para esse curso. Quanto às determinações sobre a formação de professores, estas constavam do Parecer 4873/75, exarado pela Comissão Nacional de Currículos do CFE e aprovado em 04/12/1975, sob o título "Formação Pedagógica das Licenciaturas", encarando-a como parte de cada curso de formação de professores, integrando-se e ajustando-se aos demais conteúdos.

Os assuntos constantes desses pareceres, de forma detalhada, foram tratados no Capítulo II, no qual foi analisada a legislação que serviu de subsídio para a construção do currículo investigado.

3.5 O currículo do curso de Licenciatura em Educação Artística

O currículo deste novo curso, com características diferentes dos anteriores e, no que se refere às disciplinas da área artística, agregava não somente aquelas representativas das artes plásticas e do desenho, como também da música e do teatro. Sua aprovação pelo Conselho de Ensino de Graduação foi publicada no Boletim Interno da UFRJ em 16/05/1983 com três habilitações: Artes Plásticas, Desenho e Música. Os currículos de cada uma destas habilitações eram constituídos por um conjunto de disciplinas comuns a cada uma destas áreas, além daquelas de formação pedagógica.

Para melhor compreensão, antes de discorrer sobre a nova matriz curricular, se faz necessário entender, a partir da análise do relatório⁷⁶ da Comissão Coordenadora⁷⁷ para a implantação da Licenciatura em Educação Artística, nomeada pela Res. CEG 03/77, que contém a Proposta Curricular desse curso, os critérios utilizados para a construção do mesmo. É importante ressaltar que o acesso a esse relatório só se deu após a realização das entrevistas, sendo por essa razão que uma das perguntas feitas aos entrevistados referia-se a esse assunto.

O relatório que me foi entregue pela Professora Sérvula Paixão é constituído de uma parte introdutória que se inicia com um parágrafo, em que se vislumbra, de forma geral, a estruturação do referido currículo e a fundamentação que o norteou. Esse parágrafo é apresentado a seguir:

A Licenciatura em Educação Artística, definida pelo Parecer 1284/73, resulta da reformulação nos currículos mínimos dos cursos de formação de professores, decorrente das indicações 22/73 e 23/73. Busca atender ao princípio da polivalência, exigência das modificações no ensino de 1º e 2º graus, que corresponde à possibilidade de exercício do magistério em séries

⁷⁶ O relatório com que contei é cópia de uma parte do processo de criação do curso que não foi resgatado e sua cópia está no ANEXO8.

⁷⁷ A Comissão Coordenadora, durante o período de elaboração do currículo, como consta da Res. CEG 03/77, esteve vinculada à Sub-Reitoria de Graduação e Corpo Docente.

sucessivamente mais elevadas do ensino de 1º e 2º graus a partir de uma globalidade decrescente, e a polivalência vertical, implicando a abrangência de uma área ampla de conhecimento que se desdobra em habilitações específicas em nível mais alto. Estrutura-se em uma Parte Comum, interdisciplinar, que deve habilitar o professor para atuar por atividades e por área de estudos, e em Habilitações (Música, Artes Plásticas, Desenho e Artes Cênicas) que devem habilitar para atuação em disciplinas específicas, tanto na área de educação geral, como na formação especial.(UFRJ, 1979, p.3)

Destaquei esse parágrafo inicial porque entendi que ele sintetizava o espírito com que foi concebido esse currículo, sendo o mesmo complementado pela informação de que além da legislação mencionada, atendeu à Resolução nº 3/77⁷⁸ do Conselho de Ensino de Graduação e Corpo Discente da UFRJ, que criava uma Comissão Coordenadora para a implantação do curso, comissão essa, vinculada provisoriamente à Sub-Reitoria de Graduação e Corpo Discente.

O documento esclarece ainda sobre a necessidade de definição de alguns pontos básicos para serem estabelecidos na estrutura curricular do curso, de forma a poder garantir a polivalência a partir da interdisciplinaridade. A definição de um posicionamento teórico orientou o estabelecimento de pontos básicos que englobavam alguns aspectos necessários para a formação de um professor capaz de, entre outras coisas, propiciar o desenvolvimento da sensibilidade, da cultura estética e promover o equilíbrio do mundo interior com o mundo exterior.

A partir de então, foram selecionados os conceitos que seriam os elementos estruturadores:

- a) Cultura Artística
- b) Percepção e Abstração
- c) Expressão e Representação

Na Parte Comum que habilita o professor para o ensino de 1º grau, segundo o documento, a Cultura Artística é o elemento "nucleador" do currículo,

⁷⁸ Essa resolução do CEG não pôde ser localizada, não constando nem do livreto de resoluções publicado pela PR1, nem do site dessa pró-reitoria.

sendo este representado pelas "matérias"⁷⁹ História da Arte e Folclore, desdobradas em disciplinas. Como elementos de apoio básico a esse núcleo, estão os conceitos de Percepção e Abstração, base das disciplinas Análise Estrutural da Forma e Estética, sendo esta última a disciplina síntese da parte comum.

Os outros dois conceitos, Expressão e Representação, complementam a parte comum e são representados pelas diferentes "disciplinas"⁸⁰ de expressão e representação artísticas, "funcionando como articuladores o Português e a Teoria da Informação e Comunicação, que devem manter ligação com as disciplinas dos eixos anteriores"

Nas habilitações, os "elementos nucleadores" são os conceitos de Expressão e Representação, o "apoio básico" permanece nos conceitos de Percepção e Abstração, e a Cultura Artística constituindo-se como "elemento articulador"⁸¹.

O gráfico abaixo foi utilizado para dar maior visibilidade ao que a comissão propunha como estrutura curricular, tanto para a parte comum, quanto para a parte específica das habilitações, destinadas à formação do professor para atuação em disciplinas no 2º grau.

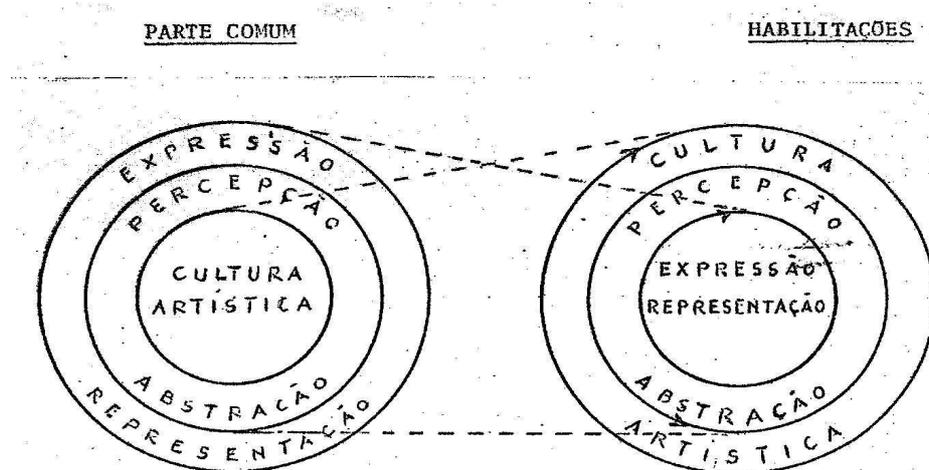


Figura 4 - Esquema que representa a concepção do curso de LEA (BRASIL, 1979, p.6)

⁷⁹ O significado de "matéria" é definido no Parecer N° 853/71 e desenvolvido no Capítulo III dessa tese.

⁸⁰ Assim como o conceito de "matéria", o de "atividade" e de "disciplina" são definidos pelo Parecer n° 853/71

⁸¹ As expressões que se encontram entre aspas como: "elementos nucleadores", o "apoio básico" e "elemento articulador" são conceitos usados pela Comissão Coordenadora de elaboração do currículo investigado.

Note-se que há uma inversão na estrutura que diz respeito à formação para atuação por atividades no 1º grau que deve atender ao princípio da polivalência. Nesse sentido, o núcleo que constitui essa parte é a Cultura Artística, enquanto que na parte diversificada das habilitações, que se referem à formação do professor para o 2º grau, a Cultura Artística deixa de ser o núcleo, passando este a ser constituído pelos conceitos de Expressão e Comunicação. Assim, a Cultura Artística, que na parte comum era o núcleo, torna-se "elemento articulador". Tal inversão justifica-se porque o que se pretende é que "o aluno desenvolva as técnicas de representação e expressão artísticas que utilizará em seu trabalho de professor". (UFRJ, p.5)

A definição da matriz curricular da parte comum congrega um elenco de disciplinas que referem-se aos elementos estruturadores selecionados, como apresenta o quadro a seguir:

Parte Comum

Cultura Artística	Hist. das Artes e Téc. I	45h
	Hist. das Artes e Téc. II	60h
	Hist. das Artes e Téc. III	60h
	Hist. das Artes e Téc. IV	60h
	Folclore Brasileiro I	45h
	Folclore Brasileiro II	45h
Percepção e Abstração	Análise Estr. da Forma	30h
	Estética I LA	30h
	Estética II LA	30h
Expressão e Representação	Desenho Geom. Básico	90h
	Persp. de Observação	60h
	Musicalização Básica I	60h
	Musicalização Básica II	60h
	Canto Coral I	60h
	Metodologia Visual	90h
	Linguagem Teatral	60h
Articuladores	Teor. da I. e Comunicação	30h
	Português Instrumental I	30h
	Português Instrumental II	30h
	Tec. Expr. O. e Corporal	30h

No relatório, a partir do núcleo de Expressão/Representação para a parte diversificada, há um detalhamento sobre cada habilitação.

ARTES PLÁSTICAS	DESENHO	MÚSICA
Linha adotada para o desenvolvimento da tarefa educacional proposta		
<p>Entende-se que é necessário apoiar-se no reconhecimento de implicações formais inerentes ao material artístico. A cor, a forma e o espaço independem dos corpos que elas modificam, por meio de abstrações, porém elas se individualizam de algum modo e isolam, tornando-se ideias perfeitamente distintas. Nesse campo de ideias, cada ser tem uma estrutura submetida a uma regra ou lei. A estrutura de um ser, portanto, define a sua forma e a disposição dos elementos que compõem a estrutura determina a fisionomia da própria forma. A concepção formal e a expressão, como modo de pensar, como maneira própria de transformar experiências em valores, emerge, assim, como a grande tarefa educacional.</p>	<p>Considerou-se que para a direção que toma, de linguagem gráfica para a indústria, duas áreas são básicas: o desenho de edificações e o de máquinas. O desenho de edificações envolve, entre outros conhecimentos, o desenho de arquitetura, de estruturas de concreto, de agrimensura, e de instalações elétricas e hidráulicas e os ligados aos instrumentos de organização, como organogramas, fluxogramas etc. Teoricamente, quanto à representação gráfica, estrutura-se em noções de desenho geométrico plano, geometria descritiva aplicada e na perspectiva com maior amplitude. O desenho mecânico, além dos conhecimentos de seus principais elementos, implica noções de planificação, de canalização e rebitagem, que servem de base para os desenhos de caldeiraria, funilaria, tubulações e estruturas metálicas. Por serem as máquinas de um modo geral elementos complexos e variados, o seu desenho requer uma base sólida e específica de conhecimento da geometria descritiva, do desenho geométrico e da perspectiva, principalmente as paralelas.</p>	<p>A expressão/representação se resolve em termos da equação vivência + realização(execução) podendo ser acrescentado o elemento criação, considerado no seu sentido amplo, seja de elaboração de peças musicais ou de novas configurações de peças existentes. Está, entretanto, na realização musical através da vivência, a ênfase do curso, considerando que são o viver e o realizar que permitirão o desenvolvimento da sensibilidade do futuro professor</p>
Orientações que nortearam a construção do currículo e a consequente matriz curricular		
<ul style="list-style-type: none"> - O contato com a obra de arte funciona como meio de cultura e, sob aspecto cognitivo, enriquece o critério de julgamento - O incentivo constante à capacidade criadora permite o desenvolvimento dos meios de expressão. - a objetividade da linguagem plástica leva ao conhecimento do espaço. - as técnicas artísticas funcionam como elementos de desenvolvimento do aluno, se adequada a cada faixa etária. 	<ul style="list-style-type: none"> - o desenho técnico representa a linguagem gráfica que a indústria utiliza para registrar e explicar ideias e dados pelos quais se constroem, montam-se e alteram-se máquinas ou estruturas. - uma visão ampla da prática e da teoria do conhecimento da área, aliada ao contato com as exigências do mercado de trabalho dos alunos, é imprescindível ao professor. 	<ul style="list-style-type: none"> - a apreciação musical funciona como meio de cultura e, sob o aspecto cognitivo, enriquece o critério de julgamento. - a capacidade criadora é incentivada através da elaboração de melodias e arranjos musicais permitindo o desenvolvimento dos meios de expressão. - a linguagem musical leva ao conhecimento de nova forma de comunicação. - a expressão musical funciona como elemento de desenvolvimento do aluno, se adequada a cada faixa etária.

O relatório apresenta os objetivos gerais do curso, definindo-os sob a forma de competências, evidenciando que o que se pretende com a licenciatura não é "desenvolver, precipuamente, habilidades artísticas nas diferentes áreas, mas capacitar o professor para as atividades integradas que o trabalho nas Escolas de 1º e 2º graus lhes vai exigir, para o trabalho com crianças e adolescentes, para, enfim, a utilização da arte como elemento de educação".

As orientações essenciais para atingir tais objetivos são:

- 1) O trabalho em equipe em diversas disciplinas, implicando o planejamento, a realização e a avaliação conjunta de, pelo menos dois professores;
- 2) O planejamento articulado dos programas e do plano de trabalho das diferentes disciplinas;
- 3) O acompanhamento e avaliação em cada disciplina
 - dos alunos em termos dos objetivos;
 - do professor (auto-avaliação) em termos de adequação metodológica;
 - dos conteúdos, em termos de sua ampliação e dosagem;
 - dos objetivos, em termos do perfil do profissional delineado;
- 4) Que o professor tenha sempre em mente a finalidade de sua disciplina no curso e a clientela com que trabalha para a seleção dos materiais e instrumentais a serem utilizados, bem como dos procedimentos metodológicos a serem desenvolvidos;
- 5) Que a parte de conteúdo específico do curso seja desenvolvida na perspectiva da instrumentação para o ensino, implicando o exercício da metodologia própria de produção de cada conteúdo, de forma a possibilitar o tratamento adequado das tarefas docentes;
- 6) Que as atividades a serem desenvolvidas como Requisitos Curriculares (denominação dada pela Resolução nº 4/76), por sua própria condição, não sejam tratadas como disciplinas e sim

caracterizadas pela aquisição de competências evidenciadas pela consecução dos objetivos propostos.

3.5.1. A matriz curricular e a distribuição pelos departamentos

Com o novo currículo, rompia-se o conceito de ciclo básico determinado pela Lei 5540/68, embora os outros cursos da escola de Belas Artes tenham mantido esta formulação após as reformas curriculares ocorridas no início da década de 1980. Até no 1º período do curso o elenco de disciplinas oferecidas a cada habilitação tinha diferenças. Nas tabelas apresentadas a seguir, para melhor visibilidade, foram coloridas de azul as células correspondentes às disciplinas específicas da área de Desenho; de rosa, as específicas da área de Artes Plásticas; de verde, as específicas da área de Música. Estão também coloridas de laranja as disciplinas componentes do grupo de formação pedagógica, igualmente distribuídas para as três habilitações.

O oferecimento das disciplinas do novo curso envolveu todos os sete departamentos da Escola de Belas Artes⁸², os sete departamentos da Escola de Música, além do Departamento de Letras Vernáculas da Faculdade de Letras, do Departamento de Estética do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, e quatro dos sete Departamentos da Faculdade de Educação e dos Departamentos de Artes e de Desenho do Colégio de Aplicação, onde os alunos realizavam o estágio supervisionado.

A participação da Escola de Belas Artes se deu através de seus sete departamentos:

- O Departamento BAB, que anteriormente só se ocupava com o ciclo profissional dos cursos de Escultura, Gravura e Pintura,

⁸² O Departamento de Desenho Industrial foi dividido, gerando a criação do Departamento de Comunicação Visual,. A habilitação de Projeto de Produto permaneceu no departamento original, ficando o novo departamento com a habilitação Programação Visual.

passou a oferecer as disciplinas práticas de ateliê, a saber: Modelagem, Escultura A, Escultura B, Pintura A, Aquarela B, Gravura I, Gravura II e Litografia A, todas obrigatórias para a habilitação Artes Plásticas;

- O Departamento BAC⁸³ ofereceu as disciplinas de cunho cultural, a saber: Teoria da Informação e Comunicação, História das Artes e Técnicas I, História das Artes e Técnicas II, História das Artes e Técnicas III, História das Artes e Técnicas IV, Análise Estrutural da Forma, Arte no Brasil I, Arte no Brasil II, Folclore Brasileiro I, Folclore Brasileiro II, Evolução das Artes Visuais I e Evolução das Artes Visuais II;

- O Departamento BAF, um dos departamentos chamados "meio" e responsável pela formação no desenho à mão livre, ofereceu as seguintes disciplinas: Modelo Vivo I, Desenho I, Desenho II e Desenho III, obrigatórias para a hab. Artes Plásticas, sendo somente as duas primeiras obrigatórias para a hab. Desenho. Além dessas, ainda oferece Desenho Anatômico I como eletiva para todas as habilitações;

- O Departamento BAI oferecia as disciplinas do grupo de oficinas, a saber: Oficina de Madeira, Oficina de Metais e Oficina de Estamparia, todas obrigatórias da hab. Desenho;

- O Departamento BAR oferecia as disciplinas Desenho Geométrico Básico e Perspectiva de Observação, obrigatórias para as três habilitações, além das exclusivas da hab. Desenho, tais como: Geometria Descritiva I, Geometria Descritiva II, Perspectiva e Sombras e Axonometria, Teoria do Desenho

⁸³ O Departamento BAC, posteriormente, pela grande concentração de disciplinas voltadas para a História da Arte, teve sua sigla trocada de BAC (por alusão à cultura) para BAH (por alusão à história).

Geométrico I, Teoria do Desenho Geométrico II, Desenho De Edificações I, Desenho de Edificações II, Desenho Técnico, Desenho de Máquinas e Desenho de Móveis;

- O Departamento BAU oferecia a disciplina Linguagem Teatral para as três habilitações;
- O Departamento BAV, desmembrado do departamento BAI, oferecia às três habilitações a disciplina Metodologia Visual e, somente para a hab. Artes Plásticas, a Comunicação Visual e a História em Quadrinhos.

No que diz respeito às quatro disciplinas de História das Artes e Técnicas oferecidas pelo departamento BAC, estas teriam o mesmo conteúdo das de História da Arte oferecidas até então, tanto à licenciatura como aos demais cursos da Escola de Belas Artes, mas às primeiras foi acrescido uma hora em sua carga horária para conter também a História da Música⁸⁴. Esta hora a mais seria de responsabilidade da Escola de Música, o que ocorreu somente nos primeiros anos de vigência do curso, ficando a disciplina, após a falta do elemento da Escola de Música, contabilizando quatro créditos de aula teórica, quando são dadas apenas as três horas de História da Arte.

Além das disciplinas obrigatórias mencionadas, ainda havia um elenco de disciplinas eletivas oferecidas pelos departamentos da EBA.

A participação da Escola de Música, no que diz respeito às disciplinas comuns às três Habilitações, se efetivou com o oferecimento de quatro disciplinas. Duas delas, a Musicalização Básica I e a Musicalização Básica II, sob a responsabilidade do Departamento MUT; o Canto Coral I, do Departamento MUM; e a Técnica de Expressão Oral e Corporal, do Departamento MUV.

As disciplinas exclusivas da Hab. Música envolviam os departamentos que ofereciam disciplinas obrigatórias, como:

⁸⁴ No Capítulo I dessa tese, já me referi a esse fato, evidenciando-o com a fala de um dos entrevistados.

- O Departamento MUC - Composição - encarregava-se das disciplinas Estruturação Ritmo-Melódica, Estruturação Harmônica I, II e III, Instrumentos e Arranjos Musicais I e II, Prosódia Musical, além das disciplinas optativas Of. de Composição I e II;
- O Departamento MUM - Música de Conjunto - que já oferecia uma disciplina às três habilitações, encarregava-se também do Canto Coral II, Prática Coral, Regência de Conjuntos Musicais Escolares I e II, Acompanhamento, Conjuntos Instrumentais, obrigatórias para a habilitação Música;
- O Departamento MUV - Vocal - que já oferecia uma disciplina às três habilitações, encarregava-se também da Técnica Vocal, obrigatória para a habilitação Música, além das opcionais de Canto B I e II;
- O Departamento MUT - Musicologia e Educação Musical - que já oferecia duas disciplinas às três habilitações, encarregava-se também de Evolução da Música I e II, além das disciplinas optativas Acústica e Biologia Aplicada à Música I, Fisiologia da Voz I, Música Brasileira I e Música Brasileira II.

Três dos sete departamentos da Escola de Música ofereciam apenas disciplinas optativas à habilitação Música por serem basicamente dedicados a práticas instrumentais. Estes eram: o Departamento MUA - Instrumentos de Arco e Cordas Dedilhada, o Departamento MUS - Instrumentos de Sopro e o Departamento MUP - Instrumentos de Teclado e Percussão.

A participação da Faculdade de Letras se fez através do setor de Língua Portuguesa do Departamento de Vernáculos que oferecia as disciplinas Português Instrumental I e Português Instrumental II.

A participação do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais se fez com o oferecimento de Estética I e Estética II. Posteriormente estas disciplinas

deixaram de ser oferecidas pelo IFCS e o Departamento BAC da Escola de Belas Artes se encarregou das mesmas.

A participação da Faculdade de Educação se deu através de quatro de seus sete departamentos:

- O Departamento de Psicologia da Educação - EDP - ofereceu as disciplinas Psicologia da Educação I, Psicologia da Educação II, Sociologia da Educação e Fundamentos Filosóficos da Educação.
- O Departamento de Administração Escolar - EDA - ofereceu a disciplinas Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau e Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau.
- O Departamento de Didática - EDD - criou três disciplinas exclusivas para o curso, a saber: Didática, Metodologia do Ensino de 1º Grau e Metodologia do Ensino de 2º Grau. Os outros cursos de formação de professores contavam com a Didática Geral e as Didáticas Especiais I e II, fossem eles de complementação pedagógica ou mesmo a Licenciatura em Educação Física, constituída como tal. A Prática de Ensino também era de responsabilidade desse departamento e, enquanto as outras disciplinas atendiam numa mesma turma todos os alunos, nessa, as habilitações tinha turmas separadas.
- O Departamento de História e Filosofia da Educação - EDH - oferecia as disciplinas Perspectivas Filosóficas do Ensino de 1º Grau e Perspectivas Filosóficas do Ensino de 2º Grau.
- O Departamento de Fundamentos Sociológicos da Educação - EDS - oferecia as disciplinas Perspectivas Sociológicas do ensino de 1º Grau e Perspectivas Sociológicas do ensino de 2º Grau.

A matriz curricular da Licenciatura em Educação Artística é apresentada na tabela abaixo e tem, para melhor compreensão sobre a participação das unidades no oferecimento das disciplinas, as células coloridas de acordo com cada uma, sendo azul a cor da Escola de Belas Artes, verde a da Escola de Música, laranja a da Faculdade de Educação, amarelo a da Faculdade de Letras e rosa a do IFCS

1º Período

Hab Artes Plásticas	CH	Hab. Desenho	CH	Hab. Música	CH
Desenho Geom. Básico	90	Desenho Geom. Básico	90	Desenho Geom. Básico	90
Teor. da Inf. e Comunicação	30	Teor. da Inf. e Comunicação	30	Teor. da Inf. e Comunicação	30
História das Artes e Tec. I	45	História das Artes e Tec. I	45	História das Artes e Tec. I	45
Desenho I	90	Desenho I	90	Técnica Vocal I	30
Musicalização Básica I	60	Musicalização Básica I	60	Musicalização Básica I	60
Psicologia da Educação I	60	Psicologia da Educação I	60	Psicologia da Educação I	60
Português Instrumental I	30	Português Instrumental I	30	Português Instrumental I	30

2º Período

Hab Artes Plásticas	CH	Hab. Desenho	CH	Hab. Música	CH
Estr. e F. do E, de 1º G	30	Estr. e F. do E, de 1º G	30	Estr. e F. do E, de 1º G	30
Psicologia da Educação II	60	Psicologia da Educação II	60	Psicologia da Educação II	60
Musicalização Básica II	60	Musicalização Básica II	60	Musicalização Básica II	60
Português Instrumental II	30	Português Instrumental II	30	Português Instrumental II	30
Perspectiva de Observação	90	Perspectiva de Observação	60	Perspectiva de Observação	60
Metodologia Visual	90	Metodologia Visual	90	Metodologia Visual	90
História das Artes e Tec.II	60	História das Artes e Tec.II	60	História das Artes e Tec.II	60
Desenho II	90	Geometria Descritiva I	90		

3º período

Hab Artes Plásticas	CH	Hab. Desenho	CH	Hab. Música	CH
Análise Estrutural da Forma	90	Análise Estrutural da Forma	90	Análise Estrutural da	90
História das Artes e Tec. III	30	História das Artes e Tec. III	30	História das Artes e Tec.	30
Didática	45	Didática	45	Didática	45
Estr. e F. do E, de 2º G	30	Estr. e F. do E, de 2º G	30	Estr. e F. do E, de 2º G	30
Canto Coral I	60	Canto Coral I	60	Canto Coral I	60
Tec. De Expr. O. e Corporal	30	Tec. De Expr. O. e Corporal	30	Tec. De Expr. O. e Corporal	30
Desenho III	90	Geometria Descritiva II	90	Estruturação Rit. Melódica	60
Modelagem		Teoria do Des. Geom. I		Iniciação Instrumental	120

4º período

Hab Artes Plásticas	CH	Hab. Desenho	CH	Hab. Música	CH
Arte no Brasil I	30	Arte no Brasil I	30		
Folclore Brasileiro I	45	Folclore Brasileiro I	45	Folclore Brasileiro I	45
História das Artes e Tec.IV	60	História das Artes e Tec. IV	60	História das Artes e	60
Linguagem Teatral	60	Linguagem Teatral	60	Linguagem Teatral	60
Escultura A	60	Teoria do Des. Geom. II	90	Estrut. Harmônica I	60
Comunicação Visual	90	Perspectiva e Sombras	90	Canto Coral II	60
Metodologia do Ens. 1º G	30	Metodologia do Ens. 1º G	30	Metodologia do Ens. 1º G	30
Persp Sociológicas do E 1ºG	30	Persp Sociológicas do E 1ºG	30	Persp Sociológicas do E	30

5º período

Hab Artes Plásticas	C	Hab. Desenho	C	Hab. Música	C
Arte no Brasil II	3				
Folclore Brasileiro II	4	Folclore Brasileiro II	4	Folclore Brasileiro II	4
Escultura B	6	Arte no Brasil II	3	Evolução da Música I	3
Pintura A	6	Desenho Técnico I	7	Prática de Instrumento	12
História em Quadrinhos	6	Desenho de Móveis	6	Prática Coral	3
Evolução das Artes Visuais I	6	Ev. Tec. de Repr. Gráfica	4	Estrut. Harmônica II	6
Persp Sociológicas do E 2ºG	30	Persp Sociológicas do E 2ºG	30	Persp Sociológicas do E 2ºG	30
Persp Filosóficas do E 1ºG	6	Persp Filosóficas do E 1ºG	6	Persp Filosóficas do E 1ºG	6
Prát. de Ens. de E Artística	3	Prát. de Ens. de E Artística	3	Prát. de Ens. de EA	3

6º período

Hab Artes Plásticas	CH	Hab. Desenho	CH	Hab. Música	CH
Estética I LA	30	Estética I LA	30	Estética I LA	30
Modelo Vivo I	90	Modelo Vivo I	90	Inst. e Arranjos	30
Aquarela A	60	Oficina de Madeira	60	Req. Conj. Mus.	30
Gravura I	60	Axonometria	60	Acompanhamento	30
Evolução das Artes Visuais II	45	Desenho de Edificações I	60	Conjuntos	30
Persp Filosóficas do E 2ºG	30	Persp Filosóficas do E 2ºG	30	Persp Filosóficas do E 2ºG	30
Metodologia do Ens. 2º G	30	Metodologia do Ens. 2º G	30	Metodologia do Ens. 2º G	30
		Desenho de Máquinas	75	Evolução da Música II	30
				Estrut. Harmônica III	60

7º período

Hab Artes Plásticas	CH	Hab. Desenho	CH	Hab. Música	CH
Estética II LA	30	Estética II LA	30	Estética II LA	30
Litografia A	60	Desenho de Edificações I	60	Inst. e Arranjos Musicais I	30
Gravura II	60	Oficina de Metais	60	Reg. Conj. Mus. Escolares	30
Prát. de Ens. de A. Plásticas	120	Oficina de Estamparia	60	Prosódia Musical	30
		Prática de Ens. de Desenho	120	Prática de Ensino de	120

Na matriz apresentada não consta o 8º período, pois o mesmo seria destinado à complementação do estágio supervisionado.

A partir da apresentação da matriz curricular do curso em tela, que conta com a participação de cinco unidades da UFRJ, cada uma das quais com suas especificidades e suas funções distintas com relação a esta participação, remeto-me a Goodson, quando define que

o currículo não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização. Como tal, o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições...(e) nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros

oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização.
(GOODSON, 2005, p.21)

Por aceitação do que afirma Goodson, e entendendo o cuidado minucioso com que foram redigidos os pareceres que orientaram a comissão de elaboração do currículo em tela, reconheço nesse um currículo prescrito. Isso me leva a associá-lo a uma narrativa, pois, segundo Silva (2005b, p.198), "o poder de narrar está estreitamente ligado à produção de nossas identidades sociais", e a prescrição desse currículo imprimiu a esse curso a identidade que os sujeitos envolvidos em sua construção pretendiam como resultado da formação de professores proposta. Esta trouxe "implícita uma trama sobre o mundo social, seus atores e personagens" (SILVA, 2005b, p.199) que se dedicaram a elaborá-lo, permitindo-nos reconhecê-lo como constituído de múltiplas narrativas, as narrativas de tais sujeitos que participaram do embate para fazer prevalecer suas próprias concepções

Qual foi a interpretação dada pela comissão de reforma do currículo à Lei 5692/71 e pareceres subsequentes?

Pelo exposto, podemos verificar que essa comissão realizava uma proposta que tinha por objetivo formar um professor polivalente, capaz de transitar pelas várias linguagens artísticas pertinentes para atuação no 1º grau, atendendo à concepção do currículo escolar por "atividades", como prescrevia a legislação. Para atuação no 2º grau, ainda de acordo com a legislação, como a concepção do currículo escolar passava a ser por "disciplina", o curso oferecia a formação desse docente em três habilitações - Artes Plásticas, Desenho e Música.

O curso de Licenciatura em Educação Artística foi reconhecido somente 4 anos após sua aprovação, por solicitação da UFRJ no Processo nº 1189/81, através da Portaria 176 de 2/05/1983, publicada no DOU em 5/05/1983 e, por ter a característica de congregar maciçamente disciplinas de três unidades,

sendo de responsabilidade da Faculdade de Educação aquelas que conferiam a seus alunos a condição de licenciados, com ela ficou o encargo de conferir o grau aos concluintes, isto é, a ela foi atribuída a subordinação⁸⁵ do curso. Esta situação, decorrente de determinação do Regimento Geral da UFRJ que em seu Art. 195, Parágrafo único, designava à Faculdade de Educação a responsabilidade dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e de Licenciatura em área de educação em geral.

Após 15 anos de sua criação, por iniciativa do Conselho de Coordenação do Centro de Letras e Artes⁸⁶, foi solicitada a transferência do curso para este Centro, ao qual pertenciam as duas unidades responsáveis pela formação de conteúdo específico, a Escola de Belas Artes e a Escola de Música, em função da vinculação das matrículas dos alunos a tais unidades. A tramitação da transferência se deu por meio do Processo nº 23079.003373/95-69, onde constava a concordância da Faculdade de Educação em relação ao pleito e, a partir do parecer favorável da Câmara de Legislação e Normas do CEG, o processo foi encaminhado ao CONSUNI, por ser de sua competência a alteração da subordinação de um curso de licenciatura para uma outra localização diferente da Faculdade de Educação, como dispõe a Res. CEG 02/94. A Comissão de Ensino e Títulos do CONSUNI emitiu parecer favorável à transferência pleiteada em 08/06/95 que foi aprovado por unanimidade, sendo tal decisão publicada no BUFRJ nº 3 de 18/01/1996.

A partir daí, e durante sete anos, o curso de Licenciatura em Educação Artística esteve sob a subordinação do Centro de Letras e Artes, que passou a ter a atribuição de designar o coordenador do curso no âmbito dos docentes do

⁸⁵ O termo subordinação foi utilizado no Processo de nº 23079.003373/95-69 que tratou da transferência do curso para o CLA, significando responsabilidade.

⁸⁶ Consta do Processo de nº 23079.003373/95-69, no qual tramitou a transferência do curso da Faculdade de Educação para o CLA, que a transferência se deu de acordo com a Res. CEG 02/ 94 – Normas para funcionamento dos Cursos de Licenciatura, que estabelece que “o registro do aluno do curso de licenciatura far-se-á trans na unidade de conteúdo específico”.

Centro, cabendo às unidades Escola de Belas Artes e Escola de Música o encargo de conferir grau ao aluno concluinte, de acordo com a vinculação de sua matrícula a uma das duas unidades.

Tal situação permaneceu até que, por meio do Processo 23079.023142/03-80, a Escola de Música manifestou o interesse em proceder a uma reforma do currículo da habilitação Música, retornando a uma grade curricular desvinculada do tronco interdisciplinar comum às três habilitações, cujo formato é o que caracteriza um curso com habilitações, e voltando-se integralmente para o ensino de música. A razão alegada para tal reforma era a insuficiente formação do licenciando em instrumento musical, entendendo os propositores da reforma que estes cursavam as disciplinas instrumentais apenas como optativas.

A proposta inicial, com o caráter de reforma curricular de uma habilitação, foi rejeitada pelo Conselho de Coordenação do Centro de Letras e Artes porque descaracterizava o formato anterior de uma habilitação de um curso com partes comuns às outras habilitações, sendo aceito, contudo, que a mesma se transformasse na proposta de reativação do curso de Licenciatura em Música, desativado em 1979, condicionada à desativação da habilitação Música do curso de Licenciatura em Educação Artística, para a qual já não foram oferecidas vagas no Concurso de Acesso aos Cursos de Graduação para 2004.

A reativação da Licenciatura em Música com novo currículo, publicada no BUFRJ em 16/07/2003, começou a funcionar no 2º semestre de 2003 com os alunos da antiga habilitação que optaram pela transferência.

Como consequência da desativação da habilitação Música, não havendo mais razão para que o curso estivesse alocado no Centro de Letras e Artes, pois todos os seus alunos tinham suas matrículas vinculadas à mesma unidade, a Escola de Belas Artes reivindicou para si a subordinação do curso de Licenciatura em Educação Artística, por meio do Processo nº 23079.033528/04-45, no qual a sua Congregação, em documento enviado para apreciação da Câmara de Currículos do

CEG, ressaltou a importância de voltar a abrigar o curso de licenciatura, que "ao longo de sua história (de quase 200 anos), a Escola de Belas Artes foi assumindo uma identidade de compromisso com a educação artística", visto que há muitas décadas esteve empenhada em oferecer cursos voltados para o ensino de artes, argumentando, ainda ser da competência das unidades e não dos centros da UFRJ, a subordinação dos cursos de graduação.

Aprovado no CEG, o processo foi encaminhado ao CONSUNI e, com parecer favorável da Comissão de Ensino e Títulos, foi aprovada a solicitação em sessão de 27/04/2006 e publicada a decisão no BUFRJ nº 10 de 18/05/2006.

Na pesquisa que realizei para desenvolver esta tese, deparei-me com um artigo de autoria da Professora Noemia de Araujo Varela, no qual, discorrendo sobre a formação do professor de arte no Brasil, relata um encontro com alunos do curso de Licenciatura em Educação Artística da UFRJ. Neste encontro, a autora entrevistou um grupo de alunos que na ocasião promovia o 1º Seminário Através da Arte, realizado de 28 de maio a 1º de junho de 1984 no Salão Muniz de Aragão da UFRJ, planejado e realizado pelos próprios alunos, e que representava "a culminância de todo um movimento de protesto e procura de transformação da Licenciatura em Educação Artística" (VARELA, 1986, p.23).

Fica bem claro o sentimento de insatisfação com o novo curso no relato da professora sobre a fala de uma das alunas entrevistadas:

" O momento é de insatisfação (...) Ainda existem pessoas que procuram algo de decente. Estamos buscando fora da Escola e o grupo está aprendendo(...) Estamos muito mais ligados à Escola de Belas Artes do que à Faculdade de Educação. Acreditamos que mais cedo ou mais tarde chegaremos à Faculdade de Educação para um embasamento pedagógico, mas a partir de um processo de amadurecimento. Antes desse embasamento é fundamental esse encontro com a Escola de Belas Artes, com o processo artístico dentro da Escola de Belas Artes para convivência com o processo criador"(VARELA, 1986, p.24)

Creio que a insatisfação demonstrada neste depoimento em relação ao novo curso por alunos que, certamente, pertenciam a uma das habilitações

vinculadas à Escola de Belas Artes (Artes Plásticas ou Desenho) é semelhante à que levou a Escola de Música a buscar a desvinculação de sua habilitação com o curso. A impressão que se tem é que os alunos do novo curso, apesar de ter o grande percentual de disciplinas nas escolas de ensino específico de artes, na realidade estavam "subordinados" à Faculdade de Educação, isto é, faltava-lhes um espaço onde se sentissem como o seu lugar.

É possível admitir que os motivos que geraram determinados problemas e resultaram em insatisfação foi o fato do funcionamento do mesmo depender de uma cooperação entre as três unidades envolvidas, o que nem sempre é possível. Ao ser implantado o curso, tanto as disciplinas comuns às três habilitações, quanto as específicas das habilitações Artes Plásticas e Desenho eram ministradas na Escola de Belas Artes, vindo lecionar na Unidade os professores da Faculdade de Educação e da Escola de Música. Essa mudança na forma organizacional resultante da mudança na categoria institucional, como foi abordada no Capítulo I, exigiu dos professores um deslocamento de seu campus original, pois as duas unidades em questão estavam localizadas em pontos centrais da cidade do Rio de Janeiro, o que não ocorria com a localização do campus do Fundão. Por essa razão, em pouco tempo houve uma alteração no local de oferecimento das disciplinas, gerando uma dificuldade a mais para o cumprimento de suas obrigações acadêmicas, pois o aluno passou a ter que se deslocar para as outras unidades, tornando inviável a grade horária do curso. Por conseguinte, houve uma falsa extinção do formato "3+1", no qual a formação pedagógica só acontece ao final do curso, pois devido à necessidade de deslocamentos constantes entre os três campi, o planejamento de inserção da formação pedagógica nos primeiros períodos deixou de ser cumprido, levando o aluno a postergar a sua inscrição nas disciplinas da Faculdade de Educação. Refiro-me só à Faculdade de Educação porque, a partir do momento em que as disciplinas pedagógicas não eram mais oferecidas na EBA, os alunos tinham que

disputar os horários com as outras licenciaturas da UFRJ. No caso da Escola de Música, apesar de não mais enviar professor para a EBA, as turmas ainda eram destinadas ao curso de Licenciatura em Educação Artística, não obrigando aos alunos a disputar vagas nas turmas.

Este é um dos exemplos em que se confirma a teoria de Goodson (1997, p.31), segundo a qual a mudança organizacional que se pretendeu a partir da nova categoria institucional deixou de ser concretizada, pois "as novas práticas institucionalizadas" propostas não puderam ser efetivamente cumpridas, pois, segundo esse autor, tais mudanças se tornam bastante difíceis quando há muitos grupos diferenciados. Esse fato confirma a hipótese de Goodson. Entendemos que esse foi, exatamente, o fator que influenciou o não cumprimento do que foi proposto, como a concomitância entre a formação pedagógica e a específica, por obrigar o deslocamento dos alunos, devido a não disponibilidade de deslocamento dos professores.

A Matriz curricular do curso de Licenciatura permanece praticamente inalterada até os dias de hoje no que diz respeito às disciplinas de conteúdo específico, apesar de haver legislação posterior à sua criação com inúmeras alterações. Esta estabilidade em seu currículo é um dos focos de interesse nesta pesquisa, buscando compreender as razões que o mantiveram em tal estado, se em virtude de resistência à sua atualização ou, simplesmente, por falta de um corpo colegiado que se debruçasse sobre a possibilidade de sua reestruturação, visto que o curso, por longo tempo, esteve alocado num Centro e não numa Unidade.

CAPÍTULO IV

4. Tensões e desafios - o que dizem os sujeitos?

Neste capítulo focalizo meu objeto de pesquisa através, não só dos documentos com que pude contar para compreender os fatos ocorridos no período investigado, mas também da visão expressa em cada entrevista daqueles que os vivenciaram diretamente ou puderam observá-los de forma indireta.

Para isso, baseio-me na orientação de Alberti (2010) para a utilização da metodologia da História Oral, método qualitativo de investigação e de produção de fontes de consulta. Segundo essa autora, a partir da segunda metade do séc. XX a história oral se apresentou como recurso de grande auxílio nas pesquisas de cunho qualitativo e foi o uso do recurso do gravador que possibilitou "congelar" o depoimento de um sujeito entrevistado. O registro dessa entrevista por meio de uma gravação passou a ter status de um documento, considerado não como seria na concepção positivista, isto é, admitindo que o fato descrito seria exatamente como ocorreu, mas como o mesmo foi apreendido e interpretado.

Foi com esse espírito que me lancei a realizar as entrevistas, admitindo que cada um dos entrevistados, com seus relatos, me permitiria documentar "uma versão do passado". Em vista disso, segundo essa autora,

não é mais fator negativo o depoente poder "distorcer" a realidade, ter "falhas" de memória ou "errar" em seu relato; o que importa agora é incluir tais ocorrências em uma reflexão mais ampla, perguntando-se por que razão o entrevistado concebe o passado de uma forma e não de outra e por que razão e em que medida sua concepção difere (ou não) das de outros depoentes. (ALBERTI, 2010, p.19)

Inicialmente, quando optei por essa metodologia, por entender que esse procedimento me possibilitaria complementar a pesquisa no que não tinha sido possível deduzir dos documentos encontrados, pretendia entrevistar os seis professores que tinham sido designados para compor a comissão institucional

para a construção do currículo do curso em tela e, até dar início à série de entrevistas, só tinha conhecimento dos nomes dos representantes da Escola de Belas Artes e da Faculdade de Educação por ter tido acesso às atas das reuniões de congregação dessas duas unidades no período investigado, e estes eram, pela Escola de Belas Artes: a Professora Liana Silveira e o Professor Armando Sócrates Schnoor; pela Faculdade de Educação: Professor José Stamato e Professora Rose Marie Chiarelli da Fonseca⁸⁷

Entretanto, devido ao falecimento dos dois representantes da Escola de Belas Artes, da impossibilidade de entrevistar um dos representantes da Faculdade de Educação, em virtude de problemas de saúde, e o desconhecimento dos nomes dos representantes da Escola de Música, fiz uma nova escolha de nomes.

Entendi que, não podendo ouvir os que representaram a EBA na comissão, um nome que teria participado, não diretamente da mesma, mas tinha um profundo envolvimento com o desenrolar do processo, seria o Professor Almir Paredes Cunha, diretor da Escola de Belas Artes e membro do Conselho de Ensino de Graduação durante a vigência da comissão, e resolvi que o entrevistaria em primeiro lugar. Durante seu depoimento, o Professor Almir Paredes Cunha citou inúmeras vezes o Professor Ricardo Tacuchian da Escola de Música, como alguém que teria informações sobre o processo, mas que, na verdade, não participou da comissão, tendo se envolvido com a mesma apenas como colaborador, prestando alguns esclarecimentos para dar subsídios à mesma⁸⁸.

Este professor foi um dos entrevistados por mim e, quando lhe fiz o convite para a entrevista, além de declarar desconhecer os nomes dos representantes da Escola de Música, mas estar disposto a relatar o que sabia

⁸⁷ Os representantes da Faculdade de Educação eram professores de Didática e de Prática de Ensino, sendo o primeiro regente das turmas do curso de Licenciatura em Desenho e Plástica e a outra responsável pelas turmas de Licenciatura em Música.

⁸⁸ O nome desse professor encontra-se no relatório final, nos agradecimentos feitos pela comissão aos professores que tinham colaborado com a mesma no que diz respeito às informações sobre as disciplinas.

sobre o assunto, perguntou-me se haveria problema em ser entrevistado junto com sua mulher, a Professora Fátima Tacuchian, que também fora professora da Escola de Música na mesma época que ele, e poderia ajudá-lo a lembrar-se de alguns detalhes que, porventura, tivesse esquecido.

Em virtude da impossibilidade de entrevistar o Professor José Stamato, um dos representantes da Faculdade de Educação, optei por substituir seu depoimento pelo da Professora Elzira Maria de Paula, professora aposentada da Faculdade de Educação, que tinha sido responsável pela Prática de Ensino dos alunos da habilitação Música⁸⁹ e coordenadora do curso investigado na década de 1980. Além dessa professora, realizei a entrevista com a Professora Rose Marie Chiarelli da Fonseca, única participante da comissão disponível para a entrevista, também representante da FE, que, não só indicou o nome da professora Sérvula Paixão como alguém que poderia contribuir para a minha pesquisa por ter exercido a função de superintendente da SR-1 e ter coordenado o grupo constituinte da comissão, como me forneceu meios de localizá-la.

A falta de conhecimento da participação dessa professora na comissão, participação essa de fundamental importância, se deu pelo fato de até o momento do início das entrevistas não ter podido resgatar o processo de criação do curso, ou mesmo parte dele.

Resumindo, para compor esse capítulo, realizei as entrevistas com os cinco professores mencionados e, para isso, organizei um conjunto de dez questões a serem respondidas pelos entrevistados, isto é, realizei entrevistas semiestruturadas. No entanto, tive o cuidado de, além daquelas que seriam indagações que diziam respeito a todos os entrevistados, formular perguntas que se adequassem à posição que cada um ocupava dentro do contexto no momento da construção do currículo investigado.

⁸⁹ A professora Elzira era graduada pela Escola de Música e foi admitida na Faculdade de Educação em 1978 para lecionar Didática Especial e Prática de Ensino de Música para o novo curso.

Todos os professores entrevistados encontram-se aposentados e, por isso, as entrevistas de três deles foram realizadas em suas residências. O professor Almir Paredes Cunha e a Professora Elzira Maria de Paula, no intuito de facilitar a realização do encontro, se dispuseram a comparecer à Escola de Belas Artes e à Faculdade de Educação, respectivamente.

Seguindo a orientação metodológica de Alberti (2010), antes de cada entrevista expus ao entrevistado os objetivos de minha pesquisa e informei que apresentaria ao mesmo o texto de seu depoimento, para a devida aprovação, que seria utilizado para compor a tese. Para tanto, ao concordar com a entrevista, este assinou uma autorização de cessão de direitos⁹⁰ e, sendo essa uma pesquisa histórica, a concordância da divulgação do nome do entrevistado é fundamental. As entrevistas foram gravadas em áudio, autorizadas pelos depoentes e, transcritas pela autora desse trabalho, duraram em média uma hora e 40 minutos.

As questões que objetivei responder a partir dos depoimentos dos entrevistados e que significam a possibilidade de atender ao meu objetivo geral de compreender como se deu a construção sócio histórica do currículo do curso de Licenciatura em Educação Artística da Universidade Federal do Rio de Janeiro, são as já mencionadas como objetivos específicos⁹¹ da minha pesquisa e fazem parte dos Anexos.

Embora as entrevistas tenham sido realizadas em datas diferentes, procurei aproximar as respostas dadas pelos cinco entrevistados sobre cada questão no intuito de facilitar a comparação entre suas opiniões.

Apesar de, como já foi dito, o conjunto de perguntas não ser exatamente igual para todos os entrevistados, pois os mesmos estiveram em posições distintas e, naturalmente, direcionaram olhares diferentes para a mesma

⁹⁰ ANEXO 12

⁹¹ É necessário esclarecer que as perguntas feitas aos entrevistados seguiram um roteiro que me permitiu refletir sobre as questões dessa pesquisa e, no que tange ao perguntado igualmente a todos, consta do ANEXO 13.

questão, algumas perguntas foram feitas a todos e, sabendo ter sido bastante polêmica a criação do curso, quis saber de cada um dos entrevistados a sua opinião sobre a proposta contida na Lei 5692/71.

A questão em si era a tão discutida polivalência que encontrava-se expressa nos pareceres complementares à referida lei e que, por alterar a feição do novo curso de licenciatura, era interpretada das mais diferentes formas.

A seguir, destaco algumas falas em que pude sentir a aprovação ou a desaprovação dos sujeitos entrevistados, em virtude do que foi proposto na Lei 5692/71 e que conduzia a uma formação de professores a partir de um currículo integrado com o explícito sentido de polivalência, ficando evidente que o desagrado vinha, principalmente, de parte das unidades de conteúdo específico, representadas aqui pelos professores Almir Paredes Cunha (EBA) e Ricardo Tacuchian (EM), enquanto as professoras Elzira M. de Paula, Rose Marie C. da Fonseca e Sérvula Paixão, viam de forma favorável a filosofia implantada e entendiam ser possível a concretização da nova proposta, visualizando os benefícios que uma maior abrangência do conhecimento das linguagens artísticas poderia trazer para os futuros professores de Arte. Faço aqui uma ressalva de que a expressão da aprovação ou desaprovação diz respeito à opinião pessoal de cada um dos professores entrevistados, sem que isso signifique que todo o corpo docente das unidades dos quais faziam parte comungasse com tal opinião, como é possível supor em situações semelhantes.

A seguir, destaco os relatos dos entrevistados, um dos quais, o Professor Almir Paredes expressa sua desaprovação por entender que nem todos têm aptidão para desenvolver as diversas linguagens artísticas, embora relate que o próprio o tem.

Professor Almir Paredes Cunha - *Eu acho completamente errado, porque as pessoas não têm essas múltiplas habilidades: artes plásticas,*

música e teatro. Por acaso, eu sou uma pessoa que se encaixa bem nessa coisa, porque gosto de ser professor, minha formação foi o antigo Professorado de Desenho... fiz música, cantei, fui aluno da Escola de Música, fiz teatro, cenografia, fiz figurino, atuei como ator e trabalhei como artista plástico... mas não é todo mundo que é igual a mim, não. Tem gente que não tem jeito pra música, não tem ouvido, e, de repente você vai formar uma pessoa achando que ela tem. Eu sempre fui contra essa polivalência da Licenciatura em Educação Artística, porque nem todo mundo (é assim)... então você diz a um aluno de artes plásticas: ah, você tem que aprender música. E ele - eu não tenho interesse nenhum em música... por que eu tenho que aprender música? Então, foi uma das coisas que fez que eu fosse contra, mas era lei e nós tivemos que cumprir.

Em outro momento, ao solicitar a opinião do Professor Ricardo Tacuchian, o mesmo expressou sua desaprovação total à questão, considerando um fracasso as consequências geradas pela criação do novo curso.

Ricardo Tacuchian - *Em resumo, esse foi um projeto de um fracasso absoluto e total, não resultou em nada, resultou, simplesmente, no caso da música, a extinguir a música do ensino secundário. A música desapareceu da escola. Agora saiu uma lei no congresso nacional que torna obrigatório o ensino de música na escola que vai começar a partir do ano que vem. Então, a partir do ano que vem, vai começar um novo ciclo no uso da música como elemento de educação na escola básica. E esse interstício, que foi um verdadeiro deserto, foi uma consequência do gigantesco equívoco da Lei 5692/71. Essa lei foi um fracasso, foi um verdadeiro golpe mortal.*

O descontentamento da Escola de Música, não só meu, mas de todo o professorado, foi tão grande que ficamos reclamando, bombardeando, até que a Escola de Música criou um curso de Licenciatura em Música e aí nós nos separamos dessa aberração que foi esse curso polivalente. Mas aí, nesse meio tempo, a música já estava morrendo no currículo⁹².

Ao contrário dos dois depoimentos anteriores, as professoras vinculadas à Faculdade de Educação tinham uma visão diferenciada dos outros, em virtude, talvez, de não estarem envolvidas diretamente com nenhuma das unidades de conteúdo específico. Este é o caso da Professora Elzira que tinha consciência da polêmica causada em torno do conceito de polivalência, mas entendia que este estava mais próximo do sentido de integração entre as linguagens.

Professora Elzira Maria de Paula - *O termo polivalente já gerou um mal estar. Como alguém pode ser especialista em Desenho, Artes Plásticas, Música e quiçá em Artes Cênicas? Eu acho que o termo não era bem esse. Era integrar e integrar seria eu dizer que o período clássico teria nas Artes Plásticas tais características, na Música tais, assim como na Arquitetura, Literatura e tal... Por exemplo, quando eu mostrava o claro-escuro lá no quadro eu estava com as características do Barroco....Aqui na Faculdade de Educação houve um interesse muito grande, todos se envolveram, inclusive aquela escola no largo de São Francisco, o IFCS. Eles acreditaram que poderia ser um sucesso.*

⁹² Esse segundo trecho foi dito num outro momento, mas eu achei interessante agrega-lo ao primeiro por ter o mesmo sentido.

Para a Professora Rose Marie, tratava-se de uma questão de abrangência e que as unidades que protestavam não tinham entendido seu sentido, como mostra o seu depoimento:

Professora Rose Marie Chiarelli da Fonseca - *O curso tinha que ter uma maior abrangência, uma nova filosofia, uma vertente bem diferente e que era meio difícil de entender. As unidades achavam que eram donas de um saber e que esse saber era o que tinha que ser passado. Não viam a abrangência da coisa. Ninguém nunca propôs que você fosse um maluco que soubesse cantar, pintar, desenhar e fazer tudo ao mesmo tempo. Era só a questão de dar uma visão geral da arte, principalmente naquela primeira parte. Logo no primeiro momento houve muita discussão porque a proposta era essa, formar alguém que tivesse uma visão geral, alguma coisa básica.*

Outra entrevistada que defendeu o tratamento integrado entre as linguagens artísticas na formação de professores foi a Professora Sérvula Paixão. Seu argumento baseava-se na convicção de que para a escola era necessário o conhecimento da Arte como um todo, respeitando, logicamente, a aptidão de cada professor que não estaria impedido de tender para uma determinada especialidade, como expressou em sua fala:

Professora Sérvula Paixão - *A gente pode achar uma ligação entre todos os campos de conhecimento, mas, obviamente, (em algumas áreas) eles são mais diluídos⁹³...enquanto que na Educação Artística o*

⁹³ Para que o depoimento da Professora Sérvula tenha sentido, quero esclarecer que a mesma também coordenou a comissão para a criação da Licenciatura em Ciências e, antes do trecho destacado, há o seguinte relato: Eu achava realmente, é claro que a ciência tem toda ligação, que tinha muitas especificidades, porque é aquele caso, cada área específica tem uma forma de pensar o seu conhecimento. O pesquisador em matemática

que eu via era isso...você poderia continuar tendo a Licenciatura em piano para ser o professor de piano em algum lugar; você poderia continuar tendo uma Licenciatura em flauta pra ser um professor de flauta e seja lá o que for, nada impedia. Agora, na escola você não era professor de piano, você não era professor de desenho, de desenho até tinha, você não era professor de pintura, você não era professor de arquitetura, você era professor de artes. Aí eu achava que a Educação Artística tinha realmente razão de ser, com as habilitações, de modo que o professor de Educação Artística pudesse dar conta das coisas mais gerais e ter a sua especialidade na escola, porque, é claro, se ele era de música ele ia ensinar muito mais música do que artes manuais. Então eu achava que o curso tinha uma razão de ser de concepção de filosofia da educação. Por isso eu me animei muito e ainda cheguei a trabalhar no primeiro ano como coordenadora, não me lembro se o ano todo.

As falas desses sujeitos permitem perceber que o novo curso trouxe a necessidade de empreender disputas e negociações entre as duas unidades de conteúdo específico e com a Faculdade de Educação para que, após a conclusão dos trabalhos, fosse minimizado o sentido das perdas que ocorreriam como consequência da integração.

Na busca de obter com os entrevistados informações que não pude captar nos documentos que foram analisados, quis saber dos mesmos sobre os embates travados entre os representantes das comunidades disciplinares na Comissão Coordenadora⁹⁴ em defesa de espaços e tempos contemplados às suas

não pensa da mesma maneira que o pesquisador de física. O pesquisador de física trabalha mais com a experiência, com o experimental, enquanto que o da matemática é muito mais de dedução. Então você tem formas diferentes de agir e era o que eu dizia também em currículo, você não pode (generalizar).

⁹⁴ Passo a chamar assim a comissão que elaborou o currículo porque foi essa nomenclatura que a mesma recebeu, quando designada pelo Reitor.

áreas. Sobre isso, na realidade, apenas teriam podido opinar os que participaram da comissão, mas ainda assim, abordei o assunto com os demais, pois os mesmos poderiam expressar suas impressões com relação ao que vivenciaram em suas unidades.

Na Comissão Coordenadora, a resposta à essa questão ficou, com certeza, bastante prejudicada, tendo em vista que, como já foi dito, não havia representação efetiva dentro da comissão de todas as comunidades disciplinares envolvidas, mas o que foi possível depreender na fala dos entrevistados foi a insatisfação das duas unidades de conteúdo específico de Arte, isto é, da Escola de Belas Artes e da Escola de Música.

O fato de ter a comissão representantes das três unidades, não significou que houvesse representantes das diferentes comunidades disciplinares para a realização do trabalho, isso porque, como já havia expressado, na Escola de Belas Artes havia duas áreas distintas a serem representadas - a de Desenho e a de Artes Plásticas - e a unidade, ao indicar seus membros o fez entre os membros da congregação, sem que houvesse a preocupação de indicar nomes que tivessem realmente representatividade nas áreas mencionadas. Considero esse fato de extrema gravidade, porque tal representação não significava que houvesse conhecimento suficiente de cada uma das áreas para opinar com propriedade sobre o assunto.

No meu entendimento, no que diz respeito à aceitação ou não da filosofia que norteava a criação do novo curso, o sentimento de tais comunidades, com exceção da que se referia à formação pedagógica, era de que havia uma perda considerável de conteúdo de seus conhecimentos específicos para dar lugar ao acréscimo de outros. Ainda assim, dentro da própria Faculdade de Educação, que não sofreria redução em seus conteúdos, segundo relato da Professora Rose Marie, quando perguntada sobre a participação do colegiado dessa unidade, respondeu:

Professora Rose Marie - Houve muita discussão... Nós sentíamos a profunda dificuldade das duas unidades e a Faculdade de Educação ficava, mais ou menos, de permeio, tentando apaziguar. Eu estava mais confortável, eu e o Stamato, porque éramos pessoas da FE (e não disputavam na parte específica). Não pense que ela (FE) também aceitou bem. Nós conversamos com os departamentos⁹⁵, mas nem todos aceitaram. Tinha o grupo que vestiu a camisa, que achava a proposta plausível. Aceitou porque era uma situação que estava posta...de fato. Tem que ser? Então, vamos fazer. E a gente procurou aqueles que se envolveram, procurando levar à frente porque era, não uma obrigação, era um objetivo nosso que aquilo funcionasse. Era o melhor que se podia fazer naquele momento e era preciso que funcionasse. Perguntavam como era possível essa licenciatura diferente das outras. Ora, era uma proposta diferente que os outros não têm...

Apesar de saber que não tinha participado da Comissão Coordenadora, indaguei ao Professor Ricardo Tacuchian sobre a posição da comunidade disciplinar da Escola de Música com relação à criação do novo curso, pelo fato de que este teria provocado a desativação da Licenciatura em Música. Em sua resposta, o mesmo negou a existência da Licenciatura em Música na Escola de Música e afirmou que, além dos bacharelados em instrumentos, o que havia na Unidade era um curso de iniciação musical para criancinhas.

Em seguida, solicitei que explicasse como eram formados os professores de música para o ensino regular, ao que ele respondeu:

Professor Ricardo Tacuchian - Para exercer a função de professor de educação musical, tinha que ser formado pelo Instituto Vila Lobos que

⁹⁵ Nas atas das reuniões da Congregação da Faculdade de Educação, não há menção a tais discussões.

é da UNIRIO (antigo Conservatório Nacional de Canto Orfeônico) ou então, os como nós, formados pela EM que faziam o bacharelado, não a licenciatura, porque não existia licenciatura. O bacharel em Música poderia fazer uma extensão, uma complementação para ter o direito a lecionar, mas nós não fizemos porque, na nossa época, havia na EM uma disciplina chamada Pedagogia Aplicada à Música e para aos bacharéis que tivessem a disciplina, o MEC dava a licença para lecionar. Nós obtivemos essa licença, embora não tenhamos feito o curso de licenciatura. Com essa licença, nós fizemos concurso para professor de Educação Musical para o estado e passamos. Os que passavam nos melhores lugares eram oriundos da Escola de Música, porque nós tínhamos uma formação muito sólida.

Ao ouvir a sua resposta, fiz uma nova pergunta: Então vocês me dizem que, sem ter uma formação pedagógica nos moldes praticados pela Faculdade de Educação, foram admitidos para concorrer à uma vaga para lecionar na rede estadual de ensino?

Em resposta à minha pergunta, o Professor Ricardo afirmou ter sido por causa da disciplina chamada Pedagogia Aplicada à Música que constava em seus históricos escolares, sendo complementado pela Professora Fátima.

Professora Fátima Tacuchian - *Eu não sei como foi essa política dos anos sessenta. Eu sei que foi baixada uma lei e por conta dessa lei, nós que éramos alunos, fomos informados que podíamos lecionar⁹⁶.*

⁹⁶ Segundo informação dos entrevistados o nº da referida lei consta da carteirinha, hoje não mais emitida, que o MEC fornecia aos licenciados.

Diante dessas afirmações, informei que localizei um documento da UFRJ, já mencionado nessa tese, no qual consta que tanto a EBA quanto a EM obtiveram autorização para formar professores para o ensino secundário desde a década de 1940, mais precisamente em 1943, já que, antes disso, essas unidades formavam apenas professores de Pintura, Escultura e Canto e que não se destinavam ao ensino regular. Em resposta, o professor insistiu no seu ponto de vista, afirmando:

Professor Ricardo Tacuchian - *Nos anos quarenta o Villa Lobos criou o conservatório Nacional de Canto Orfeônico e era esse conservatório que estava habilitado para formar professores para dar aula de canto no ensino secundário. Até os anos sessenta, nós formados pela EM (no bacharelado) não podíamos dar aula de Educação Musical, (só) se fizéssemos uma complementação pedagógica podíamos ter uma carteirinha emitida pelo MEC e tínhamos licença para lecionar na escola básica.*

Diante de tanta convicção, voltei a insistir na existência do documento sobre a concessão dada à Escola de Música no ano de 1943⁹⁷ para formar professores secundários de música. Ainda assim, ele retrucou, certo de que se tratava de um equívoco:

Professor Ricardo Tacuchian - *O que você está falando está tão fora da realidade e eu vou explicar por que. Houve uma época, num período bem longo, que havia um certo mal estar com os alunos (de música) da UFRJ que tinham uma formação muito sólida e não podiam entrar nesse mercado de*

⁹⁷ Essa informação consta do Capítulo II, no qual está concentrada a história da Licenciatura em Educação Artística e os cursos de formação de professores mantidos pela EBA desde 1931.

trabalho. Somente os formados pelo conservatório podiam. Isso foi uma luta política muito grande para que outros como eu pudesse entrar para o estado. Eu era diplomado, tinha três graduações e não era formado pelo conservatório, então não podia lecionar no ensino básico, até que o MEC autorizou que os formados pela EM seriam também habilitados a lecionar educação musical⁹⁸. Eu tenho a impressão que foi a primeira vez em um concurso que permitiram que um formado pela Escola de Música fizesse o concurso.

Ressaltando que a medida resultou de mobilização dos interessados, complementou:

Professor Ricardo Tacuchian - *Mas havia uma discussão: o aluno da EM pode ou não pode lecionar? Precisa ou não precisa fazer a complementação pedagógica? E na época, depois de um monte de reivindicações, o MEC acabou aceitando que os diplomados pela EM, comprovando que no seu currículo tinham essa disciplina, poderiam lecionar no curso secundário e, tanto isso é verdade que eu e ela⁹⁹ fizemos concurso e ingressamos no serviço público. Isso foi na década de 60.*

Quando iniciei a entrevista com o Professor Ricardo Tacuchian e, a partir de então, tendo sido informada que o mesmo não fizera parte da comissão, meu interesse foi focado muito mais em saber a reação da comunidade disciplinar da EM sobre o fato de ter que partilhar um curso com a Escola de Belas Artes, ambas as escolas com autonomia para desenvolver o ensino de suas distintas

⁹⁸ O entrevistado informou que possui uma carteira e que na mesma consta o número da lei que possibilitou habilitar-se ao magistério secundário.

⁹⁹ O prof. Ricardo Tacuchian referia-se a sua mulher, a professora Fátima Tacuchian presente à entrevista.

linguagens artísticas. Qual não foi a minha surpresa ao saber que não só essa associação havia desagradado consideravelmente, como havia, por parte dos dois professores, hoje aposentados e que participaram da unidade por algumas décadas, o desconhecimento da existência de um curso de formação de professores anterior ao investigado, formalmente constituído e que havia lançado no mercado de trabalho inúmeros profissionais.

A flagrante invisibilidade de um curso de licenciatura em Música, que existiu por quase quatro décadas dentro de uma unidade de ensino, talvez evidencie a valorização dada aos bacharelados em detrimento das licenciaturas que ocorre com frequência nas unidades que convivem com esses dois tipos de graduação.

Ao refletir sobre essa questão, não só no período em que me surgiu a motivação, mas ao longo do tempo em que estive realizando essa pesquisa e no convívio com a graduação da EBA, tive a consciência da diferença de conceituação que existe em todas as unidades que convivem, simultaneamente, com os bacharelados e a licenciatura, existindo uma cultura que imputa um valor maior ao bacharelado por associá-lo à uma carreira mais nobre voltada para a pesquisa científica. Creio que apenas numa unidade, a Faculdade de Educação, por ter como função primordial a formação de professores, não exista essa discrepância. Esse sentimento foi exacerbado, quando ao entrevistar o Professor Tacuchian e a Professora Fátima, que negaram a existência da Licenciatura em Música, tão antiga quanto o Professorado de Desenho da EBA.

Uma questão que muito me intrigava era o fato de ter sido o curso estruturado com três habilitações, quando o Parecer 540/77¹⁰⁰ trazia em seu texto, explicitamente, a negação ao ensino do Desenho e da Teoria Musical. No início da minha pesquisa, ao analisar o referido parecer, supus que tivesse sido uma insubordinação das duas unidades de conteúdo específico, tendo conseguido

¹⁰⁰ O Parecer 540/77 do CFE está detalhado no Capítulo II dessa tese.

influenciar o grupo que constituía a comissão a aceitar a manutenção dos perfis que ambas já apresentavam em seus cursos de formação de professores e imputei tal influência ao poder da tradição das duas escolas detentoras do ensino da Arte dentro da UFRJ. Isso se deu pelo fato de não ter tido acesso aos documentos que compunham o processo de criação do curso. Entrevistando os professores, verifiquei que, não só eu, mas quatro deles também supunham, pela mesma razão.

Ao redigir esse capítulo, já tinha conhecimento dos documentos que negavam a minha suposição, mas como isso só aconteceu na última entrevista, mantive a pergunta e as respectivas respostas, sabendo, de antemão, que nem todos teriam uma opinião formada sobre a questão. Por essa razão, destaquei as resposta dada por três deles, pelo envolvimento maior que tiveram.

A pergunta era a seguinte: Se o Parecer 540/77 do CFE opinou pela formação de um professor polivalente, como você explica que o novo curso tenha sido criado com três habilitações e que duas delas (Música e Desenho) tenham sido desclassificadas no referido parecer?

Professor Almir Paredes - *O que acontece é que as universidades federais não obedecem a lei. A UFRJ se acha à margem da lei, que pode fazer o que ela quer. Da mesma forma que a reforma universitária não se cumpriu, pôde-se fazer essa coisa, mascarar e continuar a formar com as habilitações. Ninguém queria abrir mão... é aquilo que eu disse a você, a graduação era a coisa mais importante.*

Diferentemente do Prof. Almir, a representante da Faculdade de Educação, embora não definisse a questão com o respaldo da lei, tratou da mesma como uma coisa natural, devido a ideia de maior abrangência relatada por ela.

Professora Rose Marie - *Eu acho que foi uma contingência. E o pessoal da comissão não achava que ele (professor) ia ser polivalente, que ele ia cantar, dançar e desenhar. A ideia era de uma pessoa que tivesse uma formação mais abrangente, uma formação que lhe desse condição de trabalhar no 1º e no 2º graus. Porque você tem que abrir todos os campos. A nossa filosofia era essa.*

Perguntei-lhe, então, se ela considerava que essa composição para o curso fosse uma demonstração de poder e uma busca de reafirmação da tradição das duas unidades. É preciso esclarecer que no momento dessa entrevista, eu ainda não tinha tomado conhecimento de que a legislação permitia a existência de habilitações para a atuação no 2º grau.

Professora Rose Marie - *Não, porque nós estávamos querendo manter...transformar um curso que já existia...não transformar, porque ninguém estava discutindo que deixasse de existir o bacharelado em Música, em AP ou Desenho Geométrico, nós discutíamos que quem se destinasse a ser ... (aqui, ela interrompe a frase e fala no bacharel). O que tem acontecido, desde que o mundo é mundo, é que o bacharel também se habilitava a ser professor, sem ter formação pedagógica ou não, quando na realidade, se existia já essa ideia de formar um professor na EBA e na EM, a coisa já existia, já estava ali. Então se eu quero formar um licenciando.... Vamos dizer que a habilitação seria aquela história da ênfase. Você vê, seria a Educação Artística com ênfase nesta área ou naquela outra...pra que ele pudesse se desenvolver mais nesse lugar.*

Na minha pesquisa, eu tive a impressão que isso teria sido uma insubordinação. O que você acha disso?

Professora Rose Marie - *Porque as unidades não abriam mão. A gente dizia: vocês ainda não estão com o curso nas mãos, vocês que são os donos desse curso, agora cabe a vocês fazer...*

Complementando o que havia dito, explicou:

Professora Rose Marie - *Eu acho que eles mesmos viram que tinham proposto alguma coisa, mas que foi muito difícil porque a crítica que faziam pra nós era o seguinte: "as outras universidades não aceitaram desse jeito, fizeram lá o que quiseram". Acontece que você criar um curso, uma proposta diferente como aquela, vai levar você a ver que exagerou para um lado, exagerou pra outro e sendo que o grande exagero é que as unidades seguraram as suas disciplinas e cada vez iam enchendo mais, cada vez queriam mais coisas e a gente tinha uma carga horária pra limitar. O aluno podia fazer além e nós queríamos que alunos de outros cursos viessem fazer uma ou outra disciplina do curso, até pra provar que era possível você fazer aquele intercâmbio, o que não é muito comum na nossa universidade. Toda vez que a universidade propõe alguma coisa pra somar, ela tem dificuldade porque todo mundo é muito dono da... sabe como é...da cátedra. " eu sou o dono desse conhecimento".*

A visão do Professor Ricardo Tacuchian não apontava para a constituição do currículo com três habilitações como apenas um caso de insubordinação, mas

atribuía à Faculdade de Educação, erroneamente, a responsabilidade da construção do currículo do curso, como se pode constatar em sua fala:

Professor Ricardo Tacuchian - Isso é que é o grande problema. Na hora de se fazer um currículo, de se fazer um curso, o professor, o especialista em educação pode ser brilhante, conhecer as teorias e filosofias da educação, mas ele não substitui o professor que tem experiência na sala de aula. Eu estou falando daquele que atua na linha de frente na escola com a criança. Aquele educador clássico, teórico, ele está completamente à beira da realidade. Esse foi o segundo grande equívoco, porque quem comandou tudo foi a Faculdade de Educação. E a FE tinha pessoas ilustres, pesquisadores, publicavam dezenas de trabalhos, mas não tinham a experiência do que era uma escola com crianças dentro de uma sala de aula e queriam legislar sobre o comportamento, por exemplo, da aula de música na sala de aula. Isso era um absurdo, não sabiam música e não tinham experiência da coisa. E aí a situação afundou mais ainda porque vinham com teorias estapafúrdias. A FE ficou controlando esse curso e aí foi por água abaixo.

Somente a partir do encontro para a entrevista com a Professora Sérvula Paixão, pude ter em minhas mãos a cópia do relatório redigido pela comissão e que fazia parte do processo de criação do curso em tela. Felizmente, essa professora havia guardado uma cópia e, só assim, a resposta à pergunta que havia feito aos outros dois contrariou a minha hipótese que atribuía à insubordinação o fato do curso ter habilitações, pois essa entrevistada declarou:

Professora Sérvula Paixão - *A concepção do curso da UFRJ obedeceu ao Parecer nº 1284/73 do CFE que criava o currículo mínimo para a Licenciatura em Educação Artística, baseado naqueles documentos citados no relatório¹⁰¹. Na época, todos os cursos para serem reconhecidos tinham que estar de acordo com esses pareceres. As habilitações eram previstas nesse parecer e nas indicações que regulamentavam o parecer, que eram pra atender especificamente àquelas posições dos currículos de ensino fundamental e médio, elaborados em termos de atividades, áreas de estudo e disciplinas, que partia do mais geral para o mais específico.*

A professora, então, explicou, como disse a Professora Rose Marie, que o curso tinha essa filosofia de maior abrangência:

Professora Sérvula Paixão - *A ideia era, inclusive, que no ciclo básico a cultura artística fosse o elemento nucleador que organizasse e definisse as escolhas de disciplinas para dar a base da visão mais geral de cultura artística, enquanto que, progressivamente, ela ia se especializando, tornando-se a expressão mais específica o elemento nucleador das áreas das habilitações. Aí sim, em torno dos elementos específicos das áreas de Música, Artes Plásticas e Desenho, esses elementos organizadores que eram definidos também em função de uma filosofia sobre o que é o ensino da Música, o que é o ensino das Artes Plásticas...esses elementos organizavam e definiam a escolha das disciplinas.*

¹⁰¹ O relatório a que me refiro é o que contém a Proposta Curricular para o curso e está detalhado no Capítulo III.

Por meio da análise da legislação norteadora do trabalho de construção desse currículo, tem-se a consciência, por seu detalhamento, que este se constituiu como um currículo com uma forte dose de prescrição, mas logicamente, tal prescrição não impediu os embates para estabelecer a delimitação dos conteúdos com que seria contemplada cada uma das linguagens artísticas no estabelecimento da matriz curricular referente à parte comum. E, então, nesse momento foi que prevaleceram a manutenção de alguns dos conteúdos anteriormente existentes. Como exemplo, temos, até na parte comum, disciplinas constituintes dos cursos anteriores, tanto da EBA, quanto da EM, que se mantiveram, ora com seus próprios nomes, ora com nomes novos, mas com conteúdos equivalentes, como do Desenho Artístico que passou a se chamar Desenho, simplesmente; a Criação da Forma, chamada Metodologia Visual ou a História da Arte que, por acrescentar uma parcela da História da Música, passou a se chamar História das Artes e Técnicas. Para essa última, havia a proposta de divisão do conteúdo entre um professor da EBA e outro da EM para lecionar História da Arte e História da Música, o que, segundo o Professor Ricardo Tacuchian, nunca se concretizou no que diz respeito à atuação dos dois professores no mesmo horário. Inicialmente, os professores dividiam o conteúdo, mas posteriormente, a disciplina foi ministrada com uma hora a menos.

No período que antecedeu a realização do trabalho da comissão que elaborou o currículo, a EBA passava por um momento muito especial, vivenciando mudanças significativas, sendo a mais marcante a transferência de sua sede, que se localizava no centro da cidade, para o campus da Cidade Universitária ocupando parte das instalações da Faculdade de Arquitetura, em situação de completa precariedade. A entrevista com o Professor Almir trouxe à tona detalhes muito importantes sobre os cursos oferecidos pela EBA, quando da sua gestão como diretor que se iniciou em 1976 e foi até 1980. A mudança ocorreu em 1975, quando era diretor o Professor Thales Memória, mas no ano seguinte,

ao assumir a direção, o Professor Almir se deparou com inúmeros problemas de infraestrutura e com outros problemas que relatou em seu depoimento.

Esses detalhes, fugindo do roteiro programado, são relatados aqui porque é um testemunho de que nas instituições públicas nem sempre é do conhecimento de seus gestores certas falhas e, mas num dado momento, descobre-se a falha e que é necessário corrigi-la.

Professor Almir Paredes - *Quando nós viemos pra cá havia uma verba...porque nós viemos expulsos do Museu de Belas Artes e na época a diretora era Maria Luiza Carrazoni, que era minha amiga, mas acho que era protegida pelo governo. Ela era filha do André Carrazoni que era quem fazia todos os discursos do Getúlio Vargas. Eu lembro, porque ela fez Museologia junto comigo e na época do Jango a gente entrava pelo Palácio das Laranjeiras dentro do carro e ninguém fazia nada contra... Então ela conseguiu que a EBA saísse do antigo prédio e viesse a toque de caixa pra cá. Eu não participei da mudança física porque eu estava na minha época de ir pra Europa. Quando eu voltei, a escola já estava instalada aqui. A gente veio definitivamente para ficar aqui e dividir o espaço com a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. O que acontece é que a gente veio de uma maneira muito precária e faltava muita coisa (espaço), tanto que até bem pouco tempo uma parte das coisas tiveram que ficar lá no Hospital Universitário. Uma série de coisas grandes e tudo que não dava aqui ficou lá. Aí nós tivemos uma verba muito grande pra essa transferência pra compensar a mudança. Agora o que acontece é que a verba foi toda gasta, não na escola. Era uma verba muito grande pra justificar a vinda rápida. O que acontecia é que gastavam o*

dinheiro com qualquer coisa e diziam que era por conta da transferência...A construção do CLA lá embaixo foi toda com o nosso dinheiro. Não tinha nada a ver com a transferência... não beneficiou a EBA...torraram o dinheiro todo. Quando houve a implantação do curso, eu já estava como diretor e era professor do Bennett e sabia como eram as exigências para o reconhecimento dos cursos. Eu trabalhava lá... era chefe de departamento no Bennett e via aquelas exigências todas do CFE e dizia... mas a escola não tem nada disso. Aí eu fui "cutucar" para o reconhecimento de todos os cursos da escola.

Nesse ponto, eu o interrompi e lhe disse: Eu observei, quando fiz a leitura das atas das reuniões de Congregação da Escola de Belas Artes, que houve discussões sobre o currículo de todos os cursos, exceto da Licenciatura, e que, a partir de uma pesquisa no SIGA, verifiquei que, com exceção daqueles que foram reformados recentemente, todos eles tinham a data de reconhecimento em 1983. Interpretei a falta de discussões sobre a licenciatura como falta de interesse por parte do colegiado da EBA e, com relação ao reconhecimento dos cursos num mesmo momento, achei que seria uma ordem superior que estaria obrigando as unidades a esse procedimento. Ele então revelou que foi por sua iniciativa que isso aconteceu, pois tinha descoberto que a maioria dos cursos da EBA não eram reconhecidos e a UFRJ estava, assim mesmo, graduando e emitindo diploma. Ele, então declarou:

Professor Almir Paredes- *Foi...quando eu mexi com isso, uma das primeiras coisas que eu fiz quando tomei posse como diretor foi ir à Brasília. Quando eu fui ao CFE e perguntei quais eram os cursos que estavam regulares na EBA eles responderam: Pintura, Escultura e Gravura. Nem o Professorado de Desenho que já tinha sido extinto*

tinha sido reconhecido. Um curso criado na década de 40. Pra eles só existiam a Pintura, Escultura e Gravura, mas a gravura de moedas e pedras preciosas que já não existia mais. Pintura, Escultura e Gravura foram considerados criados na época da Missão Francesa. A Gravura não devia ser, porque a gravura feita na época da Missão Francesa era a gravura de medalhas e pedras preciosas e não a Gravura de impressão. A gravura de impressão começou realmente quando o Goeldi veio pra cá... o Adir foi trabalhar com ele e passou a fazer gravura de impressão. Aí é que eles foram ver a estrutura da escola, que ela tinha 12 cursos. Para o reconhecimento, vieram aqui os avaliadores e nós pagamos a estadia. O processo era financiado pela escola para obter o reconhecimento. A UFRJ ajudou com alguma coisa, mas foi a verba da escola que pagou esse reconhecimento.

Refletindo sobre essa situação, dirigi-me ao SIGA e busquei os históricos escolares dos alunos que ingressaram nos cursos de graduação da Escola de Belas Artes no início da década de 1970 para verificar em seus documentos as datas de reconhecimento de seus cursos, sendo este o quadro apresentado:

Nome do Curso	Portaria de Reconhecimento	Data do D. O.
Pintura	DECRETO REAL DE 12/08/1816	
Escultura	DECRETO REAL DE 12/08/1816	
Gravura	DECRETO REAL DE 12/08/1816	
Desenho Industrial	D. 83041 de 15/01/1979	16/01/1979
Comunicação Visual	D. 83474 DE 21/05/1979.	22/05/1979
A. Cênicas - Cenografia	1082 de 29/10/1979	30/10/1979
A. Cênicas - Indumentária	1082 de 29/10/1979	30/10/1979
Composição de Interior	1082 de 29/10/1979	30/10/1979
Composição Paisagística	1082 de 29/10/1979	30/10/1979
Lic. em Desenho e Plástica	X	X

Dentre as informações prestadas pelo professor Almir que não se restringiam ao roteiro programado para a entrevista, algumas diziam respeito à estruturação dos ateliês da EBA para receber a nova licenciatura. A oportunidade surgiu com a extinção de um núcleo do INEP que funcionava no SENAI CETIQT. Segundo esse professor, o núcleo do INEP recebia professores da rede pública de todo o Brasil para fazer os cursos artesanais e divulgá-los no interior. O acesso do professor Almir ao núcleo, onde fez o curso de Arte Decorativa, foi através do Professor Anísio Teixeira com o qual teve contato no curso de Filosofia. Com a extinção do núcleo do INEP, houve a oportunidade de captar os profissionais para a EBA, já que os mesmos eram funcionários federais. Os espaços necessários para a instalação dos ateliês foram negociados com a FAU.

Professor Almir - *Quando o INEP fechou aquela coisa lá no Cetiqt, os professores ficaram todos no ar, era aquela época em que o Tales era diretor (da EBA). Como eu tinha trânsito bom com a dona Mabel¹⁰², aí eu trouxe os professores todos pra cá. Então, aqueles professores vieram pra cá e não tiveram problema nenhum porque já eram professores do MEC. Vieram pra cá cedidos e foi a forma de montar os ateliês todos. Então Celeida (Tostes) veio prá cerâmica, a Tana (Sebastiana Magano) veio pra estamparia, Maria V¹⁰³. e Ruth Carvão vieram para a parte de tapeçaria e tecelagem. Então, veio essa gente toda e a gente pôde ter um monte de ateliês pra servir ao curso de licenciatura.*

¹⁰² A professora a quem o Professor Almir chama de Dona Mabel é Maria Isabel Lacombe organizadora do núcleo do INEP.

¹⁰³ O áudio estava ruim e não pude identificar o sobrenome da professora.

O último item da entrevista relacionava-se à questão do mercado de trabalho para o professor de Arte. Indaguei aos entrevistados se estes consideravam que a obrigatoriedade da atividade Educação Artística na escola tinha repercutido favoravelmente para esses profissionais.

Na opinião do Professor Almir, não houve aumento de oportunidades no mercado de trabalho, pelo fato de que a EBA já habilitava profissionais para esse mercado através do curso de Licenciatura em Desenho e Plástica.

O Professor Ricardo Tacuchian é de opinião de que, se houve, o aumento foi apenas momentâneo, tendo, na verdade, provocado uma drástica redução, como afirmou:

Professor Ricardo Tacuchian - *Eu acho ao contrário. A música deixou de existir. Os cursos de Educação Musical começaram a minguar. Agora com essa nova lei está crescendo novamente. Se ela aparentemente abriu uma demanda oficial para professores de música a curto prazo, a longo prazo ela liquidou com esse mercado de trabalho.*

As outras entrevistadas não se pronunciaram com relação a esse item.

Nesses quatro anos em que me dediquei a investigar o meu problema, apesar de esbarrar nas dificuldades encontradas pela falta de preservação de documentos que pudessem trazer luz às minhas questões, venho acumulando algumas convicções que me permitem acreditar que um dos fatores que mantiveram essa quase total estabilidade curricular foi, principalmente, a falta de um colegiado com interesse direto na formação desses futuros docentes. Minha afirmação se respalda no simples fato de que somente passados 30 anos de sua existência, o curso localiza-se numa unidade, a unidade responsável por oferecer o conteúdo específico dessa formação e não mais no Centro ou na unidade responsável pela formação pedagógica. Digo isso porque presenciei, nos

seis anos em que participei da CPL, que as reformas curriculares envolviam todos os setores da unidade responsável por cada curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“eu acho que a história é importantíssima, mas o modo de fazê-la é fundamental, é preciso recriar a história no seu movimento, nas suas contradições, na sua maior proximidade com a realidade viva. E para isso, vejo hoje que é fundamental entrar em contato com as fontes, e não confiar cegamente na historiografia em uso; não é possível recriar a vida passada tal e qual ela se deu, mas com cuidado e paciência (muita?) é possível se aproximar um pouco mais dela. E esse caminho não tem volta, quanto mais se descobre, mais se tem a impressão objetiva de que há muito mais por se descobrir. Só é preciso não se perder no passado, mas aprender com ele para se construir ...daqui pra frente”. (URT, 1989, p. 129)

O texto em epígrafe expressa o desafio que enfrentei ao decidir, sendo professora de Desenho, fazer uma pesquisa histórica. Durante toda a trajetória de minha investigação, muito tive que aprender sobre inúmeros detalhes inerentes à uma pesquisa desse tipo que só os historiadores conhecem, mas participar por quatro anos de um grupo de pesquisa composto em sua maioria de profissionais dessa área de conhecimento, facilitou a apreensão de tais detalhes. Sentindo-me inserida e acolhida nesse meio, fiz a opção de ilustrar as minhas conclusões com tal citação.

Realizei essa pesquisa com o objetivo de compreender como se deu a construção do currículo do curso de Licenciatura em Educação Artística criado em 1979 na UFRJ, em decorrência da Lei 5692/71 que tornava obrigatória a atividade Educação Artística, de caráter utilitário, no currículo escolar de 1º e 2º graus. Essa lei promoveu uma reforma no currículo escolar, estabelecendo para este um novo conceito, o que implicava no desenvolvimento do ensino de 1º grau por “atividades” e “áreas de estudo”, sendo esse conceito implantado não só na área artística, mas no currículo escolar como um todo.

Para realizá-la, baseei-me nas fontes documentais, fazendo a articulação destas com os depoimentos dos sujeitos entrevistados, depoimentos necessários para suprir informações que as fontes documentais não expressaram.

A primeira dificuldade com que me deparei foi a impossibilidade de acessar o processo de origem do curso, por meio do qual poderia analisar os critérios que foram utilizados para a construção do seu currículo, sendo essa falha suprida, já no final da pesquisa, pela cópia do relatório da Comissão Coordenadora que continha a proposta curricular apresentada que me foi oferecida por um dos entrevistados. Além do mais, os documentos relativos à questão eram extremamente lacônicos e para poder entender a construção do referido currículo na perspectiva de Ivor Goodson, que é uma perspectiva social, a realização das entrevistas foi fundamental para compreender a posição dos atores e suas disputas, visto que os documentos não mostram esse aspecto. Somente por meio das entrevistas, foi possível obter informação sobre as opções feitas e os indícios das disputas havidas.

Entre a edição da lei e a implantação do curso houve um intervalo de quase uma década e isso se deveu ao fato de que poucos anos antes, a Universidade já tinha passado por uma reforma em seus cursos para adequá-los às novas orientações da Lei 5440/68, a chamada Reforma Universitária, que resultou na criação em 1971 do curso de Licenciatura em Desenho e Plástica para substituir o Professorado de Desenho. Essa demora em atender às determinações da lei evidencia a resistência das duas unidades de conteúdo específico de Arte em se dispor a oferecer um curso de formação de professores que expressasse o espírito da lei, pois, para isso, seria necessária a criação de um curso, cujo currículo fosse constituído das diferentes linguagens artísticas.

Atrevo-me a dizer até que foi a dificuldade em entender os propósitos dessa nova concepção que provocou a demora em atender à legislação e não

somente resistência. A dificuldade também se configurou na constituição do currículo escolar, visto que foi emitido o Parecer nº 540/77, específico para tratar dos componentes do Art. 7º da Lei 5692/71, componentes estes desenvolvidos por "atividades", porque estes não estavam sendo tratados na escola com a concepção constante da lei.

A criação desse currículo, exemplar da época, expressou uma tensão e uma dificuldade por se tratar de constituir um curso na universidade para formar profissionais para atuar na educação básica, onde se coloca em questão a organização de um currículo acadêmico para atender à escola, compatibilizando as concepções já existentes nas duas unidades sobre a formação de um professor de Arte e atender à demanda da escola.

Esse era o grande desafio que estava posto e, acredito que, por essa razão, enquanto não foi determinada a criação do novo curso pelos órgãos superiores, isso não aconteceu, pois este curso resultou da integração compulsória de duas licenciaturas já existentes em unidades acadêmicas dessa universidade, propondo uma categoria institucional que exigia uma nova forma organizacional. Como é possível entender, a quebra da autonomia das unidades de conteúdo específico envolvidas gerou uma insatisfação e conseqüente rejeição à nova proposta.

Tal rejeição pela Escola de Música, no meu entendimento, não foi somente ao novo modelo de licenciatura, cuja filosofia conduzia a uma formação de professores com maior abrangência do conhecimento das linguagens artísticas, mas no sentido da perda de conteúdo musical por comparação aos bacharelados oferecidos pela unidade que, na realidade, eram o "forte" na Escola de Música. Isso ficou evidente para mim quando entrevistei os professores da Escola de Música e estes desconheciam a existência da Licenciatura em Música, formalmente constituída desde a década de 1940, e que coexistia com os bacharelados de instrumentos.

Quanto à EBA, senti que a rejeição se configurava de forma diferente, pela multiplicidade de expressões artísticas com que seu colegiado convivia, pois além dos cursos de graduação nas artes essenciais como Pintura, Escultura e Gravura, já abrigava outros cinco cursos de diferentes perfis, como Artes Cênicas (Cenografia e Indumentária), Desenho Industrial (Projeto de Produto e Programação Visual), Composição Paisagística, Composição de Interiores e uma licenciatura, a de Desenho e Plástica. A inserção de conteúdos musicais e cênicos, certamente, originou protestos no sentido da perda de conteúdo específico, principalmente na área do Desenho Geométrico, mas, em virtude de ter que acolher fisicamente todos os alunos nas disciplinas comuns às três habilitações, acredito que isso tenha amenizado o sentimento de perda inicial.

Com respeito à habilitação para o magistério, esta se dava de formas diferentes nas duas unidades acadêmicas e podemos perceber tal diferença, fazendo um paralelo entre elas. A Escola de Belas Artes oferecia cursos nas linguagens artísticas próprias como Pintura, Escultura e Gravura, mas para os egressos desses cursos não havia a possibilidade de licenciar-se por meio de uma complementação pedagógica, como faziam os alunos da Escola de Música. Estes, antes da criação do curso de Licenciatura em Educação Artística, e mesmo depois, tiveram a possibilidade de obter essa licença para lecionar por meio de três vias, a saber: 1) por meio da Licenciatura em Música, existente desde a década de 1940, ignorada, porém, por parte do colegiado da Escola de Música; 2) por meio do bacharelado em instrumento, acrescido da complementação pedagógica, no chamado formato "3+1"; 3) por meio do bacharelado em instrumento, se constasse do histórico escolar do aluno a disciplina "Pedagogia Aplicada à Música", como foi informado pelo Professor Ricardo Tacuchian em sua entrevista. Após a implantação do novo curso, manteve-se na Escola de Música a formação de professores no formato "3+1", apesar da condenação desse modelo, e minha afirmação se respalda em histórico escolar de um aluno que ingressou em

1983 e, após concluir o bacharelado em Piano, complementou sua formação pedagógica na FE e obteve o grau de licenciado em música.

Para a elaboração do currículo do curso em tela, a Comissão Coordenadora baseou-se na legislação específica para a formação de professores de Educação Artística, a partir da Resolução 23/73, conseqüente dos Pareceres CFE nº 1284/73 e 4873/75, pareceres tais que explicitavam com detalhes minuciosos sobre os critérios a seguir para compor um currículo que habilitasse os novos professores da área artística, vinculando-o às necessidades e atribuições da "atividade" na escola.

A redação dos pareceres era extremamente detalhada em sua determinação, resultando na prescrição do currículo que se deu em quase sua totalidade. Tanto na forma, quanto até em algumas disciplinas que faziam parte do currículo mínimo do curso, essa prescrição era sentida e, somente nas partes em que este não estava prescrito, houve liberdade das unidades em manter as disciplinas que figuravam nos cursos anteriores e negociar entre elas os espaços e tempos, tendo em vista a necessidade de abrir mão de umas para privilegiar outras.

Em virtude da necessidade de formação de profissionais em regiões de maior carência destes, a legislação possibilitava a formação com duração curta, o que só habilitava para atuar no 1º grau. Creio que, por essa razão, o que era considerado como "Parte Comum" definia uma habilitação geral, significando que esta, cujo nome correspondia ao nome do curso, prepararia para o magistério de 1º grau. De acordo com a proposta contida nos pareceres, após a conclusão desta, então, o aluno escolheria uma das habilitações para cursar e complementar a licenciatura de duração plena, isto é, o aluno entraria para o curso de Educação Artística e após a conclusão da primeira parte, estando habilitado para atuar no 1º grau, faria a opção para uma habilitação que o licenciasse para atuar no 2º grau. A comissão não considerou assim, pois ao propor o curso, a opção pela

habilitação deveria ser feita no momento do acesso. Interpreto essa atitude como bastante cautelosa, devido às diferenças entre as três habilitações no que diz respeito ao conhecimento prévio sobre uma das linguagens.

Na época, já se vislumbrava a possibilidade de testar uma habilidade específica previamente ao ingresso, como pude constatar na leitura de atas da EBA. Em 1976 já se falava em Teste de Habilidade Específica (THE) que consideraria o ingressante apto ou não para desenvolver as habilidades inerentes a uma expressão artística, o que para a Música era exigido que o aluno tocasse um instrumento e para as Artes Plásticas e Desenho exigia-se aptidão para o desenho artístico. Em vista disso, a opção mais acertada foi o ingresso, não pela habilitação geral, mas pela específica, como fez a Comissão Coordenadora, sendo essa a construção possível de currículo, naquele contexto e com aquelas pessoas. Certamente, com outras pessoas o resultado seria outro.

Um diferencial na legislação relativa à formação docente foi a proposta de concomitância entre as disciplinas de conteúdo específico e as pedagógicas, significando a abolição do formato "3+1" pela antecipação das disciplinas concernentes a essa área. A estruturação do novo curso atendeu a essa determinação, inserindo as disciplinas de formação pedagógica a partir do primeiro período do curso.

Ao ser implantado, o novo curso, sendo constituído dessa forma integrada, implicava na concentração das aulas numa mesma unidade, a Escola de Belas Artes, havendo o deslocamento para essa unidade dos professores lotados tanto na Faculdade de Educação quanto na Escola de Música, permitindo que a grade horária desses alunos fosse otimizada. Infelizmente, com o tempo, essa situação foi alterada, por recusa dos professores se deslocarem da zona sul para o campus do Fundão. A integração proposta para o curso e que extinguiu o formato anterior, na verdade, não se consolidou porque, fazendo parte de um regime de créditos, o aluno podia postergar a participação nas disciplinas ministradas fora

da EBA, pela dificuldade de conjugar horários das diversas unidades deixando para cursá-las em ocasião conveniente.

O distanciamento, não somente físico, mas de compreensão entre as unidades formadoras dificultou a interlocução entre os conhecimentos específicos e os pedagógicos, prejudicando a efetivação do propósito de uma formação docente mais sólida.

Uma das questões apresentadas aos entrevistados foi a que dizia respeito à possível ampliação no mercado de trabalho docente a partir da obrigatoriedade da "atividade" Educação Artística no ensino de 1º grau. As respostas obtidas dos entrevistados variaram entre a do Professor Almir Paredes Cunha, que considerou não ter havido alteração, pelo fato de que a EBA já oferecia um curso de licenciatura e que o mercado de trabalho para seus egressos já existia, enquanto o Professor Ricardo Tacuchian afirmou que o curso provocou redução drástica do mercado de trabalho na área de educação musical.

Não se pode negar que a obrigatoriedade de desenvolver a atividade artística na escola provocou uma alteração considerável, embora esta tenha sido feita num novo conceito que se configurou, aos olhos de muitos, como uma forma minimizada. De todo modo, a necessidade de suprir a carência por profissionais da área, não só provocou a criação de cursos de licenciatura, como também fez com que fossem abertos concursos para lotar professores na rede pública.

O aumento do número de profissionais da área, apesar da conotação desfavorável dada à essa atividade, permitiu que se fortalecesse a comunidade disciplinar de Arte, propiciando um aumento de produção científica nessa área de conhecimento e influenciando as leis futuras. No entanto, sinto-me obrigada a concordar com o Professor Ricardo Tacuchian por admitir que a Música e o Desenho, que antes faziam parte do ensino secundário, perderam território. Não tanto o desenho, em função da existência de escolas técnicas para as quais as técnicas de representação são fundamentais, mas a música perdeu espaço, pois

as linguagens específicas no novo curso só diziam respeito ao 2º grau e o currículo escolar desse nível era fortemente influenciado pelas exigências do vestibular, o que resultava em não fazer parte do currículo as disciplinas não cobradas nos exames de acesso. Um exemplo disso foi o recente embate da Filosofia que, para forçar a ampliação do mercado de trabalho de professores dessa área de conhecimento, sua comunidade disciplinar exerceu forte pressão para que as universidades cobrassem seus conceitos nos exames de acesso.

Concluo, enfim, pelo que pude depreender dessa longa pesquisa, que a implantação do novo curso representou a invenção de uma nova tradição, a partir do conceito de Educação Artística, para formar um professor "polivalente" capaz de atuar por "atividades" no 1º grau, e por "disciplinas" no 2º grau, o que gerou muitas dificuldades e a necessidade de empreender negociações entre as diferentes comunidades disciplinares envolvidas: Artes Plásticas, Desenho, Música e Educação.

Acrescento ainda que a proposta da Comissão Coordenadora foi bastante coerente com as determinações da legislação ao prescrever o currículo desse curso, respeitando a estrutura proposta pelos pareceres norteadores, mas permitindo, minimamente, a flexibilização na escolha dos conteúdos, para atender às concepções das referidas comunidades disciplinares. No entanto, a nova categoria institucional surgida, careceu da colaboração proposta entre as unidades acadêmicas tornando muito difíceis "as novas práticas institucionalizadas" propostas como, por exemplo, a concomitância entre a formação pedagógica e a específica, por obrigar o deslocamento dos alunos, devido a não disponibilidade de deslocamento dos professores.

Entendo que esses resultados abrem perspectivas para novas pesquisas sobre a formação de professores para o ensino de Arte, tendo em vista que a legislação da qual originou esse curso foi superada por nova legislação que aboliu a expressão Educação Artística, mantendo, contudo, a Arte como componente

obrigatório nos diversos níveis da educação básica, denominação atual dada ao ensino 1º e 2º graus.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, V. **Manual de história oral**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. & GEWANDSZNAJDER, F. O Planejamento de Pesquisas Qualitativas. In:_____. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Editora Pioneira, 1998. cap. 7, p.147-178.

ARAÚJO, C.M; SILVA, E.M.A. de. **Tendências e Concepções do Ensino de Arte na Educação Brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio epistemológica da Arte/Educação**. 30ª ra da Anped, GE: Educação e Arte/ n°01, Caxambu, 2007

ARONI, Allan. **O Ensino Superior como atividade empresarial e o cidadão mínimo no Brasil: o peso da mão liberal e a marca de uma aliança não visível**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

AYRES, A. C. M. As tensões entre a licenciatura e o bacharelado: a formação de professores de Biologia como território contestado. In: MARANDINO, M; SELLES, S. E; FERREIRA, M. & AMORIM, A. C. R. (orgs) **Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa**. Niterói: EDUFF, 2005 (p. 182-197).

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras**. **Estudos Avançados**, Universidade de São Paulo, São Paulo, v.3, n 7, p. 170-182, 1989.

_____ **Teoria e Prática da Educação Artística**. São Paulo: Cultrix, 1975

_____ **Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós modernismo**. Revista Digital ART& - Número 0 - outubro de 2003

_____ As mutações do conceito e da prática. In: **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2007. P.13-25

_____ (Org.) **Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: **Escritos de Educação**. Petrópolis; Editora Vozes, 1ª ed. 2008. p. 39-64

_____. Os três estados do capital cultural. In: **Escritos de Educação**. Petrópolis; Editora Vozes, 1ª ed. 2008. p. 71-79

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais. 1997

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. Currículos Mínimos dos Cursos de Graduação. 4ª ed. Revista e atualizada. Brasília, DF, 1981

BRASIL. Resolução do Conselho de Ensino de Graduação da UFRJ nº 2, de 1979. Normas para a organização de programas curriculares interdepartamentais. Disponível em: <<http://www.pr1.ufrj.br/pr1/ceg/resolucoes/default.php>>.

BRASIL. Resolução do Conselho de Ensino de Graduação da UFRJ nº 2, de 11 de maio de 1994. Normas para funcionamento dos cursos de licenciaturas. Disponível em: <<http://www.pr1.ufrj.br/pr1/ceg/resolucoes/default.php>>.

BRASIL LEI N. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

BRASIL. Proposta Curricular do Curso de Licenciatura em Desenho e Plástica. UFRJ. Rio de Janeiro, 1973. 75p.

BRASIL. Proposta Curricular do Curso de Licenciatura em Educação Artística. UFRJ. Rio de Janeiro, 1979 p.1 - 12

CELESTE, Marcioniro Filho. A Reforma Universitária e a Ditadura Militar. São Paulo. PUC - SP. III Congresso de História da Educação, 2004, Curitiba PR

CHARLOT, B. **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber**. Revista Brasileira de Educação, v.11, n31, p. 7-18.

COLÉGIO Pedro II. **Integrado na Lei 5.692/71**. Ampliada e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional rigorosamente atualizada. 3.ed. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 1972.

COUTINHO, Rejane G..A formação de professores de Arte. In: **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2007. P. 153-174

CUNHA, L. A. C. R. Reforma Universitária Em Crise: Gestão, Estrutura e Território. **Avaliação/Rede de avaliação institucional da educação superior**, Campinas, v. 3, n. 2, p. 7-21, 1998.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A universidade do Brasil: um itinerário marcado de lutas**. Revista Brasileira de Educação, n. 10, p. 16-32, jan./fev./mar./abr. 1999.

FERNANDES, Cybele Vidal Neto. **O Ensino de Pintura e Escultura na Academia Imperial de Belas Artes**.19&20, Rio de Janeiro, v. II, n.3, jul. 2007. Disponível em:http://www.dezenovevinte.net/ensino_artistico/aiba_ensino.htm

FERREIRA, M. S. **A História da Disciplina Escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1980)**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: CFCH/UFRJ, 2005.

FONSECA, Maria Verônica Rodrigues da. **Entre Especialistas e Docentes: Percursos Históricos dos Currículos de Formação do Pedagogo na FE/UFRJ**. Dissertação de Mestrado. (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2008. Orientador: Professora Doutora Marcia Serra Ferreira.

FRANGE, Lucimar Bello P. **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2007.

FREITAS, J. B. F. **Um Estudo de Caso com Adolescente: revelando a Vida e Construindo a Arte** - Dissertação para obtenção do título de Mestre em Artes Visuais no Instituto de Artes da Universidade Estadual de São Paulo. 2006

GALVÃO, A.M.de O. & SILVA, M. B. **Concepções de Arte na Educação**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.35, p.141-159, set.2009 - ISSN: 1676-2584

GOODSON, I. F. História do currículo, profissionalização e organização social do conhecimento: paradigma para a história da educação. In: **Currículo: teoria e história**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005. cap. 7, p. 117-140.

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

LE GOFF, J. Documento /Monumento. In: **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão. 4 Ed. Campinas, SP: Unicamp, 1990. p. 535-553 ou 462-476.

LOPES, A.C. & MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: **Currículo: debates contemporâneos**. 2ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005. p. 13-54. (Série cultura, memória e currículo, v.2).

LOPES, A.C., **História do currículo da pós-graduação em educação da UFRJ (1972 - 1981)** Revista Brasileira de Educação, 1998. Jan/Fev/Mar/Abr 1998 n.º 7, p. 57-73.

_____ **Discursos nas Políticas de Currículo**. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez 2006

LOPES, A.C.; MACEDO, E.F. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das Ciências. In: LOPES, A.C. & MACEDO, E.F. (orgs). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MACEDO, E. Aspectos metodológicos em HISTÓRIA DO Currículo. In: Oliveira, I. B. **Pesquisa do/no cotidiano das escolas - sobre saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001 (p. 131 - 147).

MARTINELLI, T. A. P; SOUZA, R. A. de. **Considerações históricas sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.35, p. 160-172, set.2009

MASSENA, Elisa Prestes. **A História do Currículo da Licenciatura em Química da Ufrj: tensões, contradições e desafios dos formadores de Professores (1993-2005)**. Tese de Doutorado - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010. Orientador: Professora Doutora Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro.

MONTEIRO, A. M. F. C. Formação docente: território contestado. In MARANDINO, M; SELLES, S. E; FERREIRA, M. & AMORIM, A. C. R. (orgs) **Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa**. Niterói: EDUFF, 2005 (p. 153-170).

_____ **Pesquisa em Pós-Graduação em Educação e a formação de professores: tensões e desafios curriculares no tempo presente**. In: Helena Amaral Fontoura; Marco Silva. (Org.). **Formação de professores, culturas:**

desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. 1 ed. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011, v. 2, p. 81-106.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; DA SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade.** 9. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

MOREIRA, A. F. **Sociologia do Currículo: Origens, desenvolvimento e Contribuições.** Brasília Em Aberto. Ano 9. nº 46. abr jun. 1990.

_____. **Crise da Teoria Curricular Crítica.** In: Costa, M. V.. (orgs) **O Currículo nos Limiares do Contemporâneo.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1998 cap. 1, p. 11-36.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afranio. Uma Sociologia da Produção do Mundo Cultural e Escolar. In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação.** Petrópolis: Editora Vozes, 1ª ed. 2008. p. 7-15

NOGUEIRA, Monique Andries. **A Formação Cultural de Professores ou a Arte da Fuga.** Goias: Editora UFG, 2008.

PENNA. Fernando de Araújo. **Sob o nome e a capa do Imperador: A criação do Colégio Pedro Segundo e a construção do seu currículo.** Dissertação de Mestrado. (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2008. Orientador: Professora Doutora Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro.

PENNA. Maura Fernandes. **Perspectivas para o Ensino da Música nas Escolas de Educação Básica.** XX Congresso da Federação de Arte/Educadores do Brasil, Goiania, 2010

PENTEADO, Andrea. **O argumento do auditório: o que dizem os alunos sobre o ensino de artes em suas escolas.** Rio de Janeiro, 2009, 224p. Tese de Doutorado - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Orientador: Professor Doutor Renato José de Oliveira

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. **O currículo da disciplina escolar História no Colégio Pedro II - a década de 1970 - entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a História e os Estudos Sociais.** Rio de Janeiro, 2009, 295p. Tese de Doutorado - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Orientador: Professora Doutora Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro

SILVA, E.M.A. Experiência formativa em arte: contribuições do pensamento de John Dewey para a formação do arte/educador na contemporaneidade. 34ª ra da Anped, GT 24, Natal, 2011a

SILVA, Maria Betânia e. A Inserção da Arte no Currículo Escolar (Pernambuco, 1950 - 1980). Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2004.

SILVA, T. T. Apresentação. In: **GOODSON, I. F. Currículo: teoria e história.** Petrópolis: Vozes, 2005a. (p. 7-13).

_____ **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3ed., 2a reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011b. 156p.

_____ **Currículo e identidade social: territórios contestados.** In: **SILVA, T. T (org) Alienígenas em sala de aula.** 9. Ed.- Petrópolis: Vozes, 2005b

SOARES, Jefferson da Costa. O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO COLÉGIO PEDRO II (1925 - 1941). Dissertação de Mestrado. (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2009. Orientador: Professora Doutora Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro.

SOUZA JÚNIOR, M.S.; Galvão, A.M.O. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.3, p.391-408, 2005.

SOUZA NETO, S. ; COSTA, Áurea de Carvalho . Imagens e Projetos na formação de professores- pela superação das dicotomias nos currículos das licenciaturas.. Educação. Teoria e Prática (Rio Claro), v. 11, n. 20/21, 2003.

URT, Sonia da Cunha. A Psicologia na Educação: do real ao possível. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1989

VARELA, Noemia de Araujo. A Formação do Arte Educador no Brasil. In: **Barbosa, A. M.(org) História da Arte-Educação. Uma Experiência de Brasília.** I Simpósio Internacional de História da Arte-Educação - ECA - USP. São Paulo. Editora Max Limonad, 1986, p. 11-27.

VASCONCELLOS, Maria Drosila. **Pierre Bourdieu: a herança sociológica.** Educação & Sociedade, ano XXIII, vol. 23 nº 78, Abril/2002

ZILIO, Carlos. **A Formação do Artista Plástico no Brasil: o caso da Escola de Belas Artes.** Revista Arte e Ensaios. Rio de Janeiro, n.1, p.25-32, 1994.

ZOTTI, Solange Aparecida. **As Configurações do Currículo Oficial no Brasil no Contexto da Ditadura Militar.** Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação, PUCPR, Curitiba. 2004 promovido pela Sociedade Brasileira de História da Educação - obtido no endereço <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo3/213.pdf>

ANEXO 1 - Res. Nº 8 de 1/12/1971

NÚCLEO COMUM

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

Resolução Nº 8 de 1 de dezembro de 1971*.

Fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1.º e 2.º graus, definindo-lhe os objetivos e a amplitude.

O PRESIDENTE DO CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais e em cumprimento ao disposto no Art. 4.º §§ 1.º (inciso I) e 2.º, da Lei n.º 5 692, de 11 de agosto de 1971; na forma ainda do que estabelecem os artigos 5.º, 6.º, 7.º, 8.º e 76 da mesma Lei; e tendo em vista o Parecer n.º 853/71, homologado pelo Exm.º Sr. Ministro da Educação e Cultura, que a esta se incorpora,

RESOLVE :

Art. 1.º — O núcleo-comum a ser incluído, obrigatoriamente, nos currículos plenos do ensino de 1.º e 2.º graus abrangerá as seguintes matérias:

- a) Comunicação e Expressão;
- b) Estudos Sociais;
- c) Ciências.

§ 1.º — Para efeito da obrigatoriedade atribuída ao núcleo-comum, incluem-se como conteúdos específicos das matérias fixadas:

- a) em Comunicação e Expressão — A Língua Portuguesa;
- b) nos Estudos Sociais — a Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil;

* Publicado no Diário Oficial - Seção I - Parte I do 17-12-1971 pág. 10.448.

c) nas Ciências — a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas.

§ 2.º — Exigem-se também Física, Educação Artística, Educação Moral e Cívica, Programas de Saúde e Ensino Religioso, este obrigatório para os estabelecimentos oficiais e facultativo para os alunos.

Art. 2.º — As matérias fixadas, diretamente e por seus conteúdos obrigatórios, deverão conjugar-se entre si e com outras que se lhes acrescentem para assegurar a unidade do currículo em tôdas as fases do seu desenvolvimento.

Art. 3.º — Além dos conhecimentos, experiências e habilidades inerentes às matérias fixadas, observado o disposto no artigo anterior, o seu ensino visará:

- a) em Comunicação e Expressão, ao cultivo de linguagens que ensejem ao aluno o contacto coerente com os seus semelhantes e a manifestação harmônica de sua personalidade, nos aspectos físico, psíquico e espiritual, ressaltando-se a Língua Portuguesa como expressão da Cultura Brasileira;
- b) nos Estudos Sociais, ao ajustamento crescente do educando ao meio, cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver como conviver, dando-se ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento;
- c) nas Ciências, ao desenvolvimento do pensamento lógico e à vivência do método científico e de suas aplicações.

§1.º — O ensino das matérias fixadas e o das que lhes sejam acrescentadas, sem prejuízo de sua designação própria, deve sempre convergir para o desenvolvimento, no aluno, das capacidades de observação, reflexão, criação, discriminação de valores, julgamento, comunicação, convívio, cooperação, decisão e ação, encaradas como objetivo geral do processo educativo.

§ 2.º — O ensino deverá sempre ajustar-se aos objetivos mais amplos estabelecidos no artigo 1.º da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e nos artigos 1.º, 17 e 21 da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, inserindo-se harmônicamente na Política Nacional de Educação.

Art. 4.º — As matérias fixadas nesta Resolução serão escalonadas, nos currículos plenos do ensino de 1.º e 2.º graus, da maior para a menor amplitude do campo abrangido, constituindo atividades, áreas de estudo e disciplinas.

§ 1.º — Nas atividades, a aprendizagem far-se-á principalmente mediante experiências vividas pelo próprio educando no sentido de que atinja, gradativamente, a sistematização de conhecimentos.

§ 2.º — Nas áreas de estudo, formadas pela integração de conteúdos afins, as situações de experiências tenderão a equilibrar-se com os conhecimentos sistemáticos para configuração da aprendizagem.

§ 3.º — Nas disciplinas, a aprendizagem se desenvolverá predominantemente sobre conhecimentos sistemáticos.

Art. 5.º — No escalonamento a que se refere o artigo anterior, conforme o plano do estabelecimento, as matérias do núcleo-comum serão desenvolvidas:

I — No ensino do 1.º Grau,

- a) nas séries iniciais, sem ultrapassar a quinta, sob as formas de Comunicação e Expressão, Integração Social e Iniciação às Ciências (incluindo Matemática), tratadas predominantemente como atividades;
- b) em seguida, e até o fim desse grau, sob as formas de Comunicação em Língua Portuguesa, Estudos Sociais e Matemática e Ciências, tratadas predominantemente como áreas de estudo;

II — No ensino de 2.^o Grau, sob as formas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, História, Geografia, Matemática e Ciências Físicas e Biológicas, tratadas predominantemente como disciplinas e dosadas segundo as habilitações profissionais pretendidas pelos alunos.

Parágrafo Único — Ainda conforme as habilitações profissionais pretendidas pelos alunos, as Ciências Físicas e Biológicas, referidas no inciso II, poderão ser desdobradas em disciplinas instrumentais da parte especial do currículo e, como tais, integrar também esta parte.

Art. 6.^o — As atividades, áreas de estudo e disciplinas referidas no Artigo 5.^o terão o sentido de educação geral e, associadas a outras que eventualmente se lhes acrescentem com o mesmo sentido, serão distribuídas de modo que, em conjunto:

- a) as da letra *a* do inciso I sejam exclusivas nas séries iniciais do ensino de 1.^o grau;
- b) as da letra *b* do inciso I sejam desenvolvidas com duração e intensidade superior às da de formação especial, nas séries restantes do 1.^o grau;
- c) as do inciso II tenham duração e intensidade inferiores às das de formação especial, no ensino de 2.^o grau, ressalvado o disposto no parágrafo único do mesmo artigo 5.^o.

§ 1.^o — No ensino de 1.^o grau, as atividades, áreas de estudo e, eventualmente, disciplinas de educação geral resultantes do número comum serão obrigatórias em tôdas as séries, admitindo-se variações quanto às respectivas cargas horárias.

§ 2.^o — No ensino de 2.^o grau, admitir-se-ão variações não somente de carga horária como do número de períodos leti-

vos em que seja incluída cada disciplina e, eventualmente, área de estudo ou atividade.

Art. 7.º — Recomenda-se que em Comunicação e Expressão, a título de acréscimo, se inclua uma Língua Estrangeira Moderna, quando tenha o estabelecimento condições para ministrá-la com eficiência.

Art. 8.º — Recomenda-se também que, especialmente nas atividades, o ensino seja programado em períodos flexíveis, para ensejar o contínuo acompanhamento dos progressos do aluno, e se desenvolva de modo que as verificações se façam ao longo desse acompanhamento.

Art. 9.º — Na ocorrência da hipótese prevista na letra a) do artigo 76 da Lei n.º 5692, de 11 de agosto de 1971, a parte de educação geral do currículo do ensino de 1.º Grau, referida no artigo 6.º desta Resolução, equilibrar-se-á com a de formação especial, nas séries iniciais, em termos de carga horária, e será inferior à especial daí por diante.

Art. 10 — A implantação do regime instituído na presente Resolução far-se-á progressivamente, nos termos do artigo 72 da lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1972.

Art. 11 — A presente Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Sala das Sessões, em 07 de outubro de 1971.

José de Vasconcelos, Pe.-Presidente da Câmara

• Valnir Chagas — Relator

Esther de Figueiredo Ferraz

Maria Terezinha Tourinho Saraiva, com declaração de voto.

Vicente Sobrino Pôrto,

Lena Castelo Branco, com declaração de voto.

ANEXO 2 - Parecer N° 853/71

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO**CÂMARA DE ENSINO DE 1º E 2º GRAUS**

Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º Graus. A doutrina do currículo na lei nº 5.692.

PARECER N° 853/71, APROVADO EM 12/11/1971.

A fixação do núcleo-comum é, talvez, o desdobramento mais importante dentre quantos se devam fazer da lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, ainda como prolongamento de suas formulações iniciais e já como primeira medida concreta de sua implantação. E tanto mais relevante há de torna-se esse passo inicial, para a vivência do que se espera venha a constituir sobretudo uma nova concepção da escola, quanto mais nitidas se mostrem desde logo, em si mesmas e em suas repercussões visíveis, as soluções oferecidas pelo legislador para o problema do currículo globalmente considerado.

Pareceu-me, assim, de todo aconselhável iniciar o presente trabalho por esse aspecto mais geral, cumprindo em relação a êle a função atribuída ao C. F. E. — no artigo 46 da lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968 — de “interpretar, na jurisdição administrativa, as disposições ... das ... leis que fixem diretrizes e bases da educação nacional”. Em seguida, focalizaremos propriamente o Núcleo; e antes da Conclusão, que se expressará por um Projeto de Resolução, salientaremos algumas implicações que, de tão óbvias, passam em nossas preocupações a operar como verdadeiras causas a condicionar opções e cautelas.

A DOCTRINA DO CURRÍCULO NA LEI

Apreciaremos a doutrina e, até certo ponto, a técnica do currículo adotadas na lei 5.692 a partir de quatro ângulos que, a julgar pelos debates desenvolvidos até o presente, cobrem satisfatoriamente o assunto. Começaremos pela determinação dos conteúdos, realçando as diferenças, semelhanças e identidades que há entre o núcleo-comum e a parte diversificada. Daí chegaremos ao currículo pleno

com as noções de atividades, áreas de estudo e disciplinas, tomando como ponto de ligação entre éste e o ângulo anterior o conceito legal de matéria:

Ainda no domínio do currículo pleno, afluiremos às idéias de relacionamento, ordenação e seqüência, procurando deixar clara a função de cada uma para a construção de um currículo ao mesmo tempo orgânico e flexível, capaz de ajustar-se às múltiplas variáveis a considerar e sem perda de sua unidade básica. No final, antes como ênfase do que em observância a qualquer critério descendente de hierarquia, enfocaremos a questão crucial representada pelo binômio educação geral-formação especial, em torno da qual praticamente irá desenvolver-se toda a nova escolarização.

NÚCLEO-COMUM, PARTE DIVERSIFICADA

A lei 5.692 separou nitidamente, de um lado, a prévia determinação dos conteúdos que deverão ou poderão integrar os currículos e, de outro, os currículos propriamente ditos. São os seguintes os dispositivos que tratam do primeiro aspecto, no que entende com os propósitos deste Parecer:

“Art. 4º — Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

§ 1º — Observar-se-ão as seguintes prescrições na definição dos conteúdos curriculares:

- I — O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude.
- II — Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devem constituir a parte diversificada.
- III — Com aprovação do competente Conselho de Educação, o estabelecimento poderá incluir estudos não decorrentes de matérias relacionadas de acôrdo com o inciso anterior.

ANEXO 3 - Histórico Escolar do curso de Professorado de Desenho



UNIVERSIDADE DO BRASIL

ESCOLA NACIONAL DE BELAS ARTES

CERTIDÃO

Em cumprimento ao despacho exarado no requerimento de

ALMIR PAREDES CUNHA, C E R T I F I C O que o requerente concluiu nesta Escola, no ano letivo de mil novecentos e cinquenta e oito, o terceiro ano do Curso de Professorado de Desenho, obtendo as seguintes aprovações: - Primeiro Ano - Desenho Artístico, média sete e setenta e cinco centésimos; Modelagem, média oito; Geometria Descritiva, média oito e cinco décimos; e Arte Decorativa, média sete. - Segundo Ano - Desenho Artístico, média sete; Modelagem, média dez; Arte Decorativa, média sete e meio; e Geometria Descritiva, média sete e meio. - Terceiro Ano - Pintura, gráu oito; Modêlo Vivo, média sete e setenta e cinco; História da Arte, média nove e meio; Perspectiva e Sombras, média sete e meio; Desenho Técnico, média oito e sessenta e dois centésimos; e Arte da Publicidade e do Livro, média oito e um décimo. - Para os devidos fins, eu, Rosalvo Cesar de Almeida Nogueira, Chefe do Expediente Escolar, passei a presente certidão que vai assinada pelo senhor Heitor Ferreira Filho, Secretário Interino da Escola Nacional de Belas Artes da Univ. do Brasil.

Rio de Janeiro,



4 de maio de 1959

Heitor Ferreira Filho
Secretário Interino



Recolha a firma

ESTADO DE SANTA CATARINA
 Cartão de Notas
 TABELA Nº 1
 CANCELAMENTO
 SUBSTITUIÇÃO
 THUR LA VIEIRA
 Assessor
 Luiz Campos
 Norma Huneez
 Assessor
 B.243

Rio de Janeiro
 14/5

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
 E. N. B. A.
 UNIVERSIDADE DO BRASIL

ANEXO 4 - Aprovação da Proposta Curricular para o curso de Licenciatura em Desenho e Plástica.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
ESCOLA DE BELAS ARTES

CURSO DE LICENCIATURA
EM
DESENHO E PLÁSTICA

*Licenciatura Longa (Plena) em 8 períodos
Currículo mínimo, conforme aprovação do
Conselho Federal de Educação.*

SERVIÇO EXECUTADO
PELA SEÇÃO DE REPROGRAFIA
DA ESCOLA DE BELAS ARTES
U.F.R.J.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
 2 - CENTRO DE LETRAS E ARTES
 02 - ESCOLA DE BELAS ARTES

CURRÍCULO MÍNIMO DO CURSO DE	L I C E N C I A T U R A E M D E S E N H O E P L Á S T I C A
---------------------------------	--

APROVADO POR:	CONSELHO DEPARTAMENTAL	EM: 1972
APROVADO POR:	CONGREGAÇÃO	EM: 24/3/1972

H I S T Ó R I C O

1. O Currículo Mínimo do Curso de Licenciatura em Desenho e Plástica está publicado na SEPARATA nº 33, págs. 57 a 62, do Conselho Federal de Educação, do MEC, 1968-1969, tendo sido aprovado em 9/5/69, sob nº 354/69.
2. Sua elaboração esteve a cargo do 4º Grupo de Revisão dos Currículos, constituído por:
 - 1 - Clovis Salgado (Coordenador)
 - 2 - Celso Kelly (Relator)
 - 3 - Celso Cunha
 - 4 - José Borges dos Santos
3. Por resolução do Conselho Federal de Educação, foi o referido trabalho transformado em "Anteprojeto de Resolução" com o seguinte PARECER:
4. "A Comissão Central de Revisão dos Currículos, tendo examinado o projeto anexo de currículo mínimo da licenciatura em Desenho e Plástica e respectiva duração, apresentado pelo subgrupo correspondente, e relatado pelo Consº Celso Kelly, é de parecer que o projeto atende às exigências técnicas e as normas fixadas por este Conselho para regular a matéria, recomendando sua aprovação pelo Plenário.
 S.S., em 6/maio/1969. - (ass.) Newton Sucupira, Presidente da Comissão Central da Revisão de Currículos, Clóvis Salgado, Coordenador do 4º grupo, Henrique Dodsworth, Coordenador do 2º Grupo, - Valmir Chagas, Coordenador da 3ª. Comissão, Roberto Santos."
5. APROVADO EM PLENÁRIO NO DIA : 9 de maio de 1969.

ANEXO 5 - Histórico Escolar do curso de Licenciatura em Desenho e Plástica - Curso da Escola de Belas Artes que antecedeu a LEA

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO Av. Pedro Calmon, 550 - CEP 21941-901 Cidade Universitária - Ilha do Fundão Rio de Janeiro - RJ	Centro Centro de Letras e Artes							
	HISTÓRICO OFICIAL SG - 1 / DRE GRADUAÇÃO	Unidade Escola de Belas Artes							
		Curso Licenciatura em Desenho e Plástica							
		Reconhecimento *****							
Nome	Título de Eleitor *****	CPF	Data Nascimento	Registro 071106196					
Pai	Certificado Militar/Dispensa *****	Naturalidade	Página 1 de 2						
Mãe	Identidade	Nacionalidade	Emissão 15/07/2012						
NÃO INFORMADO		Brasileiro Nato							
-----> Matrícula por Admissão em: 1971/1				LEGENDA					
Período	Código	Nome da Disciplina/RCC	CrR	CH	Grau	CrO	Pontos	SF	CR - CRÉD. REQUISITADOS
1971/1	BAB307	Escultura em Pedra I	4,0	0,0	9,0	4,0	36,0	AP	CrO - CRÉDITOS OBTIDOS
	BAC101	Historia da Arte I	3,0	45,0	8,5	3,0	25,5	AP	CH - CARGA HORÁRIA
	BAC102	Cultura Contemporanea I	2,0	30,0	10,0	2,0	20,0	AP	SF - SITUAÇÃO FINAL
	BAC103	Estudos Brasileiros I	1,0	0,0	8,0	1,0	8,0	AP	AP - APROVADO
	BAF102	Desenho I	5,0	0,0	8,5	5,0	42,5	AP	RF - REP. P/ FREQUÊNCIA
	BAF103	Desenho Anatomico I	2,0	45,0	9,0	2,0	18,0	AP	RM - REPROVADO P/ MÉDIA
	BAF104	Plastica I	3,0	90,0	6,0	3,0	18,0	AP	RFM - REP. P/ FREQ. MÉDIA
	BAR101	Sist Geometricos de Repres I	5,0	90,0	9,0	5,0	45,0	AP	NCC - NÃO CONFERE CRÉDITO
			Totais: no período	25,0	300,0		25,0	213,0	8,5
		acumulado	25,0	300,0		25,0	213,0	8,5	CR - COEF. DE RENDIMENTO
1971/2	BAC104	Historia da Arte II	3,0	45,0	8,5	3,0	25,5	AP	SELO
	BAC105	Cultura Contemporanea II	2,0	30,0	10,0	2,0	20,0	AP	
	BAC106	Estudos Brasileiros II	1,0	0,0	10,0	1,0	10,0	AP	
	BAF106	Desenho II	5,0	0,0	9,0	5,0	45,0	AP	
	BAF107	Desenho Anatomico II	2,0	45,0	9,5	2,0	19,0	AP	
	BAF108	Plastica II	3,0	90,0	8,5	3,0	25,5	AP	
	BAI302	Oficina I	4,0	0,0	10,0	4,0	40,0	AP	
	BAR102	Sist Geometricos de Repres II	5,0	90,0	9,5	5,0	47,5	AP	
			Totais: no período	25,0	300,0		25,0	232,5	
		acumulado	50,0	600,0		50,0	445,5	8,9	
1972/1	BAC201	Historia da Arte III	3,0	45,0	10,0	3,0	30,0	AP	SELO
	BAC202	Cultura Contemporanea III	2,0	30,0	10,0	2,0	20,0	AP	
	BAC203	Elementos de Arquitetura I	4,0	90,0	8,0	4,0	32,0	AP	
	BAC204	Estetica I	2,0	30,0	9,0	2,0	18,0	AP	
	BAF202	Criacao da Forma I	4,0	120,0	7,5	4,0	30,0	AP	
	BAF203	Desenho III	3,0	90,0	8,5	3,0	25,5	AP	
	BAI201	Anal Materiais Expressivos III	4,0	0,0	8,5	4,0	34,0	AP	
	BAR201	Sist Geometricos de Repres III	2,0	45,0	10,0	2,0	20,0	AP	
			Totais: no período	24,0	450,0		24,0	209,5	
		acumulado	74,0	1.050,0		74,0	655,0	8,9	
1972/2	BAC205	Historia da Arte IV	3,0	45,0	9,5	3,0	28,5	AP	SELO
	BAC206	Elementos de Arquitetura II	4,0	90,0	8,5	4,0	34,0	AP	
	BAC207	Estetica II	2,0	30,0	10,0	2,0	20,0	AP	
	BAF204	Criacao da Forma II	4,0	120,0	7,5	4,0	30,0	AP	
	BAF205	Modelo Vivo I	3,0	90,0	7,0	3,0	21,0	AP	
	BAI102	Anal Materiais Expressivos II	2,0	60,0	10,0	2,0	20,0	AP	
	BAI202	Anal Materiais Expressivos IV	2,0	60,0	10,0	2,0	20,0	AP	
	BAR202	Sist Geometricos de Repres IV	2,0	45,0	10,0	2,0	20,0	AP	
	FCS111	Estudo de Prob Brasileiros I	1,0	15,0	9,0	1,0	9,0	AP	
		Totais: no período	23,0	555,0		23,0	202,5	8,8	
		acumulado	97,0	1.605,0		97,0	857,5	8,8	
1973/1	BAC301	Historia da Arte V	3,0	45,0	9,5	3,0	28,5	AP	SELO
	BAC302	Est Problemas Brasileiros II	2,0	30,0	9,0	2,0	18,0	AP	
	BAI304	Iniciacao Tecnicas Industriais	2,0	45,0	10,0	2,0	20,0	AP	
	BAR301	Sist Geometricos de Repres V	9,0	0,0	9,2	9,0	82,8	AP	
	BAU303	Expres em Superf Vol Mov I	5,0	0,0	8,0	5,0	40,0	AP	
		Totais: no período	21,0	120,0		21,0	189,3	9,0	
		acumulado	118,0	1.725,0		118,0	1.046,8	8,9	
1973/2	BAR302	Sist Geometricos de Repres VI	9,0	0,0	8,5	9,0	76,5	AP	SELO
	BAR303	Desenho Tecnico I	3,0	75,0	10,0	3,0	30,0	AP	
		Totais: no período	12,0	75,0		12,0	106,5	8,9	
		acumulado	130,0	1.800,0		130,0	1.153,3	8,9	

Este documento só é válido com selo da UFRJ e com a assinatura do responsável pela DRE


 Roberto Vieira - Matrícula SIAPE: 0380251
 Diretor da DRE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO		Centro							
 <p>Av. Pedro Calmon, 550 - CEP 21941-901 Cidade Universitária - Ilha do Fundão Rio de Janeiro - RJ</p> <p>SG - 1 / DRE</p> <p>HISTÓRICO OFICIAL</p> <p>GRADUAÇÃO</p>		<p>Centro de Letras e Artes</p> <p>Unidade</p> <p>Escola de Belas Artes</p> <p>Curso</p> <p>Licenciatura em Desenho e Plástica</p> <p>Reconhecimento</p> <p>*****</p>							
Nome	Título de Eleitor	CPF	Data Nascimento	Registro					
	*****	071106191	09/05/1941	071106196					
Pai	Certificado Militar/Dispensa	Nacionalidade	Página						
NÃO INFORMADO	*****	Rio de Janeiro	2 de 2						
Mãe	Identidade	Nacionalidade	Emissão						
NÃO INFORMADO		Brasileiro Nato	15/07/2012						
Período	Código	Nome da Disciplina/RCC	CrR	CH	Grau	CrO	Pontos	SF	LEGENDA
1974	-----> BAC303	Creditos transferidos no ano letivo Historia da Arte VI	3,0	0,0	T	3,0	****	AP	CrR - CRÉD. REQUISITADOS
		Totais: no período	3,0	0,0		3,0	0,0	****	CrO - CRÉDITOS OBTIDOS
		acumulado	133,0	1.800,0		133,0	1.153,3	8,9	CH - CARGA HORÁRIA
1974/1	BAR401	Sist Geometricos de Repres VII	5,0	0,0	10,0	5,0	50,0	AP	SF - SITUAÇÃO FINAL
	EDA563	Estrut Func Ensino 1 Grau CP	2,0	30,0	7,0	2,0	14,0	AP	AP - APROVADO
	EDD513	P Ens Desenho I	3,0	75,0	8,0	3,0	24,0	AP	RF - REP. P/ FREQUÊNCIA
	EDD573	Didatica I * C.P.	2,0	30,0	6,0	2,0	12,0	AP	RM - REPROVADO P/ MÉDIA
	EDP526	Psicologia da Educacao I CP	3,0	60,0	9,2	3,0	27,6	AP	RFM - REP. P/ FREQ. MÉDIA
	EDS533	Fund Sociologicos da Educ C P	3,0	60,0	10,0	3,0	30,0	AP	CR
		Totais: no período	18,0	255,0		18,0	157,6	8,8	NCC - NÃO CONFERE CRÉDITO
		acumulado	151,0	2.055,0		151,0	1.310,9	8,9	NCG - NÃO CONFERE GRAU
1974/2	BAR304	Desenho Tecnico II	3,0	75,0	*10,0	3,0	30,0	AP	CR - COEF. DE RENDIMENTO
	EDA564	Estrut Func Ensino 2 Grau CP	2,0	30,0		9,5	2,0	19,0	AP
	EDD514	P Ens Desenho II	3,0	75,0	10,0	3,0	30,0	AP	
	EDD574	Didatica II * C.P.	2,0	30,0	8,5	2,0	17,0	AP	
	EDH543	Fund Filosoficos da Educac C P	3,0	60,0	10,0	3,0	30,0	AP	
	EDP527	Psicologia da Educacao II CP	3,0	60,0	9,3	3,0	27,9	AP	
		Totais: no período	16,0	330,0		16,0	153,9	9,6	
		acumulado	167,0	2.385,0		167,0	1.464,8	8,9	
-----> Matricula Cancelada por conclusão de curso em 1977/2									
-----> ---Fim da emissão do Histórico---									
SELO									
Este documento só é válido com selo da UFRJ e com a assinatura do responsável pela DRE									
 Roberto Vieira - Matrícula SIAPE: 0360251 Diretor da DRE									

ANEXO 6 - Histórico Escolar - Licenciatura em Música

Curso da Escola de Música que antecedeu a LEA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO		Centro de Letras e Artes							
Av. Pedro Calmon, 550 - CEP 21941-901 Cidade Universitária - Ilha do Fundão Rio de Janeiro - RJ		Unidade Escola de Música							
SG - 1 / DRE		Curso Licenciatura em Música							
BOLETIM OFICIAL		Reconhecimento Decreto 496 de 21/1/1847 D.O.U. 21/1/1847							
GRADUAÇÃO									
Nome	Titulo de Eleitor	CPF	Data Nascimento						
PAI	Certificado Militar/Dispensa	Nacionalidade	Registro						
Mãe	Identidade	Nacionalidade	Página						
		Brasileiro Nato	24/04/2012						
<p>Matricula por Vestibular em: 1971/1</p> <p>-----></p>									
Período	Código	Nome da Disciplina/RCC	CrR	CH	Grau	CrO	Pontos	SF	LEGENDA
1971/1	MUC101	Harmonia e Morfologia I	3,0	75,0	6,7	3,0	20,1	AP	CrR - CRÉD. REQUISITADOS
	MUM101	Transp. Acomp. Piano I	1,0	30,0	8,6	1,0	8,6	AP	CrO - CRÉDITOS OBTIDOS
	MUP101	Piano I	5,0	135,0	9,1	5,0	45,5	AP	CH - CARGA HORÁRIA
	MUT121	Historia das Artes	1,0	0,0	9,0	1,0	9,0	AP	SF - SITUAÇÃO FINAL
	MUT191	Educação Moral e Cívica I	1,0	15,0	8,3	1,0	8,3	AP	AP - APROVADO
	Totais: no período		11,0	255,0		11,0	91,5	8,3	RF - REP. P/ FREQUÊNCIA
	acumulado		11,0	255,0		11,0	91,5	8,3	RM - REPROVADO P/ MÉDIA
1971/2	MUC102	Harmonia e Morfologia II	3,0	75,0	9,0	3,0	27,0	AP	RFM - REP. P/ FREQ. MÉDIA
	MUM102	Transp. Acomp. Piano II	1,0	30,0	10,0	1,0	10,0	AP	NCC - NÃO CONFERE CRÉDITO
	MUP102	Piano II	5,0	135,0	9,0	5,0	45,0	AP	NCG - NÃO CONFERE GRAU
	MUT192	Educação Moral e Cívica II	1,0	0,0	8,0	1,0	8,0	AP	CR - COEF. DE RENDIMENTO
	Totais: no período		10,0	240,0		10,0	90,0	9,0	
	acumulado		21,0	495,0		21,0	181,5	8,6	
1972/1	MUC121	Nocoes de Instrumentacao I	2,0	45,0	8,0	2,0	16,0	AP	SELO
	MUC201	Harmonia e Morfologia III	3,0	75,0	7,0	3,0	21,0	AP	
	MUM141	Canto Coral I	1,0	30,0	9,5	1,0	9,5	AP	
	MUP201	Piano III	5,0	135,0	8,0	5,0	40,0	AP	
	MUT111	Ritmo e Som I	1,0	30,0	8,0	1,0	8,0	AP	
	Totais: no período		12,0	315,0		12,0	94,5	7,9	
	acumulado		33,0	810,0		33,0	276,0	8,4	
1972/2	MUC122	Nocoes de Instrumentacao II	2,0	45,0	7,0	2,0	14,0	AP	
	MUC202	Harmonia e Morfologia IV	3,0	75,0	8,7	3,0	26,1	AP	
	MUM142	Canto Coral II	1,0	30,0	9,5	1,0	9,5	AP	
	MUM201	Transp. Acomp. Piano III	1,0	30,0	8,5	1,0	8,5	AP	
	MUP202	Piano IV	5,0	135,0	9,0	5,0	45,0	AP	
	MUT112	Ritmo e Som II	1,0	30,0	7,8	1,0	7,8	AP	
	Totais: no período		13,0	345,0		13,0	110,9	8,5	
	acumulado		46,0	1.155,0		46,0	386,9	8,4	
1973/1	MUA163	Instr. B. Arco II (Violoncelo)	4,0	0,0	7,7	4,0	30,8	AP	Este documento só é válido com selo da UFRJ e com a assinatura do responsável pela DRE
	MUC301	Harmonia e Morfologia V	3,0	75,0	8,5	3,0	25,5	AP	
	MUM202	Transp. Acomp. Piano IV	1,0	30,0	0,0	0,0	0,0	RFM	
	MUP301	Piano V	5,0	135,0	10,0	5,0	50,0	AP	
	MUT161	Folclore Nacional Musical I	1,0	0,0	7,0	1,0	7,0	AP	
	MUT331	Historia da Musica I	1,0	0,0	7,0	1,0	7,0	AP	
	Totais: no período		15,0	210,0		14,0	120,3	8,0	
	acumulado		61,0	1.365,0		60,0	507,2	8,3	
1973/2	MUA164	Instr. B. Arco II (Violoncelo)	4,0	0,0	7,7	4,0	30,8	AP	
	MUC302	Harmonia e Morfologia VI	3,0	75,0	7,7	3,0	23,1	AP	
	MUM202	Transp. Acomp. Piano IV	1,0	30,0	0,0	0,0	0,0	RFM	
	MUP302	Piano VI	5,0	135,0	10,0	5,0	50,0	AP	
	MUT162	Folclore Nacional Musical II	1,0	0,0	7,5	0,0	7,5	RF	
	MUT332	Historia da Musica II	1,0	30,0	5,0	1,0	5,0	AP	
	Totais: no período		15,0	240,0		13,0	116,4	7,8	
	acumulado		76,0	1.605,0		73,0	623,6	8,2	
1974/1	MUA263	Instr. B. Arco III (Violoncelo)	4,0	0,0	8,5	4,0	34,0	AP	Roberto Vieira - Matrícula SIAPE: 0380251 Diretor da DRE
	MUC141	Estetica CII I	3,0	75,0	6,0	3,0	18,0	AP	
	MUM111	Musica de Camara I	2,0	60,0	10,0	2,0	20,0	AP	
	MUM202	Transp. Acomp. Piano IV	1,0	30,0	8,5	1,0	8,5	AP	
	MUP401	Piano VII	5,0	135,0	8,7	5,0	43,5	AP	
	MUT431	Historia da Musica III	2,0	45,0	8,5	2,0	17,0	AP	
	Totais: no período		17,0	345,0		17,0	141,0	8,3	
	acumulado		93,0	1.950,0		90,0	764,6	8,2	

 UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO Av. Pedro Calmon, 550 - CEP 21941-901 Cidade Universitária - Ilha do Fundão Rio de Janeiro - RJ SG - 1 / DRE BOLETIM OFICIAL GRADUAÇÃO		Centro Centro de Letras e Artes							
		Unidade Escola de Música							
		Curso Licenciatura em Música							
		Reconhecimento Decreto 496 de 21/1/1847 D.O.U. 21/1/1847							
Nome	Título de Eleitor	CPF	Data Nascimento	Registro					
Pai	Certificado Militar/Dispensa *****	Naturalidade		Página					
Mãe	Identidade	Nacionalidade		Emissão					
		Rio de Janeiro / Rio de Janeiro		2 de 2					
		Brasileiro Nato		24/04/2012					
Período	Código	Nome da Disciplina/RCC	CrR	CH	Grau	CrO	Pontos	SF	LEGENDA
1974/2	MUA264	Instr B Arco IV(Violoncelo)	4,0	0,0	7,5	4,0	30,0	AP	
	MUC142	Estética CII II	3,0	75,0	7,0	3,0	21,0	AP	
	MUM112	Musica de Camara II	2,0	60,0	9,7	2,0	19,4	AP	
	MUP402	Piano VIII	5,0	135,0	10,0	5,0	50,0	AP	
	MUT432	Historia da Musica IV	2,0	45,0	7,5	2,0	15,0	AP	
		Totais: no período	16,0	315,0		16,0	135,4	8,5	
		acumulado	109,0	2.265,0		106,0	900,0	8,3	
1975/1	MUA363	Instr B Arco V(Violoncelo)	4,0	0,0	0,0	0,0	0,0	RM	
	MUM151	Pratica de Orquestra I	1,0	0,0	8,7	1,0	8,7	AP	
	MUM211	Musica de Camara III	2,0	60,0	9,5	2,0	19,0	AP	
	MUP501	Piano IX	5,0	135,0	10,0	5,0	50,0	AP	
		Totais: no período	12,0	195,0		8,0	77,7	6,5	
		acumulado	121,0	2.460,0		114,0	977,7	8,1	
1975/2	MUA363	Instr B Arco V(Violoncelo)	4,0	0,0	9,0	4,0	36,0	AP	
	MUM152	Pratica de Orquestra II	1,0	0,0	10,0	1,0	10,0	AP	
	MUM212	Musica de Camara IV	2,0	60,0	10,0	2,0	20,0	AP	
	MUP502	Piano X	5,0	135,0	10,0	5,0	50,0	AP	
		Totais: no período	12,0	195,0		12,0	116,0	9,7	
		acumulado	133,0	2.655,0		126,0	1.093,7	8,2	
1976/1	MUC321	Harmonia Superior I	4,0	105,0	0,0	0,0	0,0	RFM	
	MUM331	Regencia Banda Coro Orques I	2,0	45,0	8,0	2,0	16,0	AP	
	MUV111	Diccao I	1,0	30,0	9,0	1,0	9,0	AP	
	MUV131	Tecnica Vocal I	2,0	45,0	10,0	2,0	20,0	AP	
		Totais: no período	9,0	120,0		5,0	45,0	5,0	
		acumulado	142,0	2.775,0		131,0	1.138,7	8,0	
1977/2	Matricula Trancada em 1977/2								
-----> Matricula Cancelada por conclusão de curso em 1977/1									
-----Fim da emissão do Boletim-----									
Este documento só é válido com selo da UFRJ e com a assinatura do responsável pela DRE  Roberto Vieira - Matrícula SIAPE: 0360251 Diretor da DRE									

ANEXO 7 Resolução 23/73 - Fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de Educação Artística

serem integralizadas em tempo total variável de um e meio a quatro anos letivos, com o termo médio de dois anos, para a modalidade de curta duração; e (b) 2.500 horas, integralizáveis de três a sete anos letivos, com o termo médio de quatro anos, para a duração plena. Assim, em vista das peculiaridades do setor artístico, adotamos um esquema superior ao que se traçou como referência para as Humanidades e idêntico ao traçado para as áreas de Ciências e Tecnologia. Valemo-nos para tanto da faculdade contida na conclusão 5.3 da Indicação nº 22/73.

● RESOLUÇÃO Nº 23, de 23 de outubro de 1973

Fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de Educação Artística.

O Presidente do Conselho Federal de Educação, na forma do que dispõe o art. 26 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, combinado com os arts. 29 e 30 da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, tendo em vista as Indicações nºs 22, 23 e 36 - CFÉ e o Parecer nº 1.284/73, homologado pelo Ex^{mo} Sr. Ministro da Educação e Cultura, os quais a esta se incorporam,

RESOLVE:

Art. 1º - O curso de licenciatura em Educação Artística, a que se refere a conclusão 1.4 da Indicação nº 23/73, terá por objetivo formar professores para as atividades, áreas de estudo e disciplinas do ensino de 1º e 2º graus relacionadas com o setor da Arte.

Art. 2º - O curso de Educação Artística será estruturado como licenciatura de 1º grau, de curta duração, ou como licenciatura plena, ou abrangendo simultaneamente ambas as modalidades de duração, de acordo com os planos das instituições que o ministrem.

Parágrafo único - A licenciatura de 1º grau proporcionará habilitação geral em Educação Artística e a licenciatura plena, além dessa habilitação geral, conduzirá a habilitações específicas em Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho, sem exclusão de outras que sejam acrescentadas por este Conselho ou pelas instituições de ensino superior, na forma da conclusão 6.3 da Indicação nº 22/73.

Art. 3º - O currículo mínimo do curso terá uma parte comum a todas as habilitações suficiente em termos de conteúdo para a habilitação geral e uma parte diversificada em função de habilitações específicas, ambas suscetíveis de acréscimos a nível de currículo pleno.

§ 1º - O currículo mínimo do curso de Educação Artística abrangerá as seguintes matérias:

1. *Na Parte comum:*
 - 1.1 - Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas
 - 1.2 - Estética e História da Arte
 - 1.3 - Folclore Brasileiro
 - 1.4 - Formas de Expressão e Comunicação Artística

2. *Na Parte diversificada:*

- 2.1 – Habilitação em Artes Plásticas
 - 2.1.1 – Evolução das Artes Visuais
 - 2.1.2 – Fundamentos da Linguagem Visual
 - 2.1.3 – Análise e Exercício de Técnicas e Materiais Expressivos
 - 2.1.4 – Técnicas de Expressão e Comunicação Visuais
- 2.2 – Habilitação em Artes Cênicas
 - 2.2.1 – Evolução do Teatro e da Dança
 - 2.2.2 – Expressão Corporal e Vocal
 - 2.2.3 – Encenação
 - 2.2.4 – Cenografia
 - 2.2.5 – Técnicas de Teatro e Dança
- 2.3 – Habilitação em Música
 - 2.3.1 – Evolução da Música
 - 2.3.2 – Linguagem e Estruturação Musicais
 - 2.3.3 – Técnicas de Expressão Vocal
 - 2.3.4 – Práticas Instrumentais
 - 2.3.5 – Regência
- 2.4 – Habilitação em Desenho
 - 2.4.1 – Evolução das Técnicas de Representação Gráfica
 - 2.4.2 – Linguagem Instrumental das Técnicas de Representação Gráfica (Desenho Geométrico, Geometria Descritiva e Perspectivas)
 - 2.4.3 – Técnicas de Representação Gráfica (Desenho Mecânico, Topográfico, Arquitetônico e de Interiores)
 - 2.4.4 – Técnicas Industriais
 - 2.4.5 – Introdução ao Desenho Industrial

§ 2º – A matéria “Formas de Expressão e Comunicação Artística”, incluída na parte comum, compreenderá pelo menos os setores relativos às habilitações específicas já previstas e, desdobrada ou não, será ministrada com uma visão integrada no fenômeno artístico.

§ 3º – Além das matérias previstas nos parágrafos anteriores, será obrigatória a formação pedagógica prescrita na Resolução deste Conselho que disciplina o assunto.

Art. 4º – Observados os mínimos prescritos no art. 3º desta Resolução, às instituições que ministrem o curso de Educação Artística em duração plena será facultado:

- a) prolongar em qualquer das habilitações específicas o estudo de matérias da parte comum, com o caráter de aprofundamento;
- b) admitir que matérias prescritas para uma habilitação específica sejam estudadas em outras, a títulos de enriquecimento.

Art. 5º — O curso de Educação Artística terá como duração mínima:

- a) na modalidade de licenciatura de 1º grau, mil e quinhentas (1.500) horas a serem integralizadas em tempo total variável de um e meio a quatro anos letivos, com o termo médio de dois anos;
- b) na modalidade de licenciatura plena, duas mil e quinhentas (2.500) horas a serem integralizadas em tempo total variável de três a sete anos letivos, com o termo médio de quatro anos.

Art. 6º — Às instituições que ministrem o curso de Educação Artística em duração plena será lícito oferecer uma ou mais habilitações específicas, não podendo o aluno seguir mais de uma habilitação de cada vez.

Art. 7º — O diploma do curso de Educação Artística, ministrado em duração curta ou plena, conterá no anverso o título do curso, o que corresponderá à habilitação geral, e no verso as habilitações específicas: a inicial e, quando for o caso, as que sejam obtidas por acréscimo.

Art. 8º — Respeitado o que se prescreva como habilitação específica na Resolução correspondente à formação pedagógica das licenciaturas, para cumprimento do disposto no art. 30 da Lei nº 5.692/71, o diploma do curso de Educação Artística dará direito a exercício do magistério:

- a) nas atividades de Educação Artística do ensino de 1º grau, incluindo sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, quando obtido em duração curta ou plena;
- b) nas atividades de Educação Artística e nas disciplinas de formação especial em Artes, do ensino de 2º grau, quando obtido em duração plena.

Art. 9º — A presente Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Roberto Figueira Santos

ANEXO 8 - Proposta Curricular do Curso de Licenciatura em Educação Artística.
UFRJ.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

1

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

PROPOSTA CURRICULAR

COMISSÃO COORDENADORA:

- . Prof.^a. SÉRVULA DE SOUZA PAIXÃO - Coordenadora Geral
- . Prof. ARMANDO SCHNOOR - Escola de Belas Artes
- . Prof. COLBERT RUY HILGENBERG BEZERRA - Escola de Música
- . Prof. HENRIQUETA ROSA FERNANDES BRAGA - Escola de Música
- . Prof. JOÃO CARLOS DE OLIVEIRA - Colégio de Aplicação
- . Prof. JOSÉ STAMATO - Faculdade de Educação
- . Prof.^a LIANA SILVEIRA - Escola de Belas Artes
- . Prof.^a ROSE MARIE CHIARELLI FONSECA - Faculdade de Educação

Proc.n.º 2960/79 - UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

2

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos da Comissão, pela colaboração prestada,
aos Professores:

- . ALMIR PAREDES CUNHA, Diretor da Escola de Belas Artes
- . MARIA LUIZA DE MATTOS PRIOLLI, Diretora da Esc.de Música
- . DOMINGOS COSTA DE AZEVEDO, da Escola de Música
- . KLEIDE FERREIRA DO AMARAL PEREIRA, da Escola de Música
- . LÉA DOS SANTOS BUSTAMANTE, da Escola de Belas Artes
- . LUIZ AUGUSTO PROENÇA ROSA, Vice-Diretor da Esc. Belas Artes
- . MARIA REGINA DE ANDRADE CAMARA, da Escola de Música
- . RICARDO TACUCHIAN, da Escola de Música

e à Faculdade de Educação, através da Comissão de Coordenação da Formação Pedagógica.

1 - INTRODUÇÃO:

A Licenciatura em Educação Artística, definida no Parecer CFE 1.284/73, resulta da reformulação nos currículos mínimos dos cursos de formação de professores, decorrente das Indicações 22/73 e 23/73. Busca atender ao princípio da polivalência, exigência das modificações no ensino de 1º e 2º graus, nos seus dois aspectos - a polivalência horizontal, que corresponde à possibilidade do exercício do magistério em séries sucessivamente mais elevadas do ensino de 1º e 2º graus a partir de uma globalidade decrescente, e a polivalência vertical, implicando a abrangência de uma área ampla de conhecimento que se desdobra em habilitações específicas em nível mais alto. Estrutura-se em uma Parte Comum, interdisciplinar, que deve habilitar o professor para atuar por atividades e por área de estudos, e em Habilitações (Música, Artes Plásticas, Desenho e Artes Cênicas) que devem habilitar para atuação em disciplinas específicas, tanto na área de educação geral, como na de formação especial.

Para a operacionalização de tal estrutura interdisciplinar na Universidade Federal do Rio de Janeiro, a Resolução nº 3/77 do Conselho de Ensino de Graduação e Corpo Docente, criou uma Comissão Coordenadora para a implantação da Licenciatura em Educação Artística, vinculando-a provisoriamente à Sub-Reitoria de Ensino de Graduação e Corpo Docente.

Este documento representa a proposta curricular elaborada pela Comissão para ser implementada em 1979. É, como toda proposta curricular, uma hipótese a ser comprovada e, especialmente, pelo seu caráter peculiar, deve ser objeto de acompanhamento e avaliação, constituindo esse o próximo passo da Comissão.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

4

- o desenho técnico representa a linguagem gráfica que a indústria utiliza para registrar e explicar idéias e dados pelos quais se constroem, montam-se ou alteram-se máquinas ou estruturas.
- uma visão ampla da prática e da teoria do conhecimento da área, aliada ao contato com as exigências do mercado de trabalho dos alunos, é imprescindível ao professor.

Na Habilitação Música a expressão/representação se resolve em termos da equação vivência + realização (execução) podendo ser apresentado o elemento criação, considerado no seu sentido amplo, seja de elaboração de peças musicais ou de novas configurações de peças existentes. Está, entretanto, na realização musical através da vivência, a ênfase do curso, considerando que são o viver e o realizar que permitirão o desenvolvimento da sensibilidade do futuro professor.

O currículo da habilitação foi orientado, assim, a partir dos seguintes pontos:

- a apreciação musical funciona como meio de cultura e, sob o aspecto cognitivo, enriquece o critério de julgamento.
- a capacidade criadora é incentivada através da elaboração de melodias e arranjos musicais permitindo o desenvolvimento dos meios de expressão.
- a linguagem musical leva ao conhecimento de nova forma de comunicação.
- a expressão musical funciona como elemento de desenvolvimento do aluno, se adequada a cada faixa etária.

A Formação Pedagógica da Licenciatura estrutura-se segundo o Parecer do CFE 4873/75 e se desenvolve ao longo do curso, sendo as disciplinas e atividades distribuídas segundo os núcleos que organizam cada parte. Assim é que as disciplinas de base social e psicológica integram os primeiros períodos do curso, seguidas das técnicas e das práticas, sendo aqui também a Filosofia da Educação colocada como disciplina síntese, tanto na Parte Comum, como na Habilitação.

solam, tornando-se idéias perfeitamente distintas. Nesse campo de idéias, cada ser tem uma estrutura, submetida a uma regra ou lei. A estrutura de um ser, portanto, define a sua forma e a disposição dos elementos que compõem a estrutura determina a fisionomia da própria forma. A concepção formal e a expressão, como modo de pensar, como maneira própria de transformar experiências em valores, emerge, assim, como a grande tarefa educacional.

Para essa tarefa educacional orientou-se o currículo da habilitação segundo os seguintes pontos:

- . o contato com a obra de arte funciona como meio de cultura e sob aspecto cognitivo, enriquece o critério de julgamento.
- . o incentivo constante à capacidade criadora permite o desenvolvimento dos meios de expressão.
- . a objetividade da linguagem plástica leva ao conhecimento do espaço.
- . as técnicas artísticas funcionam como elementos de desenvolvimento do aluno, se adequadas a cada faixa etária.

Na Habilitação Desenho, considerou-se que, para a direção que toma, de linguagem gráfica para a indústria, duas áreas são básicas: o desenho de edificações e o de máquinas.

O desenho de edificações envolve, entre outros conhecimentos, o desenho de arquitetura, de estruturas de concreto, de agrimensura, e de instalações elétricas e hidráulicas e os ligados aos instrumentos de organização, como organogramas, fluxogramas etc. Teoricamente, quanto à representação gráfica, estrutura-se em noções do desenho geométrico plano, geometria descritiva aplicada e na perspectiva com maior amplitude.

O desenho mecânico, além dos conhecimentos de seus principais elementos, implica noções de planificação, de canalização e rebiteagem, que servem de base para os desenhos de calderaria, funilaria, tubulações e estruturas metálicas.

Por serem as máquinas de um modo geral, elementos complexos e variados, o seu desenho requer uma base sólida e específica de conhecimento da geometria descritiva, do desenho geométrico-plano e da perspectiva, principalmente as paralelas.

A partir dessa base estruturou-se o currículo da habilitação, segundo os seguintes pontos:

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

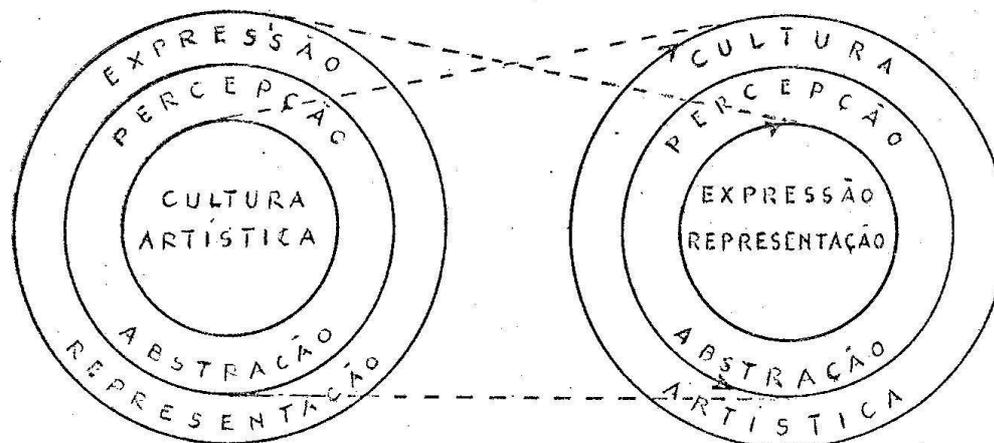
Os conceitos de expressão e representação aparecem aí como elementos complementares, representados pelas diferentes disciplinas de expressão e representação artística, funcionando como articuladores o Português e a Teoria da Informação e da Comunicação, que devem manter estreita ligação com as disciplinas dos eixos anteriores.

Nas HABILITAÇÕES a fórmula se altera, constituindo expressão e representação os elementos nucleadores e a cultura artística o elemento articulador, posto que nas habilitações pretende-se que o aluno desenvolva as técnicas de representação e expressão artísticas, que utilizará em seu trabalho de professor.

Graficamente poder-se-á representar a estrutura da seguinte forma:

PARTE COMUM

HABILITAÇÕES



A partir do núcleo expressão/representação, cada habilitação define sua linha.

Nas Artes Plásticas entende-se que é necessário apoiar-se no reconhecimento de implicações formais inerentes ao material artístico. A cor, a forma e o espaço independem dos corpos que elas modificam, por meio de abstrações, porém elas se individualizam de algum modo e se i-

II - POSICIONAMENTO TEÓRICO: 7

O currículo de um curso que pretenda capacitar para uma atuação marcada pela polivalência precisa apresentar, em sua estrutura, elementos que garantam essa polivalência a partir de um tratamento interdisciplinar - para tal buscou-se definir um posicionamento teórico que orientasse a estruturação do currículo.

Nesse sentido alguns pontos foram definidos:

1. O Curso de Licenciatura em Educação Artística objetiva, fundamentalmente, a formação do professor para a educação artística no 1º e 2º graus.
2. A Educação Artística deve possibilitar o desenvolvimento da sensibilidade e promover o equilíbrio do mundo interior com o mundo exterior.
3. A cultura estética atende à necessidade da consciência artística e deve servir para situar o homem em face aos múltiplos aspectos que a Arte assume em seu tempo.
4. As manifestações Artísticas refletem os valores e características de uma sociedade numa determinada época.
5. A produção artística da criança e do adolescente e a própria capacidade de apreciação estética decorrem de problemas do desenvolvimento e variam em função do ambiente sócio-econômico-cultural em que vive.

Em função destes pontos básicos foram selecionados alguns conceitos para funcionarem como elementos estruturadores. Foram eles:

- a) cultura artística
- b) percepção e abstração
- c) expressão e representação

Na PARTE COMUM do currículo é a cultura artística o elemento nucleador em torno do qual se articulam as disciplinas. Ele está representado pelas matérias História da Arte e das Técnicas e Folclore, desdobrados em disciplinas. Seus elementos de apoio básico são os conceitos de percepção e abstração base das disciplinas Análise Estrutural da Forma e Estética I, essa como disciplina síntese da Parte Comum.

III - OBJETIVOS GERAIS DO CURSO

8

A orientação geral para desenvolvimento do Curso, fundamentada no posicionamento teórico definido anteriormente, se consubstancia no conjunto de competências gerais a serem alcançadas pelo aluno. Esse conjunto delinea o perfil buscado para o licenciado em Educação Artística e é a seguir apresentado.

Competências Gerais do LicenciadoA. Conhecer e Compreender

- 1- a natureza, os processos e as características mais gerais do fenômeno expressão - comunicação no campo da forma, da cor e do som, em suas dimensões individuais e coletivas.
- 2- a natureza e as características do fato estético em suas dimensões visuais e sonoras.
- 3- as manifestações do fenômeno expressão - comunicação na cultura nacional.
- 4- os princípios estéticos que regem as diferentes formas de manifestação artística.
- 5- a evolução do fato estético, em suas dimensões sonoras e visuais, como produto de cada época e cada circunstância.
- 6- as relações do fato estético com os fatos e eventos das demais áreas de conhecimento, em cada época e em cada circunstância.
- 7- os elementos essenciais do processo de comunicação e informação.
- 8- as formas de expressão artística em sua natureza e características, no campo da forma, da cor e do som.
- 9- a morfologia geométrica plana e espacial.
- 10- a educação como processo social global que envolve, sobretudo, aspectos formativos, situando-a no contexto sócio cultural do país.
- 11- a natureza humana a partir das implicações filosóficas, científicas, tecnológicas e artísticas.
- 12- as estruturas básicas do conhecimento que deverá desenvolver nas diferentes séries ou graus de ensino em que atue.
- 13- os processos e as técnicas de comunicação, demonstração, experimentação e avaliação que facilitem e efetivem o processo de aprendizagem.

14- a terminologia típica necessária ao desempenho de sua função como educador.

15- os princípios de filosofia e estruturação do ensino (de 1º e 2º graus) no Brasil, analisando-os numa perspectiva crítica.

B. Evidenciar Habilidades para

1- explorar diferentes técnicas e materiais expressivos, de acordo com a clientela com que trabalha.

2- levar o seu aluno a perceber as semelhanças e diferenças no mundo da forma, da cor e do som.

3- utilizar o instrumental e técnicas específicas de formas de expressão gráfica, plástica, musical e cênica.

4- pronunciar corretamente as palavras e colocar adequadamente a voz e o gesto na comunicação didática.

5- expressar formas existentes na natureza, através de estruturas bi e tri-dimensionais.

6- expressar-se corretamente na língua nacional.

7- relacionar as manifestações artísticas de uma cultura com outras áreas de conhecimento e com as características de sua época.

8- explorar os numerosos usos dos princípios estéticos e materiais artísticos como elementos de realce e enriquecimento da vida cotidiana.

9- utilizar múltiplos meios para estimular o interesse e a criatividade dos alunos.

10- utilizar adequadamente a terminologia específica de que se ocupam as diferentes áreas da cultura estética.

11- explorar a imaginação estética-criadora e a capacidade de apreciação estética.

12- pesquisar as possibilidades da voz e do corpo como forma de expressão.

13- estabelecer objetivos e organizar os conteúdos específicos de sua área, a serem desenvolvidos pelos alunos dos diferentes graus e das diferentes séries em que atue.

14- utilizar adequadamente diferentes técnicas e instrumentos metodológicos que facilitem o processo de aprendizagem, segundo o grau de en-

sino, a série em que atue e o conhecimento que desenvolva.

15- tratar com crianças e adolescentes em situações escolares, considerando as características, fases e problemas de crescimento e desenvolvimento humanos.

16- usar adequadamente a terminologia pedagógica comum.

17- sugerir e realizar experiências a partir do material disponível na sala de aula e no ambiente externo.

18- desenvolver formas criativas de trabalho com os alunos e buscar soluções para os problemas comuns de ensino e aprendizagem.

C. Evidenciar Disposição para

1- estimular a apreciação e o consumo de obras de artes plásticas musicais e cênicas.

2- despertar o interesse e desenvolver a prontidão pela pesquisa quer individual, quer em grupos, nos campos da composição e expressão artística.

3- desenvolver o respeito a toda manifestação da Arte.

4- proporcionar diferentes atividades que permitam a sondagem de aptidões e orientação profissional dos alunos.

5- desenvolver a ação docente a partir de um posicionamento gerado pela compreensão da Arte em suas manifestações, assumindo, portanto, as responsabilidades e encargos profissionais decorrentes de seu papel de professor.

6- manter uma atitude interdisciplinar no confronto de seu setor específico com os demais setores, como professor de Educação Artística.

7- reconhecer e aceitar as variações do comportamento dos alunos dos diferentes graus e séries e orientar o desenvolvimento de atitudes em função dessas variações.

8- exercer o papel de liderança, essencial para o manejo de classe em diferentes situações de aprendizagem.

9- colocar-se diante dos problemas em permanente atitude crítica, tratando-os com objetividade, flexibilidade, abertura e honestidade intelectual.

10- desempenhar seu papel de professor exercitando e estimulando a criatividade.

IV - ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA

A estruturação da proposta curricular para a licenciatura em Educação Artística fundamenta-se no fato, indiscutível, de que um Curso de Licenciatura é um curso de Formação de professores. Desse modo, o seu desenvolvimento deverá ser orientado por metodologia que, efetivamente, viabilize as configurações delineadas para a PARTE COMUM e para cada uma das HABILITAÇÕES.

Os OBJETIVOS GERAIS do Curso, definidos sobre a forma de competências gerais, já buscam evidenciar que não se pretende com a licenciatura desenvolver, precipuamente, habilidades artísticas nas diferentes áreas, mas sim capacitar o professor para as atividades interdisciplinares e integradas que o trabalho nas Escolas de 1º e 2º graus lhes vai exigir, para o trabalho com crianças e adolescentes, para, enfim, a utilização da arte como elemento de educação.

Nesse sentido algumas orientações serão essenciais. Parece imprescindível:

1. o trabalho em equipe, em diversas disciplinas, implicando o planejamento, a realização e a avaliação conjunta de, pelo menos dois professores;
2. o planejamento articulado dos programas e do plano de trabalho das diferentes disciplinas;
3. o acompanhamento e avaliação em cada disciplina
 - dos alunos em termos dos objetivos;
 - do professor (auto-avaliação) em termos da adequação metodológica;
 - dos conteúdos, em termos de sua amplitude, e dosagem;
 - dos objetivos, em termos do perfil profissional delineado;
4. que o professor tenha sempre em mente a finalidade de sua disciplina no curso e a clientela com que trabalha para a seleção dos materiais e instrumentais a serem utilizados, bem como dos procedimentos metodológicos a serem desenvolvidos;
5. que a parte de conteúdo específico do curso seja desenvolvida na perspectiva da instrumentação para o ensino, implicando o exercício da metodologia própria de produção de cada conteúdo, de forma a possibilitar o tratamento adequado das tarefas docentes.

12

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

6. que as atividades a serem desenvolvidas como Requisitos Curriculares (denominação dada pela Resolução nº 4/76), por sua própria condição, não sejam tratadas como disciplinas e sim caracterizadas pela aquisição de competências evidenciadas pela consecução dos objetivos propostos.

Com base nessas orientações a Comissão de Coordenação de Curso de Licenciatura em Educação Artística deverá desenvolver o seu trabalho no sentido de criar condições de realização, facilitar as articulações, analisar as avaliações e propiciar os reajustes necessários.

ANEXO 9 - Histórico Escolar da LEA - hab: Artes Plásticas

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO		Centro de Letras e Artes						
Av. Pedro Calmon, 550 - CEP 21941-901 Cidade Universitária - Ilha do Fundão Rio de Janeiro - RJ		Unidade Escola de Belas Artes						
SG - 1 / DRE		Curso Licenciatura em Ed. Artística: Hab Artes Plast						
HISTÓRICO OFICIAL		Reconhecimento PARECER DO CEG 16/05/79						
GRADUAÇÃO								
Nome	Título de Eleitor	CPF	Data Nascimento	Registro				
País	Cartificado Militar/Dispensa	Naturalidade		Página				
Mãe	Identidade	Nacionalidade		Emissão				
		Brasileiro Nato		079209320 1 de 2 15/07/2012				
<p>Matricula por Vestibular em: 1979/2 Concurso realizado entre 07/01/1979 e 17/01/1979</p> <p>BIOLOGIA 0043G FISICA 0049H GEOG OSPB2 0043{ HIST OSPB1 0043C Lingua Est 0043G MATEMATICA 0056B PORTUGUES 0061E QUIMICA 0052H</p> <p>Classificado em 0013 com um total de 03940 pontos</p>				<p>LEGENDA</p> <p>CR - CRÉD. REQUISITADOS</p> <p>CR - CRÉDITOS OBTIDOS</p> <p>CH - CARGA HORÁRIA</p> <p>SF - SITUAÇÃO FINAL</p> <p>AP - APROVADO</p> <p>RF - REP. P/ FREQUÊNCIA</p> <p>RM - REPROVADO P/ MÉDIA</p> <p>RFM - REP. P/ FREQ. MÉDIA</p> <p>NCC - NÃO CONFERE CRÉDITO</p> <p>NCG - NÃO CONFERE GRAU</p> <p>CR - COEF. DE RENDIMENTO</p>				
Período	Código	Nome da Disciplina/RCC	CrR	CH	Grau	CrO	Pontos	SF
1979/2	BAC106	Historia das Artes e Tecnica I	3,0	45,0	6,5	3,0	19,5	AP
	BAR103	Desenho Geometrico Basico	4,0	90,0	7,5	4,0	30,0	AP
	BAR111	Perspectiva de Observacao	2,0	60,0	7,5	2,0	15,0	AP
	EFC115	Educacao Fisica Desportiva I	1,0	40,0	10,0	1,0	10,0	AP
	FCS111	Estudo de Prob Brasileiros I	1,0	15,0	8,0	1,0	8,0	AP
	LEV121	Portugues Instrumental I	2,0	30,0	7,0	2,0	14,0	AP
	MUT103	Musicalizacao Basica I	2,0	60,0	9,4	2,0	18,8	AP
	MUV103	Tec de Exp Oral e Corporal	2,0	60,0	9,0	2,0	18,0	AP
	Totais: no período		17,0	400,0		17,0	133,3	7,8
	acumulado		17,0	400,0		17,0	133,3	7,8
1980/1	BAC111	Anál Estrutural da Forma	2,0	30,0	8,0	2,0	16,0	AP
	BAC116	Hist das Artes e Tecnicas II	4,0	60,0	7,5	4,0	30,0	AP
	BAR112	Desenho Geometrico	4,0	90,0	8,5	4,0	34,0	AP
	BAU111	Metodologia Visual	4,0	90,0	6,0	4,0	24,0	AP
	EDS233	Persp Sociologica Ens 1 Grau	2,0	30,0	9,3	2,0	18,6	AP
	EFC125	Educacao Fisica Desportiva II	1,0	45,0	10,0	1,0	10,0	AP
	LEV131	Portugues Instrumental II	2,0	30,0	6,0	2,0	12,0	AP
	MUT113	Musicalizacao Basica II	2,0	60,0	10,0	2,0	20,0	AP
	Totais: no período		21,0	435,0		21,0	164,6	7,8
	acumulado		38,0	835,0		38,0	297,9	7,8
1980/2	BAB215	Modelagem	3,0	90,0	7,0	3,0	21,0	AP
	BAC208	Teoria da Inf e da Comunicacao	2,0	30,0	9,0	2,0	18,0	AP
	BAC216	Hist das Artes e Tecnicas III	4,0	60,0	8,0	4,0	32,0	AP
	BAF102	Desenho I	3,0	90,0	8,0	3,0	24,0	AP
	BAU201	Linguagem Teatral	2,0	60,0	8,0	2,0	16,0	AP
	EDA563	Estrut Func Ensino 1 Grau CP	2,0	30,0	8,0	2,0	16,0	AP
	EDP526	Psicologia da Educacao I CP	3,0	60,0	7,5	3,0	22,5	AP
	Totais: no período		19,0	420,0		19,0	149,5	7,9
	acumulado		57,0	1.255,0		57,0	447,4	7,8
1981/1	BAC221	Folclore Brasileiro I	3,0	45,0	8,5	3,0	25,5	AP
	BAC222	Arte no Brasil I	2,0	30,0	7,5	2,0	15,0	AP
	BAC226	Hist das Artes e Tecnicas IV	4,0	60,0	9,5	4,0	38,0	AP
	BAC302	Est Problemas Brasileiros II	2,0	30,0	8,0	2,0	16,0	AP
	BAF106	Desenho II	3,0	90,0	9,0	3,0	27,0	AP
	EDD270	Didatica	3,0	45,0	8,5	3,0	25,5	AP
	EDP527	Psicologia da Educacao II CP	3,0	60,0	7,0	3,0	21,0	AP
	MUM141	Canto Coral I	1,0	30,0	9,3	1,0	9,3	AP
	Totais: no período		23,0	390,0		21,0	177,3	7,7
	acumulado		80,0	1.645,0		78,0	624,7	7,8
1981/2	BAC316	Folclore Brasileiro II	3,0	45,0	8,0	3,0	24,0	AP
	BAC317	Arte no Brasil II	2,0	30,0	7,7	2,0	15,4	AP
	BAC320	Evolucao das Artes Visuais I	3,0	45,0	8,0	3,0	24,0	AP
	BAF203	Desenho III	3,0	90,0	9,5	3,0	28,5	AP
	BAU300	Comunicacao Visual	4,0	90,0	7,5	4,0	30,0	AP
	EDD370	Met do Ensino 1 Grau (FP)	2,0	30,0	5,0	2,0	10,0	AP
	MUM142	Canto Coral II	1,0	30,0	10,0	1,0	10,0	AP
	Totais: no período		18,0	360,0		18,0	141,9	7,9
	acumulado		98,0	2.005,0		96,0	766,6	7,8
1982/1	BAB112	Pintura A	2,0	60,0	8,0	2,0	16,0	AP
	BAB411	Gravura I	2,0	60,0	7,5	2,0	15,0	AP
	BAC321	Evolucao das Artes Visuais II	3,0	45,0	9,0	3,0	27,0	AP
	BAU316	Historia em Quadrinhos I	2,0	60,0	8,0	2,0	16,0	AP

Este documento só é válido com selo da UFRJ e com a assinatura do responsável pela DRE


Roberto Vieira - Matrícula SIAPE: 0360251
Diretor da DRE

Período	Código	Nome da Disciplina/RCC	CrR	CH	Grau	CrO	Pontos	SF	LEGENDA
	EDH344	Persp Filosofica Ens 1 Grau	4,0	60,0	7,5	4,0	30,0	AP	CrR - CRÉD. REQUISITADOS CrO - CRÉDITOS OBTIDOS CH - CARGA HORÁRIA SF - SITUAÇÃO FINAL AP - APROVADO RF - REP. P/ FREQUÊNCIA RM - REPROVADO P/ MÉDIA RFM - REP. P/ FREQ. MÉDIA NCC - NÃO CONFERE CRÉDITO NCG - NÃO CONFERE GRAU CR CR - COEF. DE RENDIMENTO
	FCF321	Estetica I LA	2,0	30,0	7,0	2,0	14,0	AP	
		Totais: no período	15,0	315,0		15,0	118,0	7,9	
		acumulado	113,0	2.320,0		111,0	884,6	7,8	
1982/2	BAB114	Aquarela A	2,0	60,0	6,5	2,0	13,0	AP	
	BAB511	Gravura II	2,0	60,0	7,0	2,0	14,0	AP	
	BAB513	Escultura A	2,0	60,0	6,8	2,0	13,6	AP	
	BAF205	Modelo Vivo I	3,0	90,0	5,5	3,0	16,5	AP	
	BAI503	Oficina de Estamparia	2,0	60,0	7,5	2,0	15,0	AP	
	EDH544	Persp Filosofica Ens 2 Grau	2,0	30,0	10,0	2,0	20,0	AP	
	EDS433	Persp Sociologica Ens 2 Grau	2,0	30,0	9,5	2,0	19,0	AP	
	FCF421	Estetica II LA	2,0	30,0	7,0	2,0	14,0	AP	
	EDDU01 ¹	P Ens da Educacao Artistica	ncc	ncc	ncg	ncc	****	AP	
		Totais: no período	17,0	540,0		17,0	125,1	7,4	
		acumulado	130,0	2.860,0		128,0	1.009,7	7,8	
1983/1	BAB113	Litografia A	2,0	60,0	8,0	2,0	16,0	AP	SELO
	BAB514	Escultura B	2,0	60,0	10,0	2,0	20,0	AP	
	BAI111	Oficina de Madeira	2,0	60,0	9,5	2,0	19,0	AP	
	BAI112	Oficina de Metais	2,0	60,0	9,5	2,0	19,0	AP	
	EDA564	Estrut Func Ensino 2 Grau CP	2,0	30,0	6,9	2,0	13,8	AP	
	EDD470	Met do Ensino 2 Grau (FP)	2,0	30,0	10,0	2,0	20,0	AP	
	EDDU02 ²	P Ens das Artes Plasticas	ncc	ncc	ncg	ncc	****	AP	
		Totais: no período	12,0	420,0		12,0	107,8	9,0	
		acumulado	142,0	3.280,0		140,0	1.117,5	7,9	
1983/2		Totais: no período	0,0	0,0		0,0	0,0	CR ****	
		acumulado	142,0	3.280,0		140,0	1.117,5	7,9	
Seq	Código	Nome do RCC	Início	Conclusão	Carga Horária				
01	EDDU01	P Ens da Educacao Artistica	1981/1	1982/2	Variável				
	Local:	****							
	Descr:	****							
02	EDDU02	P Ens das Artes Plasticas	1982/2	1983/1	Variável				
	Local:	****							
	Descr:	****							
-----> Matrícula Cancelada por conclusão de curso em 1983/2 Data da colação de grau: 20/09/1983									
-----> Fim da emissão do Histórico-----									

Este documento só é válido com selo da UFRJ e com a assinatura do responsável pela DRE


Roberto Vieira - Matrícula SIAPE: 0360251
Diretor da DRE

ANEXO 10 - Histórico Escolar da Lic. em Educação Artística - hab: Desenho

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO		Centro						
Av. Pedro Calmon, 550 - CEP 21941-901 Cidade Universitária - Ilha do Fundão Rio de Janeiro - RJ		Centro de Letras e Artes						
SG - 1 / DRE		Unidade						
HISTÓRICO OFICIAL		Escola de Belas Artes						
GRADUAÇÃO		Curso						
		Licenciatura em Ed. Artística: Hab Desenho						
		Reconhecimento						
		PARECER DO CEG 16/05/79						
Nome	Título de Eleitor	CPF	Data Nascimento	Registro				
	*****	0700344	11/01/1957	079208447				
Pai	Certificado Militar/Dispensa	Naturalidade	Página					
	*****	Rio de Janeiro	1 de 2					
Mãe	Identidade	Nacionalidade	Emissão					
		Brasileiro Nato	15/07/2012					
Matricula por Vestibular em: 1979/2 Concurso realizado entre 07/01/1979 e 17/01/1979 BIOLOGIA 0048D FISICA 0047B GEOG OSPB2 0064E HIST OSPB1 0053A Língua Est 0045C MATEMATICA 0041E PORTUGUES 0057I QUIMICA 0048D Classificado em 0016 com um total de 04063 pontos				LEGENDA CR - CRÉD. REQUISITADOS CR - CRÉDITOS OBTIDOS CH - CARGA HORÁRIA SF - SITUAÇÃO FINAL AP - APROVADO RF - REP. P/ FREQUÊNCIA RM - REPROVADO P/ MÉDIA RFM - REP. P/ FREQ. MÉDIA NCC - NÃO CONFERE CRÉDITO NCG - NÃO CONFERE GRAU CR - COEF. DE RENDIMENTO				
Período	Código	Nome da Disciplina/RCC	CrR	CH	Grau	CrO	Pontos	SF
1979		<i>Creditos transferidos no ano letivo</i>						
	EFC115	Educacao Fisica Desportiva I	1,0	40,0	T	1,0	****	AP
	EFC125	Educacao Fisica Desportiva II	1,0	45,0	T	1,0	****	AP
		Totais: no período	2,0	85,0		2,0	0,0	****
		acumulado	2,0	85,0		2,0	0,0	****
1979/2	BAC106	Historia das Artes e Tecnica I	3,0	45,0	9,5	3,0	28,5	AP
	BAR103	Desenho Geometrico Basico	4,0	90,0	8,0	4,0	32,0	AP
	BAR111	Perspectiva de Observacao	2,0	60,0	7,0	2,0	14,0	AP
	FCS111	Estudo de Prob Brasileiros I	1,0	15,0	9,0	1,0	9,0	AP
	LEV121	Portugues Instrumental I	2,0	30,0	7,0	2,0	14,0	AP
	MUT103	Musicalizacao Basica I	2,0	60,0	9,7	2,0	19,4	AP
	MUV103	Tec de Exp Oral e Corporal	2,0	60,0	7,0	2,0	14,0	AP
		Totais: no período	16,0	360,0		16,0	130,9	8,2
		acumulado	18,0	445,0		18,0	130,9	8,2
1980/1	BAC111	Anal Estrutural da Forma	2,0	30,0	8,0	2,0	16,0	AP
	BAC116	Hist das Artes e Tecnicas II	4,0	60,0	8,0	4,0	32,0	AP
	BAR112	Desenho Geometrico	4,0	90,0	6,5	4,0	26,0	AP
	BAU111	Metodologia Visual	4,0	90,0	6,5	4,0	26,0	AP
	EDS233	Persp Sociologica Ens 1 Grau	2,0	30,0	7,6	2,0	15,2	AP
	LEV131	Portugues Instrumental II	2,0	30,0	6,5	2,0	13,0	AP
	MUT113	Musicalizacao Basica II	2,0	60,0	9,3	2,0	18,6	AP
		Totais: no período	20,0	390,0		20,0	146,8	7,3
		acumulado	38,0	835,0		38,0	277,7	7,7
1980/2	BAC208	Teoria da Inf e da Comunicacao	2,0	30,0	8,0	2,0	16,0	AP
	BAC216	Hist das Artes e Tecnicas III	4,0	60,0	7,5	4,0	30,0	AP
	BAC302	Est Problemas Brasileiros II	2,0	30,0	7,0	2,0	14,0	AP
	BAF102	Desenho I	3,0	90,0	7,0	3,0	21,0	AP
	BAR221	Geometria Descritiva A	3,0	60,0	8,0	3,0	24,0	AP
	BAU201	Linguagem Teatral	2,0	60,0	7,0	2,0	14,0	AP
	EDA563	Estrut Func Ensino 1 Grau CP	2,0	30,0	7,5	2,0	15,0	AP
	EDP526	Psicologia da Educacao I CP	3,0	60,0	6,0	3,0	18,0	AP
	MUM141	Canto Coral I	1,0	30,0	9,0	1,0	9,0	AP
		Totais: no período	22,0	450,0		22,0	161,0	7,3
		acumulado	60,0	1.285,0		60,0	438,7	7,6
1981/1	BAC221	Folclore Brasileiro I	3,0	45,0	10,0	3,0	30,0	AP
	BAC222	Arte no Brasil I	2,0	30,0	7,0	2,0	14,0	AP
	BAC226	Hist das Artes e Tecnicas IV	4,0	60,0	8,5	4,0	34,0	AP
	BAR203	Perspectiva e Sombras	4,0	90,0	6,7	4,0	26,8	AP
	EDD270	Didatica	3,0	45,0	9,0	3,0	27,0	AP
	EDP527	Psicologia da Educacao II CP	3,0	60,0	7,0	3,0	21,0	AP
		Totais: no período	19,0	330,0		19,0	152,8	8,0
		acumulado	79,0	1.615,0		79,0	591,5	7,7
1981/2	BAC316	Folclore Brasileiro II	3,0	45,0	9,5	3,0	28,5	AP
	BAC317	Arte no Brasil II	2,0	30,0	6,5	2,0	13,0	AP
	BAI503	Oficina de Estamparia	2,0	60,0	9,0	2,0	18,0	AP
	BAU300	Comunicacao Visual	4,0	90,0	5,5	4,0	22,0	AP
	EDD370	Met do Ensino 1 Grau (FP)	2,0	30,0	7,5	2,0	15,0	AP
	EDH344	Persp Filosofica Ens 1 Grau	4,0	60,0	9,0	4,0	36,0	AP
	EDDU01	P Ens da Educacao Artistica	ncc	ncc	ncg	ncc	****	AP
		Totais: no período	17,0	435,0		17,0	132,5	7,8
		acumulado	96,0	2.050,0		96,0	724,0	7,7

Este documento só é válido com selo da UFRJ e com a assinatura do responsável pela DRE

SELO



Roberto Vieira - Matrícula SIAPE: 0360261

Diretor da DRE

Período	Código	Nome da Disciplina/RCC	CrR	CH	Grau	CrO	Pontos	SF	LEGENDA
1982/1	BAI111	Oficina de Madeira	2,0	60,0	9,0	2,0	18,0	AP	CR - CRÉD. REQUISITADOS CrO - CRÉDITOS OBTIDOS CH - CARGA HORÁRIA SF - SITUAÇÃO FINAL CR AP - APROVADO RF - REP. P/ FREQUÊNCIA RM - REPROVADO P/ MÉDIA RFM - REP. P/ FREQ. MÉDIA NCC - NÃO CONFERE CRÉDITO NCG - NÃO CONFERE GRAU CR - COEF. DE RENDIMENTO
	BAR102	Geometria Descritiva II	4,0	90,0	6,9	4,0	27,6	AP	
	BAR303	Desenho Técnico I	3,0	75,0	9,0	3,0	27,0	AP	
	BAR305	Axonometria	3,0	60,0	9,8	3,0	29,4	AP	
	BAR402	Desenho de Edificações I	2,0	60,0	8,5	2,0	17,0	AP	
	EDH544	Persp Filosófica Ens 2 Grau	2,0	30,0	8,5	2,0	17,0	AP	
	Totais: no período			16,0	375,0		16,0	136,0	
acumulado			112,0	2.425,0		112,0	860,0	7,8	
1982/2	BAI112	Oficina de Metais	2,0	60,0	9,5	2,0	19,0	AP	RM - REPROVADO P/ MÉDIA RFM - REP. P/ FREQ. MÉDIA NCC - NÃO CONFERE CRÉDITO NCG - NÃO CONFERE GRAU CR - COEF. DE RENDIMENTO
	BAI116	Oficina de Mosaico-Vítrol	2,0	60,0	8,5	2,0	17,0	AP	
	BAR113	Teoria do Des Geométrico II	4,0	90,0	5,4	4,0	21,6	AP	
	BAR501	Desenho de Maquinas	3,0	75,0	9,0	3,0	27,0	AP	
	BAR503	Desenho de Moveis	3,0	60,0	10,0	3,0	30,0	AP	
	EDD470	Met do Ensino 2 Grau (FP)	2,0	30,0	8,5	2,0	17,0	AP	
	EDS433	Persp Sociologica Ens 2 Grau	2,0	30,0	9,0	2,0	18,0	AP	
	FCF321	Estetica I LA	2,0	30,0	8,0	2,0	16,0	AP	
	EDDU03 ²	P Ens de Desenho	ncc	ncc	ncg	ncc	****	AP	
	Totais: no período			20,0	555,0		20,0	165,6	
acumulado			132,0	2.980,0		132,0	1.025,6	7,9	
1983/1	BAF205	Modelo Vivo I	3,0	90,0	6,0	3,0	18,0	AP	CR CR - COEF. DE RENDIMENTO
	BAR330	Evolucao das Tec de Rep Graf	3,0	45,0	8,0	3,0	24,0	AP	
	BAR412	Desenho de Edificações II	2,0	60,0	10,0	2,0	20,0	AP	
	EDA564	Estrut Func Ensino 2 Grau CP	2,0	30,0	7,6	2,0	15,2	AP	
	FCF421	Estetica II LA	2,0	30,0	8,0	2,0	16,0	AP	
Totais: no período			12,0	255,0		12,0	93,2	7,8	
acumulado			144,0	3.235,0		144,0	1.118,8	7,9	
Seq	Código	Nome do RCC	Início	Conclusão	Carga Horária				
01	EDDU01	P Ens da Educacao Artistica	1981/1	1981/2	Variável				
		Local: ****							
		Descr: ****							
02	EDDU03	P Ens de Desenho	1982/1	1982/2	Variável				
		Local: ****							
		Descr: ****							
-----> Matrícula Cancelada por conclusão de curso em 1983/2 Data da colação de grau: 20/09/1983									
-----> Fim da emissão do Histórico-----									

Este documento só é válido com selo da UFRJ e com a assinatura do responsável pela DRE


Roberto Vieira - Matrícula SIAPE: 0380251
Diretor da DRE

ANEXO 11 - Histórico Escolar de um aluno da LEA hab: Música

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO		Centro de Letras e Artes							
Av. Pedro Calmon, 550 - CEP 21941-901 Cidade Universitária - Ilha do Fundão Rio de Janeiro - RJ		Unidade Escola de Música							
SG - 1 / DRE		Curso Licenciatura em Educação Artística: Música							
HISTÓRICO OFICIAL		Reconhecimento PARECER DO CEG 16/05/79							
GRADUAÇÃO									
Nome	Título de Eleitor *****	CPF	Data Nascimento	Registro 079128702					
Pai	Certificado Militar/Dispensa	Naturalidade Rio de Janeiro	Página 1 de 2						
Mãe	Identidade	Nacionalidade Brasileiro Nato	Emissão 15/07/2012						
-----> Matrícula por Vestibular em: 1979/1 Concurso realizado entre 07/01/1979 e 17/01/1979			LEGENDA						
BIOLOGIA 0057G FISICA 0055{ GEOG OSPB2 0073{ HIST OSPB1 0055F Língua Est 0072E MATEMATICA 0041E PORTUGUES 0075I QUIMICA 0043I			CR - CRÉD. REQUISITADOS						
Classificado em 0002 com um total de 04751 pontos			CR - CRÉDITOS OBTIDOS						
			CH - CARGA HORÁRIA						
			SF - SITUAÇÃO FINAL						
Período	Código	Nome da Disciplina/RCC	CrR	CH	Grau	CrO	Pontos	SF	
1979/1	BAC106	Historia das Artes e Tecnica I	3,0	45,0	9,0	3,0	27,0	AP	AP - APROVADO
	BAC111	Anal Estrutural da Forma	2,0	30,0	7,0	2,0	14,0	AP	RF - REP. P/ FREQUÊNCIA
	BAR103	Desenho Geometrico Basico	4,0	90,0	8,6	4,0	34,4	AP	RM - REPROVADO P/ MÉDIA
	BAR111	Perspectiva de Observacao	2,0	60,0	6,0	2,0	12,0	AP	RFM - REP. P/ FREQ. MÉDIA
	EFC115	Educacao Fisica Desportiva I	1,0	40,0	5,0	1,0	5,0	AP	NCC - NÃO CONFERE CRÉDITO
	FCS111	Estudo de Prob Brasileiros I	1,0	15,0	9,0	1,0	9,0	AP	NCG - NÃO CONFERE GRAU
	LEV121	Portugues Instrumental I	2,0	30,0	8,0	2,0	16,0	AP	CR - COEF. DE RENDIMENTO
	MUT103	Musicalizacao Basica I	2,0	60,0	9,1	2,0	18,2	AP	
	MUV103	Tec de Exp Oral e Corporal	2,0	60,0	10,0	2,0	20,0	AP	
	Totais: no período			19,0	430,0		19,0	155,6	8,2
acumulado			19,0	430,0		19,0	155,6	8,2	
1979/2	BAU111	Metodologia Visual	4,0	90,0	6,0	4,0	24,0	AP	SELO
	EDA563	Estrut Func Ensino 1 Grau CP	2,0	30,0	7,0	2,0	14,0	AP	
	LEV131	Portugues Instrumental II	2,0	30,0	6,5	2,0	13,0	AP	
	MUC101	Harmonia e Morfologia I	3,0	75,0	9,5	3,0	28,5	AP	
	MUC111	Prosodia Musical	1,0	30,0	10,0	1,0	10,0	AP	
	MUM141	Canto Coral I	1,0	30,0	7,0	1,0	7,0	AP	
	MUT113	Musicalizacao Basica II	2,0	60,0	10,0	2,0	20,0	AP	
	MUV151	Canto B I	4,0	0,0	9,5	4,0	38,0	AP	
Totais: no período			25,0	345,0		19,0	165,9	6,6	
acumulado			44,0	775,0		38,0	321,5	7,3	
1980	-----> <i>Creditos transferidos no ano letivo</i>								Este documento só é válido com selo da UFRJ e com a assinatura do responsável pela DRE
	MUC313	Harmonia I	3,0	60,0	T	3,0	****	AP	
Totais: no período			3,0	60,0		3,0	0,0	****	CR
acumulado			47,0	835,0		41,0	321,5	7,3	
1980/1	BAC116	Hist das Artes e Tecnicas II	4,0	60,0	9,0	4,0	36,0	AP	Roberto Vieira - Matrícula SIAPE: 0360251 Diretor da DRE
	BAC208	Teoria da Inf e da Comunicacao	2,0	30,0	8,5	2,0	17,0	AP	
	BAU201	Linguagem Teatral	2,0	60,0	9,0	2,0	18,0	AP	
	EDP526	Psicologia da Educacao I CP	3,0	60,0	8,0	3,0	24,0	AP	
	EDS233	Persp Sociologica Ens 1 Grau	2,0	30,0	8,0	2,0	16,0	AP	
	EFC125	Educacao Fisica Desportiva II	1,0	45,0	10,0	1,0	10,0	AP	
	MUC223	Estruturacao Ritmo-Melodica	2,0	60,0	9,0	2,0	18,0	AP	
	MUV131	Tecnica Vocal I	2,0	45,0	10,0	2,0	20,0	AP	
	MUV152	Canto B II	4,0	0,0	10,0	4,0	40,0	AP	
	MUWY0 ¹	Iniciacao Instrumental	ncc	ncc	ncg	ncc	****	AP	
	Totais: no período			22,0	510,0		22,0	199,0	
acumulado			69,0	1.345,0		63,0	520,5	7,9	
1980/2	BAC216	Hist das Artes e Tecnicas III	4,0	60,0	9,5	4,0	38,0	AP	
	BAC221	Folclore Brasileiro I	3,0	45,0	7,0	3,0	21,0	AP	
	EDD270	Didatica	3,0	45,0	7,0	3,0	21,0	AP	
	EDP527	Psicologia da Educacao II CP	3,0	60,0	10,0	3,0	30,0	AP	
	FCF321	Estetica I LA	2,0	30,0	8,0	2,0	16,0	AP	
	MUM142	Canto Coral II	1,0	30,0	9,0	1,0	9,0	AP	
Totais: no período			16,0	270,0		16,0	135,0	8,4	
acumulado			85,0	1.615,0		79,0	655,5	8,0	
1981/1	BAC222	Arte no Brasil I	2,0	30,0	6,5	2,0	13,0	AP	
	BAC226	Hist das Artes e Tecnicas IV	4,0	60,0	9,5	4,0	38,0	AP	
	BAC316	Folclore Brasileiro II	3,0	45,0	9,5	3,0	28,5	AP	
	FCF421	Estetica II LA	2,0	30,0	7,0	2,0	14,0	AP	
	MUM413	Acompanhamento	2,0	60,0	10,0	2,0	20,0	AP	
	MUT311	Evolucao da Musica I	3,0	45,0	10,0	3,0	30,0	AP	
MUWY0 ²	Pratica de Instrumento	ncc	ncc	ncg	ncc	****	AP		

Período	Código	Nome da Disciplina/RCC	CrR	CH	Grau	CrO	Pontos	SF	LEGENDA	
Totais: no período			18,0	390,0		16,0	143,5	8,0	CR	
acumulado			103,0	2.005,0		95,0	799,0	8,0	CR - CRÉD. REQUISITADOS	
1981/2	BAC302	Est Problemas Brasileiros II	2,0	30,0	8,5	2,0	17,0	AP	CR - CRÉDITOS OBTIDOS	
	EDA564	Estrut Func Ensino 2 Grau CP	2,0	30,0	8,5	2,0	17,0	AP	CH - CARGA HORÁRIA	
	EDD370	Met do Ensino 1 Grau (FP)	2,0	30,0	7,0	2,0	14,0	AP	SF - SITUAÇÃO FINAL	
	EDH344	Persp Filosofica Ens 1 Grau	4,0	60,0	7,0	4,0	28,0	AP	AP - APROVADO	
	EDS433	Persp Sociologica Ens 2 Grau	2,0	30,0	8,5	2,0	17,0	AP	RF - REP. P/ FREQUÊNCIA	
	MUC521	Inst e Arranjos Musicais I	2,0	45,0	10,0	2,0	20,0	AP	RM - REPROVADO P/ MÉDIA	
	MUM411	Regencia Conj Mus Escolares I	1,0	45,0	9,5	1,0	9,5	AP	RFM - REP. P/ FREQ. MÉDIA	
	MUT312	Evolucao da Musica II	3,0	45,0	8,0	3,0	24,0	AP	NCC - NÃO CONFERE CRÉDITO	
	EDDU01 ³	P Ens da Educacao Artistica	ncc	ncc	ncg	ncc	****	AP	CG - NÃO CONFERE GRAU	
	Totais: no período			18,0	435,0		18,0	146,5	3,1	CR - COEF. DE RENDIMENTO
acumulado			121,0	2.440,0		113,0	945,5	8,0		
1982/1	EDD470	Met do Ensino 2 Grau (FP)	2,0	30,0	8,5	2,0	17,0	AP	SELO	
	EDD551	Pra de Ens Inic Musical L M I	2,0	45,0	10,0	2,0	20,0	AP		
	EDH544	Persp Filosofica Ens 2 Grau	2,0	30,0	7,0	2,0	14,0	AP		
	MUC323	Harmonia II	3,0	60,0	9,0	3,0	27,0	AP		
	MUC522	Inst e Arranjos Musicais II	3,0	60,0	10,0	3,0	30,0	AP		
	MUM412	Regencia Conj Mus Escolares II	1,0	45,0	10,0	1,0	10,0	AP		
	MUM501	Conjuntos Instrumentais	2,0	60,0	10,0	2,0	20,0	AP		
	MUM511	Pratica Coral	2,0	60,0	10,0	2,0	20,0	AP		
	MUS153	Instr B Sopra I(Flauta)	2,0	75,0	8,7	2,0	17,4	AP		
	MUT511	Musica Brasileira I	2,0	45,0	8,0	2,0	16,0	AP		
	MUV251	Canto B III	2,0	75,0	10,0	2,0	20,0	AP		
Totais: no período			23,0	585,0		23,0	211,4	9,2		
acumulado			144,0	3.025,0		136,0	1.156,9	8,2		
1982/2	BAC317	Arte no Brasil II	2,0	30,0	6,5	2,0	13,0	AP	Este documento só é válido com selo de UFRJ e com a assinatura do responsável pela DRE	
	EDD552	Pra de Ens Inic Musical L M II	2,0	45,0	10,0	2,0	20,0	AP		
	MUC423	Estruturacao Harmonica	3,0	60,0	8,0	3,0	24,0	AP		
	MUM113	Coral da Escola de Musica I	2,0	60,0	9,5	2,0	19,0	AP		
	MUP121	Piano B I	2,0	75,0	7,5	2,0	15,0	AP		
	MUS154	Instr B Sopra II(Flauta)	2,0	75,0	9,0	2,0	18,0	AP		
	MUT521	Musica Brasileira II	2,0	45,0	7,0	2,0	14,0	AP		
	EDDU04 ⁴	P Ens da Musica	ncc	ncc	ncg	ncc	****	AP		
	Totais: no período			15,0	510,0		15,0	123,0		8,2
acumulado			159,0	3.535,0		151,0	1.279,9	8,2		
Seq	Código	Nome do RCC	Início	Conclusão	Carga Horária					
01	MUWY01	Iniciacao Instrumental	1979/2	1980/1	Variável					
	Local:	****								
	Descr:	****								
02	MUWY02	Pratica de Instrumento	1980/2	1981/1	Variável					
	Local:	****								
	Descr:	****								
03	EDDU01	P Ens da Educacao Artistica	1981/1	1981/2	Variável					
	Local:	****								
	Descr:	****								
04	EDDU04	P Ens da Musica	1982/1	1982/2	Variável					
	Local:	****								
	Descr:	****								
-----> Matrícula Cancelada por conclusão de curso em 1983/1 Data da colação de grau: 23/02/1983										
---Fim da emissão do Histórico---										

Roberto Vieira - Matrícula SIAPE: 0360251
Diretor da DRE

ANEXO 12 -Esquema para a realização das entrevistas - Cessão de Direitos

CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL

Pelo presente documento o autor concorda com a cessão do depoimento para uso na pesquisa de doutoramento intitulada *A História do Currículo do Curso de Licenciatura em Educação Artística da UFRJ: desafios e tensões (1971-1983,)* desenvolvida pela pesquisadora Anita de Sá e Benevides Braga Delmas.

O depoente concorda que seu nome figure no texto da tese.

Fica, pois, a pesquisadora Anita de Sá e Benevides Braga Delmas plenamente autorizada a utilizar o referido depoimento, no todo ou em parte, editado ou integral.

Sendo esta a forma legítima e eficaz que representa legalmente os nossos interesses, assinam o presente documento em (02) duas vias de igual teor e para um só efeito.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2012

(assinatura da pesquisadora)

(assinatura do cedente)

ANEXO 13 - Roteiro semiestruturado para as entrevistas

1. Apresentação da pesquisadora e da pesquisa
2. Nome do (a) professor (a) entrevistado (a) e sua formação profissional.
3. A Unidade da UFRJ em que esteve lotado(a)
4. Data da entrevista

Questões para a entrevista:

- 1 - Gostaria que falasse sobre o contexto político, social e cultural dentro da UFRJ e as implicações para a sua Unidade .
- 2: Você teve oportunidade de lecionar disciplinas para as turmas dos cursos de licenciatura existentes na década de 1970?
- 3: Qual a sua impressão sobre o perfil dos alunos do primeiro curso anterior e do Curso de Licenciatura em Educação Artística implantado em 1979?
- 4: Como foi a participação da sua Unidade? Você participou, em seu departamento, das discussões para a definição do elenco das disciplinas que comporiam o novo curso de licenciatura? Houve resistências? Por que?
- 5: Com a edição da Lei 5692/71 que tornou obrigatória no Ensino de 1º e 2º graus a atividade escolar Educação Artística, a UFRJ se propôs a criar um curso novo de licenciatura, desativando os já existentes para se adequar ao que determinava a referida Lei, reunindo as duas unidades à Faculdade de Educação para formar professores capacitados para tal. Como foi a reação do corpo docente da sua Unidade com relação à essa providência?
- 6: Por que o curso foi alocado na Faculdade de Educação? Essa medida provocou impactos no prestígio do curso?
- 7: Se o Parecer do CFE opinou pela formação de um professor polivalente, como você explica que o novo curso tenha sido criado com três habilitações e que duas delas (Música e Desenho) tenham sido desclassificadas no referido parecer?
- 8: Como foi interpretada a questão da polivalência na formação dos novos professores ?
- 9: Qual era a concepção de formação de professores na sua Unidade? Havia preocupação explícita com essa formação? Como ocorria?
- 10: Você acredita que a edição da Lei 5692/71 trouxe benefícios para o mercado de trabalho dos professores de Arte?