

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ENSINO DAS ARTES VISUAIS:
CONCEPÇÕES DIFERENCIADAS NA EDUCAÇÃO EM TEMPO
INTEGRAL/MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO.**

Priscilla Corrêa Alves

RIO DE JANEIRO
2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ENSINO DAS ARTES VISUAIS:
CONCEPÇÕES DIFERENCIADAS NA EDUCAÇÃO EM TEMPO
INTEGRAL/MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação

Orientador (a): Prof(a). Lígia Martha
Coimbra da Costa Coelho

Rio de Janeiro - RJ
2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PRISCILLA CORRÊA ALVES

**ENSINO DAS ARTES VISUAIS: CONCEPÇÕES DIFERENCIADAS NA
EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL/MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO.**

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, ____/____/____

Professora Doutora Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho
Orientadora – UNIRIO

Professora Doutora Dayse Martins Hora (UCP)

Professora Doutora Cláudia Fernandes (UNIRIO)

*Dedico este estudo ao Pedrinho,
Pela felicidade renovada.*

AGRADECIMENTOS

Nesse instante de reflexão trago a memória o caminho percorrido. Não foi uma caminhada solitária. A cada dúvida, escolha, alegrias e aflições estiveram ao meu lado pessoas incríveis com quem sempre pude contar.

Agradeço a Deus por me conceder a felicidade de concluir mais essa etapa da minha trajetória acadêmica e por colocar em minha vida pessoas tão especiais.

Aos meus pais, Adirson e Sandra, pelos conselhos, por todo apoio, esforço e sacrifícios que sempre fizeram para proporcionar as condições necessárias para caminhar.

Aos meus irmãos e cunhadas, pela ajuda necessária, pelo carinho e companheirismo.

Ao meu companheiro Jorge, pelo incentivo, por dialogar comigo e me ajudar a refletir diante das inquietações que surgiram durante a pesquisa, pelo amor e abraços que me tranquilizaram.

Aos meus familiares, pela torcida, por toda energia positiva e palavras de incentivo que me deram folego a cada momento. Em especial, minha prima Patrícia e minha madrinha Sílvia.

À professora e orientadora, Lígia Martha, a quem tenho profunda admiração, por toda atenção, pelas importantes reflexões, por responder minhas dúvidas e anseios, por me orientar com leveza e respeito.

Aos colegas e professores do Núcleo de Estudos - Tempos, Espaços e Educação Integral pelas tardes de trocas e valiosas contribuições.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEdU – UNRIO, por compartilharem seus conhecimentos com generosidade e auxílio na exploração dos caminhos da pesquisa.

Às professoras Dayse Martins e Cláudia Fernandes, pelos apontamentos e contribuições que iluminaram importantes direções para a realização desta dissertação.

Aos colegas de mestrado da turma 2014, pela agradável convivência, pelas importantes trocas, pelos momentos de descontrações e companheirismo. Em

especial Alex, Aline, Edu, Fernando, Gérson, Natália, Nathalia e Thiago, por tornarem tudo mais fácil, por me ajudarem a amadurecer e por toda a alegria que me trouxeram. Amigos que estarão para sempre em meu coração.

Ao querido amigo Jonata, meu irmão de coração, por estar presente em todos os momentos da minha vida desde a infância, com quem sempre posso contar.

À amiga Erika, colega de trabalho e amiga para vida toda, pelo apoio, broncas, conselhos, por estar sempre disposta e me fazer rir nos bons momentos e nos difíceis também.

Aos companheiros Alessandro, Clécio e Francisco, os amigos certos que encontrei pelas “linhas tortas”, por toda a força, pelas reflexões e pela companhia nas belas tardes da Pedra de Guaratiba.

Aos companheiros da CST, do Combate Educação e do Núcleo Marinheiro João Cândido, por respeitarem meus limites, por compreenderem meus momentos de ausência, pelo apoio e amizade.

A todos os meus amigos, por torcerem sempre por mim, por compreenderem a minha ausência e furos, por trazerem sorrisos, abraços e palavras necessárias aos ouvidos e ao coração.

Epígrafe

*"A arte é a linguagem natural da humanidade."
Fayga Ostrower*

RESUMO

Este trabalho buscou analisar as concepções de ensino de Artes Visuais e de Tempos Escolar, presentes em duas diferentes propostas de ampliação para o tempo integral no Município do Rio de Janeiro, sendo elas: o Núcleo de Arte e o Ginásio Carioca de Artes Visuais. Para isso, aprofundamos nossa abordagem teórica em dois pontos fundamentais: Ensino de artes visuais e Educação em Tempo Integral. Em relação aos aspectos metodológicos, utilizamos as pesquisas bibliográfica e documental em uma abordagem qualitativa. Para uma melhor compreensão dos conceitos fundamentais relativos ao Ensino das Artes Visuais, utilizamos como referencial Barbosa e Read. Nas questões pertinentes ao Tempo Integral, contamos com as reflexões dispostas nos trabalhos de Cavaliere e Coelho. No que se refere ao Núcleo de Arte, trabalhamos inicialmente com Wilner e sobre o Ginásio Carioca de Artes Visuais com Mesquita. Posteriormente, tendo em vista a pesquisa documental, utilizamos Diários Oficiais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, Diretrizes Curriculares e os Projetos desenvolvidos pelos dois programas dispostos nas novas mídias. O estudo apontou que tanto o Núcleo de Arte quanto o Ginásio Carioca de Artes Visuais, na perspectiva de ensino da arte, estimulam a educação estética, em seu sentido mais amplo, considerando os aspectos da arte como um meio de proporcionar um processo de ensino e aprendizagem amplo e significativo através da proposta triangular (integrando a leitura de imagem, o fazer artístico e a contextualização). Com relação à concepção de tempo integral presente no Núcleo de Arte, entendemos que o tempo escolar se materialize a partir da proposta de aluno em tempo integral, em que o foco do tempo escolar está efetivamente no Aluno. Nesse sentido, a concepção de ampliação do tempo escolar presente no Ginásio Carioca de Artes Visuais se caracteriza como uma proposta de Escola em Tempo Integral e, nesse caso, a ampliação do tempo está ligada à escola.

Palavras-Chave: Núcleo de Arte, Ginásio Carioca de Artes Visuais, Tempo Integral, Ensino da Arte.

ABSTRACT

This study has intended to analyze concepts of Visual Arts education and a full-time Education in a school present in two different proposals like the expansion of time to full-time school in the city of Rio de Janeiro. These proposals are "Núcleo de Arte" and "Ginásio Carioca de Artes Visuais". On focus in these objectives the theoretical approach has been based on two main points such as visual arts teaching and full time education. The methodological aspects that has used on this work were bibliographical and documentary research on a qualitative approach. To expands comprehension of Teaching Visual Arts fundamental concepts it has used as a reference Barbosa and Read concepts. In full-time school theory has supported by reflections on Cavaliere's and Coelho's work. First about Art Center we have worked with Wilner concepts and about Carioca Gym Visual Arts with Mosque ideas. Subsequently, in view of the documentary research, we have used Official Gazettes of the Municipal Secretary of Education of Rio de Janeiro, Curriculum Guidelines and projects developed by both willing programs in new media. This research found that both the "Núcleo de Arte" and the "Ginásio Carioca de Artes Visuais" in art education perspective stimulate aesthetic education in its broadest sense, considering the aspects of art as a means of providing a process of teaching and broad and meaningful learning through the triangular proposal (incorporating the image reading, art making and contextualization). According to conception of Full-time school presents in the "Núcleo de Arte" we have considered that school time materializes the purpose of "full-time student", as well focus on school time is effectively on the student. In this way the expansion concept of school time in "Ginásio Carioca de Artes Visuais" has characterized in a proposed School Full-time, in which case the extension of time is linked to school.

Keywords: "Núcleo de Arte", "Ginásio Carioca de Artes Visuais", Full-Time school , Art Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1: ESTRUTURA CURRICULAR DOS GINÁSIOS.....	79
FIGURA 2 : MATRIZ CURRICULAR.....	83
FIGURA 3: PÁGINA DE SELEÇÃO DE SÉRIES DA PLATAFORMA EDUCOPÉDIA .	84
FIGURA 4: PÁGINA DE SELEÇÃO DE DISCIPLINAS DA PLATAFORMA EDUCOPÉDIA	85
FIGURA 5: PÁGINA DE SELEÇÃO DE CONTEÚDOS DA PLATAFORMA EDUCOPÉDIA	87
FIGURA 6: MATERIAL DIDÁTICO DISPONIBILIZADO EM POWER POINT	90
FIGURA 7: DISCIPLINAS ELETIVAS DO GEA.....	92
QUADRO 1: RELAÇÃO DE GINÁSIOS EXPERIMENTAIS VOCACIONADOS.....	64

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1: PANORAMA DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: DIFERENTES CONCEPÇÕES	20
1.1 Tempo integral ao longo da história da educação: E a Educação Integral?	20
1.2 Tempo integral no panorama nacional: De Anísio Teixeira aos dias atuais	24
CAPÍTULO 2: ENSINO DA ARTE NO BRASIL E NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	33
2.1. Ensino de arte no Brasil, do século XIX ao século XXI	33
2.2. O Tempo integral e o Ensino da Arte.....	38
CAPÍTULO 3: UMA ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE TEMPO INTEGRAL E DE ENSINO DE ARTES VISUAIS NO NÚCLEO DE ARTE E NO GINÁSIO CARIOCA DE ARTES VISUAIS	46
3.1. Histórico do Núcleo de Arte e do Ginásio Carioca de Artes Visuais em diálogo com a política da SME	49
3.2 Concepções de ensino da arte e de tempo integral no Núcleo de Arte e no Ginásio Carioca de Artes Visuais: Um diálogo entre textos e documentos.....	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS.....	104

INTRODUÇÃO

Posso afirmar que a minha relação com as artes visuais e o tempo escolar antecede minha formação acadêmica, sendo por mim vivenciada, ainda adolescente, na condição de aluna da rede pública de ensino. Influenciada por essa vivência, me formei em artes visuais, me tornei professora da rede pública e hoje, como consequência de uma série de escolhas e descobertas, busco compreender ainda mais as questões relacionadas ao tempo escolar e ao ensino das artes visuais.

A justificativa para a realização deste estudo parte, assim, da experiência vivenciada como aluna do Núcleo de Artes (NA) Albert Einstein, localizado na Barra da Tijuca e que motivou meu ingresso no curso superior de Licenciatura em Artes Visuais em 2005, concluído em 2007.

Após aprovação em concurso público nessa área, em dezembro de 2007, iniciei em 2008 minha trajetória na educação básica da rede pública de ensino, lecionando por quatro anos na Coordenadoria Regional Metropolitana I. Em 2010, por meio de uma nova matrícula na Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, comecei a atuar na Coordenadoria Regional Metropolitana IV.

Durante esse período como professora de Artes Visuais da rede estadual, tive a oportunidade de trabalhar em dois níveis da educação básica - os ensinamentos fundamental e médio, atuando no ensino fundamental de 6º ao 9º ano e no 2º ano do ensino médio regular, assim como na modalidade de ensino EJA - Educação para Jovens e Adultos. Com a mudança do currículo do EJA, lecionei também no 4º módulo do ensino médio, na modalidade EJA.

Em 2012, após convocação do concurso para o magistério da SME – Secretaria Municipal de Educação, também para professor I e após solicitar exoneração da primeira matrícula na rede estadual, passei a atuar como professora do município do Rio, no bairro de Barra de Guaratiba, nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil.

Durante esse tempo, ainda que curto, atuando em redes públicas de educação, me deparei com algumas mudanças na organização curricular e tive contato com programas de diferentes esferas de poder (municipal, estadual e federal) que agiam, até simultaneamente, dentro de uma mesma unidade escolar, como por exemplo os Programas *Mais Educação*¹, *Escola Aberta*² e *Núcleo de Cultura*³ que ampliavam, de alguma forma, o tempo de permanência do aluno na escola. Diante disso, na tentativa de compreender melhor as políticas de ampliação de tempo escolar, busquei cursos de especialização que, além de esclarecimento sobre o tema, pudessem também me dar base para lidar com os problemas encontrados em suas implementações.

Nesse percurso, conheci o CESPEB – Curso de Especialização, Saberes e Práticas da Educação Básica, da Faculdade de Educação da UFRJ e cursei Políticas Públicas e Projetos Socioculturais em Espaços Escolares. Nesse curso, a monografia que elaborei teve como objetivo analisar o programa de extensão Núcleo de Arte da Prefeitura do Rio de Janeiro, na tentativa de verificar a possibilidade de compreendê-lo como uma experiência de educação integral.

Deste modo, através de minha atual prática na Prefeitura do Rio de Janeiro, após leituras realizadas, aulas do CESPEB e a conclusão da monografia, amadureci o foco deste estudo, percebendo a importância de dar continuidade à pesquisa sobre as concepções do ensino da arte em diferentes propostas de ampliação da jornada escolar presentes em uma mesma rede de ensino.

Por acreditar ser o Mestrado em Educação o melhor caminho para trilhar esta nova investigação e perceber uma relação entre o tema deste estudo e a

¹ “O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral.” (<http://portal.mec.gov.br/>)

² “O Programa Escola Aberta incentiva e apóia a abertura, nos finais de semana, de unidades escolares públicas localizadas em territórios de vulnerabilidade social. A estratégia potencializa a parceria entre escola e comunidade ao ocupar criativamente o espaço escolar aos sábados e/ou domingos com atividades educativas, culturais, esportivas, de formação inicial para o trabalho e geração de renda oferecidas aos estudantes e à população do entorno.” (<http://portal.mec.gov.br/>)

³ No Estado do Rio de Janeiro “O Núcleo de Cultura nas Escolas é um projeto realizado pela Secretaria de Estado de Cultura em parceria com a Secretaria de Estado de Educação, e tem como objetivo estimular os jovens para a produção de projetos culturais.” (<http://www.cultura.rj.gov.br>)

linha de pesquisa Políticas, História e Cultura em Educação, principalmente no que se refere à ementa de pesquisa *Políticas e práticas de ampliação da jornada escolar / tempo integral* iniciei, em 2014, o mestrado na UNIRIO, onde pude aprofundar o estudo sobre educação integral, educação em tempo integral, ampliação de tempo escolar e outros temas inerentes a esses debates.

Nessa perspectiva, o presente estudo procura focar o ensino das artes visuais em duas propostas educacionais existentes no município do Rio de Janeiro – o Núcleo de Artes (NA) e o Ginásio Carioca de Artes Visuais (GEA), procurando compreendê-las enquanto projetos próprios de educação em tempo integral. E qual o motivo desta busca?

Compreendemos que a educação em tempo integral não é um tema recente no cenário brasileiro. Ativa no pensamento e nas propostas educativas de Anísio Teixeira - fundamentado no pensamento social de John Dewey, podemos afirmar que:

Desde Anísio Teixeira, várias tentativas pontuais de implantação de escolas de tempo integral com educação integral foram efetuadas, através de políticas públicas voltadas para essa finalidade. A experiência dos CIEPs, no estado do Rio de Janeiro, bem como a dos Centros de Atenção Integral à Criança - CAICs, em nível nacional e a dos CEIs paranaenses, apenas para citar algumas das investidas mais recentes, não mereceram sorte melhor do que as Escolas Classe e as Escolas Parque anisistas, apesar da construção de aproximadamente seiscentos (600) prédios, na década de 80, com estrutura para adoção de uma escola pública com aquela natureza. (COELHO, 2004 p. 3)

A educação integral – na citação anterior apresentada como complementar a uma ampliação da jornada escolar - assim como o tempo integral, pensando sobre a sociedade atual, é um conceito em construção que

nos leva a revisitar a concepção de educação integral, em sua vertente pragmatista. Destacamos nos trabalhos de Dewey e Habermas fundamentos filosóficos à formulação de uma concepção de instituição escolar que possa contribuir com a construção de uma nova identidade para a escola fundamental, respondendo ao desafio democrático hoje posto à sociedade brasileira. (CAVALIERE, 2002 pag. 247)

Em novo contexto, na contemporaneidade, ressurgem algumas propostas de educação integral em tempo integral. Só no estado do Rio de Janeiro, tivemos experiências como o Bairro Escola, no município de Nova Iguaçu; a Escola em Horário integral, da prefeitura de Araruama; o Ginásio Carioca, da prefeitura do Rio de Janeiro e o Mais Educação, proposta do governo federal que contempla alguns municípios, tanto neste quanto em outros estados da federação. Todas essas iniciativas incluem as atividades artísticas como proposta de atividades para essa ampliação, em menor ou maior grau, o que nos leva a refletir sobre a inserção da arte não apenas como componente curricular obrigatório, mas também como elemento constituinte da formação humana.

A esse respeito, podemos dizer que o pensamento de Read (2001) foi muito importante nos debates e concepções sobre o ensino da Arte, desenvolvendo estudos sobre educação estética e pressupondo a formação integral do aluno nos aspectos psicológicos e cognitivos. Nesta perspectiva, a Arte era um meio de promoção ampla e significativa do ensino-aprendizagem, estando ela na base da formação integral do Ser:

A educação integral por mim concebida é relativamente indiferente ao destino das disciplinas individuais, pois sua preposição é que o objetivo da educação consiste no desenvolvimento de qualidades genéricas de discernimento e sensibilidade, fundamentais até mesmo para matemática ou a geografia.(READ, 2001 p.244)

Assim, podemos afirmar que Read (2001) considerava a divisão disciplinar um imenso erro, gerador de danos ao processo educacional.

De acordo com Barbosa (2001), no início do século XX, o referido tema foi pensado por John Dewey. Ele percebia a educação em uma instância indissociável da vida, descartando qualquer conhecimento que não fosse útil para o dia a dia. Deste modo, compreendia que Belas Artes e Arte Aplicada não possuíam naturezas distintas, porque ambas constituiriam uma parte da vivência do Ser.

Para Dewey, ainda de acordo com Barbosa (2001), o principal objetivo da arte seria de caráter educativo, considerando a experiência estética uma vivência de natureza humana integralmente presente no dia a dia do Ser, de forma individual e coletiva. Deste modo, podemos perceber a importância da presença da educação estética em sua proposta.

Fundamentada nestes pressupostos que evidenciam a Arte como um dos eixos de uma concepção de formação humana, pensamos em aprofundar essas questões no âmbito da formação humana/educação integral e da ampliação da jornada escolar para o tempo integral, materializada em projetos existentes no município do Rio de Janeiro, para compreendermos em que fundamentos o ensino da arte se baseia e vem sendo aplicado em seus projetos de educação em tempo integral.

O primeiro desses projetos, o Núcleo de Arte – NA – é uma das propostas do Programa de Extensão Educacional da Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro e consiste na oferta de atividades artísticas e culturais, priorizando atender alunos da rede municipal de ensino. Atualmente, existem nove polos distribuídos entre as Zonas Oeste, Norte, Sul e Centro que possuem oficinas de Artes Visuais, Vídeo, Música, Teatro, Dança e Arte Literária.

Já o segundo, trata-se do Ginásio Carioca, anteriormente denominado Ginásio Experimental Carioca de Artes Visuais – GEA. A mudança de nomenclatura não altera o foco específico que as unidades já possuíam e possibilitam que os demais Ginásios Cariocas implementem focos diferenciados em suas práticas escolares.

Nesse contexto, o problema que norteou esta dissertação pode ser definido por meio da seguinte questão: Quais concepções de ensino de Artes Visuais e de Tempo escolar estão presentes em duas diferentes propostas de ampliação para o tempo integral, no município do Rio de Janeiro? Algumas outras questões emergem e iluminam um caminho a percorrer: Quais os fundamentos existentes nas propostas do Núcleo de Arte e do Ginásio Carioca de Artes Visuais, em relação ao trabalho com as Artes Visuais? De acordo com as concepções de ensino das Artes Visuais existentes nessas duas propostas, existirá uma

concepção de educação integral e/ou de tempo integral? Qual o motivo para a existência de duas propostas de ampliação do tempo escolar na prefeitura do Rio de Janeiro que utilizam o ensino das Artes Visuais?

Definidos o problema e as questões principais deste estudo, estabelecemos, como objetivo geral, analisar as concepções relativas ao ensino de Artes Visuais e ao Tempo que o município do Rio de Janeiro vem empreendendo, no sentido de ampliação do tempo escolar dos alunos.

Como objetivos específicos, temos: (1) Conhecer as concepções de ensino de Artes Visuais existentes nas propostas do Núcleo de Arte e do Ginásio Carioca de Artes Visuais; (2) indicar, entre o Núcleo de Arte e o Ginásio Carioca de Artes Visuais, semelhanças e diferenças na concepção de ensino de Artes Visuais e de Tempo que materializam (3) verificar a existência, ou não, de uma concepção de educação integral e/ou de tempo integral no trabalho realizado nas duas propostas.

A relevância da pesquisa encontra-se na existência de poucos estudos que se debruçam sobre as concepções que são trabalhadas em outras áreas que não a cognitiva propriamente dita, nas escolas de ensino fundamental. Também podemos dizer que, hoje, com a ampliação do tempo escolar, é de fundamental importância discutir-se o que se vem fazendo com esse tempo ampliado nas escolas.

Considerando tema e campo de estudo, compreendemos que nossa abordagem teórica necessita aprofundar-se em dois pontos fundamentais: *Ensino de artes visuais* e *Educação em tempo integral*.

Em relação ao primeiro ponto, é preciso destacar que, embora as atividades do Núcleo de Arte sejam desenvolvidas em todos os campos das variadas linguagens artísticas – Artes visuais, Música, Teatro e Dança e Arte literária - nosso foco será essencialmente o relativo às questões do ensino das Artes visuais.

Nesse contexto, contaremos com o estudo de autores que discutem Arte/Educação, Formação de professores de arte e Ensino e currículo de arte,

questões que, de certa forma, se inserem na discussão mais ampla do ensino de artes. Entre eles destacamos, inicialmente, Read (1966) e Barbosa (2010).

Já nas questões pertinentes à categoria *educação em tempo integral*, nos basearemos, preliminarmente, nas reflexões relacionando educação integral e tempo integral dispostas nos trabalhos de Cavaliere (2002 e 2009) e Coelho (2004), entre outros autores.

No sentido de melhor configurar e descrever nossos lócus de estudo no que se refere às reflexões sobre o Núcleo de Arte, trabalhamos inicialmente com Wilner (2009) e sobre o Ginásio Experimental, com Mesquita (2012).

Em um segundo momento, pretendemos trabalhar com a pesquisa documental, para a qual “garimpamos” documentos oficiais relacionados aos dois projetos estudados – o Núcleo de Arte e o Ginásio Carioca de Artes Visuais.

Nessa perspectiva, sabemos já que o Núcleo de Arte possui documentos pedagógicos elaborados pelos próprios professores do NA, fundamentados no PCN Artes e na proposta Triangular da arte-educadora Ana Mae e que ambas as propostas contam com documentos legais, presentes nos DOs (Diário Oficial) da SME (Secretaria Municipal de Educação).

Em relação aos aspectos metodológicos, destacamos nesta pesquisa as pesquisas bibliográfica e documental. Consideramos pesquisa bibliográfica a análise de materiais escritos (livros e textos científicos) para o desenvolvimento de um estudo, o que Strauss e Corbin (2008, p. 58) chamam de “literatura profissional e disciplinar”. Já a análise documental, segundo Ludke e Andre (1986):

pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outra técnica, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. São considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (Phillips, 1974, p. 187). Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares. (LUDKE e ANDRE, 1986, p. 38).

Como procedimentos de coleta de dados optamos, inicialmente, pelos dois tipos de pesquisa acima descritos, confiantes de que as informações adquiridas se complementem e promovam o embasamento teórico necessário para a realização do estudo proposto. Em relação ao nosso objeto de estudo, em síntese, nossas opções são a pesquisa bibliográfica e a documental. A primeira, por ser de extrema importância o conhecimento da produção já realizada sobre a temática proposta, no sentido de verificar nosso objeto em diferentes perspectivas. Entretanto, no que tange aos lócus da pesquisa, não possuímos uma extensa produção bibliográfica sobre o Núcleo de Arte e o Ginásio Carioca de Artes Visuais e nenhuma produção que aborde diretamente o Ensino das Artes Visuais nas referidas propostas. Diante desse fato, torna-se necessária a realização de uma *pesquisa documental*, em que pretendemos analisar os Diários Oficiais da Secretaria Municipal de Educação (SME), Diretrizes Curriculares e os Projetos desenvolvidos pelos dois programas dispostos nas novas mídias⁴.

Em termos mais abrangentes, nosso estudo se insere no campo das pesquisas qualitativas. De acordo com Strauss e Corbin (2008), a pesquisa qualitativa possibilita abordar temáticas relativas à sociedade, cultura, fatores institucionais, indivíduos, experiências individuais e coletivas, assim como elementos da subjetividade humana como sensações, emoções e sentimentos, ou seja, temáticas que não necessitam de comprovações por estatística ou por quantificação.

Verificamos a pertinência em utilizar tal abordagem, uma vez que compreendemos que o objeto de estudo dessa dissertação - o ensino das Artes visuais em duas propostas de tempo integral no município do Rio de Janeiro -, necessita de estudos que promovam clareza quanto às suas práticas, de modo a verificar como ocorre tal ensino em ambas as propostas e como se dá a ampliação desse tempo escolar nas mesmas.

Utilizamos, portanto, a pesquisa qualitativa, por entendermos ser a mais adequada aos propósitos deste estudo. Tendo em vista os objetivos, realizamos ainda uma pesquisa descritiva que tem por objetivo:

⁴ Sites e Blogs oficiais dos programas NA e GEA

descrever as características de um objeto de estudo. Dentre esse tipo de pesquisa estão as que atualizam as características de um grupo social, nível de atendimento do sistema educacional, como também aquelas que pretendem descobrir a existência de relações entre variáveis. Nesse caso a pesquisa (...) preocupa-se em apresentar suas características. (GONSALVES, 2005, p.65)

A partir dessas considerações, elaboramos a estrutura deste estudo, no sentido de orientar as etapas de desenvolvimento do tema, assim como aprofundar os conteúdos, com a finalidade de alcançar os objetivos aqui estabelecidos.

Nesse contexto, dividimos nossa investigação em três capítulos. No capítulo 1, descrevemos e analisamos as questões relacionadas à educação em tempo integral e suas diferentes concepções e práticas, tanto em termos históricos como em experiências nacionais. No capítulo 2, discorremos sobre o ensino de arte no Brasil, do século XIX ao século XXI e o ensino das Artes visuais. Por fim, no Capítulo 3, - Uma análise das concepções de tempo integral e de ensino de Artes visuais no Núcleo de Arte e no Ginásio Carioca de Artes Visuais - relacionamos as duas propostas, tendo em vista os fundamentos do ensino das artes visuais na proposta de ampliação do tempo escolar no Ginásio Experimental de Artes Visuais e no Núcleo de Arte, assim como as divergências e convergências entre as propostas de ampliação do tempo escolar no Núcleo de Arte e no Ginásio Experimental Carioca de Artes Visuais.

Iniciando propriamente este estudo, uma pergunta se faz presente: O que se entende por ampliação da jornada escolar para o tempo integral, ao longo da história da educação? E no Brasil, como essa ampliação se materializa?

CAPÍTULO 1 - PANORAMA DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: DIFERENTES CONCEPÇÕES

No intuito de compreender o Núcleo de Arte (NA) e o Ginásio Carioca de Artes Visuais (GEA) enquanto materializações das políticas públicas de tempo integral e/ou ampliação do tempo escolar que vem sendo implantadas pelo município do Rio de Janeiro fazemos, neste capítulo, um levantamento da trajetória da educação em tempo integral, na tentativa de entender as diferentes concepções e práticas que fomentam essa discussão.

Além disso, buscamos compreender a necessidade e a aplicação da educação integral - entre muitos impasses no que se refere à sua concepção -, construindo a ideia de aumento do tempo do aluno na escola. Por que essa relação existe?

1.1. Tempo integral ao longo da história da educação: E a Educação integral?

Iniciar uma reflexão sobre o tempo integral implica compreender a distinção entre *educação integral* e *educação em tempo integral*, tendo em vista desconstruir o frequente equívoco que incorpora as referidas propostas como sinônimas. Neste sentido, concordamos com Cavaliere (2010), quando a autora apresenta a educação integral

(...) significando uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais com o objetivo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia se dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação. (CAVALIERE, 2010, p. 249)

Em uma abordagem sócio-histórica⁵, podemos considerar três fortes tendências político-ideológicas, ao longo do século XIX, que construíram a concepção de educação integral supracitada, contendo a compreensão da ampliação do tempo escolar e concebendo diferentes práticas. São elas o liberalismo, o conservadorismo e o socialismo, cada uma com sua particularidade, pois, por serem “divergentes enquanto visões sociais de mundo, forjam, obviamente, representações, crenças, hábitos, construções epistemológicas adequadas a essa tríade de olhares e, portanto, diferentes entre si” (COELHO, 2009, p. 84-85).

A grosso modo, podemos dizer que a educação integral de caráter conservador possui em seu cerne uma compreensão de formação integral do ser humano que reproduz aspectos cívicos, espirituais e mentais caros a essa visão mais tradicional, reforça padrões ideológicos pautados nas "instituições tradicionais" conservadoras, tais como a família e a Igreja. Em contrapartida, a concepção de educação integral de viés liberal objetiva romper com os padrões conservadores. Compreendemos que:

a concepção de educação integral de inspiração liberal foi representada, no Brasil, pelo movimento de renovação do ensino denominado Escola Nova. Este movimento tinha como propósito superar a escola tradicional, ou seja, o modelo pedagógico pautado na rigidez e memorização dos conteúdos, propondo uma modificação das ideias e das práticas pedagógicas. A renovação em questão justificava-se diante das inúmeras transformações históricas, sociais e econômicas ocorridas entre a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX, evidenciando, assim, a necessidade de outro modelo educativo que propiciasse formar o indivíduo para atuar na nova sociedade industrial. (PAIVA, AZEVEDO e COELHO, 2014, p. 50)

A influência do socialismo concretiza-se na compreensão de uma educação integral que visa a formação humana emancipadora, compreendendo a educação como um instrumento de transformação social que procura romper com a exploração do sistema capitalista, uma vez que “sinaliza a possibilidade para a

⁵ De acordo com Paiva, Azevedo e Coelho (2014) a concepção sócio-histórica de educação integral é a que valoriza “a formação multidimensional do ser humano, levando em consideração todas as suas possibilidades de desenvolvimento.”

construção de uma consciência autônoma e libertária que negue a relação despótica, hierarquizadora e burocratizadora instituída na sociedade de classe” (FLORESTA, 2007, p 124).

Entre algumas experiências de educação integral, destacamos aquelas que possuem, também, uma perspectiva de educação em tempo integral. Consideramos como um importante marco da educação em tempo integral as escolas anarquistas europeias do século XIX, que, de acordo com Floresta (2007), partiram da atuação de militantes anarquistas, como Paul Robin, um dos precursores da escola libertária, que visava aspectos pedagógicos pautados em pensadores como Proudhon e Bakunin. Martins (2013) afirma que Bakunin, Paul Robin e Ferrer y Guardia são os principais autores para compreender a educação no cerne da pedagogia libertária.

Podemos dizer que Robin considerava que a educação não poderia se constituir de forma integral, se posta tão somente como o acúmulo de conhecimentos fragmentados e dissociados das questões relativas à subjetividade humana, sem contemplar, desse modo, as necessidades individuais e coletivas. Sua crítica permeava, também, o etapismo pelo qual as escolas burguesas classificavam os níveis de conhecimento. Para Robin (1903), a educação integral “é a educação que tende a cultivar, a desenvolver paralela e harmonicamente todas as faculdades do ser humano” (FLORESTA, 2007, p.124). A concepção de educação integral em tempo integral proposta por Robin é colocada em prática no orfanato Cempuis e, de acordo com Floresta (2007), foi apresentada no Congresso Internacional dos Trabalhadores de Bruxelas, em 1868.

De acordo com Martins (2013), em 1901, na Espanha, sob forte influência do pensamento de Robin, Ferrer Y Guardia implanta a Escola Moderna, que também compreendia a educação integral como um meio de transformar a sociedade. Guardia considerava a complexidade do ser humano e acreditava em uma educação que fosse capaz de suprir todas as necessidades humanas. Entre algumas características específicas da instituição escolar que criou, podemos destacar que:

No programa da escola moderna, o autor releva que a meta era fazer com que as crianças se tornassem pessoas instruídas, verdadeiras, justas e livres. Para tal o ensino deveria ser baseado nas ciências naturais. Estimulava as atitudes próprias de cada aluno, para que com seu valor individual, cada um deles fosse um membro útil da sociedade. Buscava preparar uma humanidade fraternal, sem distinção de sexos. A escola aceitava crianças a partir de 5 anos. No programa da escola moderna, havia a proposta para abrir aos domingos, no intuito de **oferecer aulas de história geral, ciências, artes** e discutir as lutas pelo progresso. Estas aulas poderiam ser frequentadas pelas famílias dos alunos, pelas pessoas da comunidade próxima à escola ou por quem se dispusesse assisti-las. (MARTINS, 2013, p. 25. *Grifos nossos*)

Já no século XXI, as questões relacionadas ao tempo escolar em diferentes países europeus, de acordo com Maurício (2014), possuem especificidades e são diferenciadas. A autora indica que as questões que emergem em pesquisas sobre o referido tema, na Itália, estão associadas à expansão do tempo pleno, implementado de diferentes formas nas distintas regiões italianas, sendo muito bem recebida em algumas áreas e em outras não, com a variação de 30 a 40 horas semanais. Em Portugal e na Espanha as importantes discussões que se estabelecem riram em torno da priorização da implementação do tempo integral para alunos do ensino médio.

Pereyra (2014) apresenta uma importante questão para o debate que se estabelece na relação tempo x aluno x escola: a caracterização e a relevância da descoberta do “tempo de cuidado”. Ele aponta o trabalho feminino, não como produção efetiva para as questões inerentes ao crescimento econômico, mas associado à emancipação e à independência econômica da mulher, e nesse contexto, o tempo integral ganha um caráter de proteção social, uma vez que, para ingressar no mercado de trabalho, a mulher necessita de um local para que seu filho permaneça, sendo esse o tempo de cuidado indicado pelo autor. Dessa perspectiva, entre outros elementos, vai se constituindo a noção de educação integral enquanto “proteção social” que, de certa forma, vem se construindo ao longo do tempo, nas sociedades contemporâneas, como podemos verificar na citação a seguir:

Ao abordar o tema da jornada escolar e as consequências da mudança da jornada tradicional partida por um continuada nos anos 90 voltei minhas questões a uma questão de maior relevância social e que cumpre uma das funções tradicionalmente designada à escola do ensino fundamental em particular: o cuidado dos alunos em uma época em que, no contexto das ideias abordei inicialmente, o trabalho feminino não é somente um atrativo para potencializar sua participação no mercado de trabalho e com isso aumentar a produtividade de nosso sistema econômico, e sim é um direito manifestado pelas políticas de igualdade de oportunidades um princípio de equidade para o alcance efetivo da “cidadania econômica” por parte das mulheres que assegure sua autonomia e independência. E para que as mulheres possam trabalhar é necessário que alguém tome conta dos seus filhos, desde o nascimento até os 10 anos pelo menos, ainda que o ideal fosse fazê-lo até o final do primeiro seguimento do ensino fundamental, que é quando precisam de mais cuidado. (PEREYRA, 2014, p. 27)

Em relação a esta seção, consideramos que a síntese apresentada possibilita entender como o tempo integral escolar foi se construindo, em algumas práticas reconhecidas ao longo da história, como uma “extensão” da permanência do aluno no espaço escolar, buscando uma formação mais completa, ou uma proteção social – duas das visões que se percebe, contemporaneamente, também como educação integral. Nos perguntamos, na sequência: Como, no Brasil, essa relação veio se constituindo?

1.2 Tempo integral no panorama nacional: De Anísio aos dias atuais

Na educação brasileira, as experiências que evidenciam a ampliação da jornada escolar para o tempo integral também reacendem, em geral, o debate acerca da educação integral.

Como vimos anteriormente, Coelho (2009) aborda essa temática a partir de uma perspectiva político-filosófica, tendo em vista os aspectos sociais e ideológicos que constituem diferentes concepções de educação integral.

A educação integral não é um tema recente no cenário brasileiro. Ativo no pensamento e nas propostas educativas de Anísio Teixeira⁶ - fundamentado no pensamento social de John Dewey – o conceito defende uma escola pública de qualidade acessível a todos, em que o conhecimento não se restrinja aos “conteúdos clássicos científicos: da leitura, da escrita e das ciências exatas”, as matérias tradicionais existentes. Teixeira defendia a educação como uma compreensão ampla de conhecimento. As condições de ensino-aprendizagem para ele iam muito além, sendo a escola um meio de “preparar integralmente o sujeito, no sentido de lhe oferecer as condições completas para a vida.” (TENÓRIO e SCHELBAUERII, 2007, p. 1)

Na primeira metade do século XX, a escola brasileira, que passava pelo processo de democratização, passou a dividir o tempo referente a dois turnos em três, para aumentar a oferta do número de vagas na tentativa de começar a atender à toda a população. Essa divisão foi criticada por Anísio Teixeira, pois aumentava um turno, reduzindo a carga horária de dois turnos já existentes para assim conceber o turno intermediário. Anísio Teixeira defendia a ideia de que o aluno precisaria de um tempo ampliado na escola, para que nela pudessem efetivamente ser desenvolvidas as práticas pedagógicas, o que, de certa forma, materializou-se no Centro Educacional Carneiro Ribeiro.

Podemos considerar que, no Brasil, a educação em tempo integral – com uma perspectiva de educação também integral – toma forma na Bahia, em 1950, com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, conhecido como “Escola Parque”. O referido projeto possuía um conjunto de prédios cuja estrutura física da construção arquitetônica era inovadora, assim como sua proposta pedagógica, abarcando uma formação mais completa.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi projetado por Diógenes Rebouças em duas etapas, a primeira em 1947 e a segunda em 1956, pensando

⁶ O termo Educação Integral foi pouco utilizado por Anísio Teixeira, para evitar a associação de sua proposta com a da Ação Integralista Brasileira que utilizaram a educação integral no processo em que as “correntes autoritárias e elitistas a encampavam com o sentido de ampliação do controle social e dos processos de distribuição criteriosa dos indivíduos nos segmentos hierarquizados da sociedade. (CAVALIERE 2010, p.245)

em uma estrutura física que propiciasse e promovesse o ensino e a aprendizagem. Esse espaço consistia em uma escola chamada Escola-parque, localizada ao centro de quatro escolas chamadas Escolas-classe. Na Escola-parque eram realizadas as atividades complementares em Educação Física, Social e Artística e nas chamadas Escolas-classe eram ministradas as aulas dos conteúdos clássicos da leitura, da escrita e das ciências exatas. Assim os alunos frequentariam a Escola-classe e no contra turno, a Escola-parque. Pensando na qualidade da educação, Anísio Teixeira propõe um método de estudo dirigido onde os conteúdos ensinados na sala de aula pudessem ser complementados.

A educação complementar funcionava na Escola-Parque. Éboli (1983) aponta a importância dessa educação complementar como meio de promoção de uma educação integral em uma prática educativa em tempo integral, como podemos observar:

A educação complementar é a ampliação e o melhoramento do ensino primário adaptado às necessidades atuais. Considerando que a maioria dos que frequentam o CECR se encaminham para as atividades de trabalho, sua direção resolveu alongar o período de escolaridade comum obrigatória, introduzindo no currículo do complementar atividades e disciplinas tradicionalmente integradas ao curso secundário; há uma combinação de práticas de trabalhos de iniciação profissional e artesanato com as disciplinas teóricas. As duas séries complementares tem como sede a escola-classe para o aprendizado das disciplinas e os setores da escola parque, tal como as outras crianças do centro, para as práticas educativas, tendo seu curso também em tempo integral. (ÉBOLI, 1983, p. 33)

Além de enfatizar a importância da educação complementar como recurso para melhorar a qualidade do ensino através da ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, Éboli (1984) também descreve a organização das atividades complementares da Escola-parque, divididas em Cantina, Biblioteca, Setor recreativo e de Educação Física, Setor artístico, pavilhão do trabalho e setor socializante.

No Setor de Arte eram efetuadas as atividades artísticas de teatro, dança e música, enquanto as que denominamos hoje como Artes Visuais faziam parte do

pavilhão do trabalho, com a denominação de Artes aplicadas, industriais e plásticas. Sobre essa questão, nos deteremos em seção / capítulo posterior.

Sob influência da experiência de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro implementa, anos mais tarde, o CIEP - Centro Integrado de Educação Pública, no Rio de Janeiro, entre as décadas de 80 e 90. Nesse período, foram construídos 506 CIEP`s. (Cavaliere e Coelho, 2003). Em 1985, inaugura-se a primeira unidade das referidas escolas, que consistiam em “escolas públicas de tempo integral, com concepção administrativa e pedagógica próprias. A intenção declarada era de promover um salto de qualidade na educação fundamental do estado.” (Coelho E Cavaliere, 2003, p 148). Darcy Ribeiro entendia o tempo integral como o meio de transformar a sociedade, acreditando que somente através dela seria possível constituir legitimamente a cidadania.

Projetados pelo arquiteto Oscar Niemeyer, os CIEPs consistiam, assim como na “Escola-parque”, em construções arquitetônicas que viabilizavam a proposta pedagógica. A construção era organizada em três prédios. O prédio principal, com três pavimentos, possuía no primeiro pavimento o refeitório, a cozinha, o centro médico e um pátio. As salas de aula eram distribuídas nos outros dois andares, juntamente com o auditório, as salas para fins administrativos, banheiros e sala de arte. O Salão polivalente consiste em uma quadra coberta com arquibancada e vestiários e a biblioteca, que possuía alojamentos em seu segundo andar. (RIBEIRO,1986, p.103-104)

Podemos compreender que a concepção de tempo integral na proposta do CIEP, assim como na Escola Parque anisiana, está associada a uma “escola” em tempo integral, ou seja, unidades escolares específicas que trabalham com o aumento da carga horária e o tempo de permanência do aluno na escola.

A crítica se estabeleceu, à época, em relação às construções monumentais de unidades especiais de educação e à proporção da promoção política a qual as novas escolas estariam associadas, pois davam muita visibilidade ao governo que a implementou e, desse modo, o projeto ficou associado eternamente a Leonel Brizola (1922-2004). Isso gerou uma descontinuidade da proposta no governo seguinte:

Como aconteceu em vários estados e municípios, políticas educacionais bem elaboradas e competentemente conduzidas foram objeto de demolição pelas administrações posteriores, interessadas em imprimir sua própria marca ou em demolir o que havia sido feito. Tudo isso leva a uma grande dificuldade de avaliação da eficácia dessas políticas no próprio processo de mudança política. Sugere ser a educação mais vítima do que motora desse processo, ao contrário do que se imaginava nos anos 70 e começo dos 80, no movimento de organização dos educadores. (CUNHA, 1991 p. 477)

Além do tempo integral e da grande estrutura física, nesses espaços – os CIEPs, o conteúdo curricular obrigatório do ensino fundamental trabalhava com estudo dirigido, atividades esportivas, artísticas e culturais, uma realidade diferenciada das demais escolas públicas, o que também pode ser visto de modo negativo, uma vez que limitaria a proposta educacional a determinadas unidades escolares, não se aplicando a toda rede e contemplando um número restrito de alunos.

O desenvolvimento de propostas de escolas em tempo integral com atividades integradas não se manteve restrita ao governo do RJ. Na década de 1990, o governo federal implementa o CIAC – Centro Integrado de Atenção a Criança, que posteriormente passa a se chamar CAIC – Centro de Atenção Integral a Criança:

A ênfase conferida pelo MEC à pedagogia da atenção integral e às formas de desenvolvê-la refletiu-se na alteração do nome dado às unidades de serviços especialmente construídas ou adaptadas para esse fim. Na denominação adotada pelo Projeto Minha Gente (CIAC), destacava-se a característica arquitetônica do centro integrado. Com o nome Centro de Atenção Integral à Criança — CAIC, a tônica desloca-se para o atendimento integral, que requer a adoção de pedagogia própria independente do espaço físico a ser utilizado (SOBRINHO E PARENTE, 1995 p. 7)

Novamente, estas outras unidades escolares especiais foram construídas com uma estrutura arquitetônica voltada para um melhor desenvolvimento da proposta pedagógica. Outro fator em comum era o acúmulo de funções sociais

atribuídas ao espaço escolar, tais como Proteção Especial à Criança e à Família, Promoção da Saúde da Criança e do Adolescente, Educação para o Trabalho e Alimentação, além, é claro, da promoção de atividades esportivas, artísticas e culturais oferecidas no contra turno.

O projeto CAIC perspectivado em atender crianças e adolescentes em tempo integral, foi implementado em várias regiões do país e tinha como foco o desenvolvimento da criança e do adolescente em suas diferentes fases, bem como as situações peculiares da família e o contexto sociocultural, ou seja, prezava-se em promover a atenção integral da criança e do adolescente, mediante ações de educação, saúde, assistência e promoção social e integração comunitária. (SANTOS e ARRUDA, 2013, p 6)

Podemos dizer que ambas as propostas se preocupavam com a democratização da escola pública, com a natureza do que deveria ser ensinado na escola e como deveria ser o ambiente escolar.

Ainda durante a década de 1990, a educação integral se legitima, especificamente na Educação Infantil, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996 (LDB), quando o Art. 29 diz que “ A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.”

Em relação à LDB, a ampliação da jornada para o tempo integral encontra eco no Art. 34, que determina que “A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.” O mesmo artigo, em seu parágrafo 2º, diz que “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.” E, por fim, o inciso 5º do Art. 87 afirma que “Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.”

Assim, a importância da oferta de escolas em tempo integral se legitima, à medida que passa a ser prevista por lei e, com isso, fortalecendo a luta por uma escola pública democrática.

No que corresponde ao financiamento da educação em tempo integral, o Fundeb foi regulamentado pela Lei nº 11.494/2007. Diferente do Fundef, o Fundeb destina recursos não apenas para o ensino fundamental, mas a todos os níveis e modalidades da educação básica, associando o tempo integral a todos os níveis de ensino.

Já em pleno século XXI, o Brasil conhece uma estratégia indutora para o tempo integral, com uma perspectiva de educação integral: o Programa Mais Educação (PME). Esse Programa foi criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, pelo Decreto nº 7.083/2010 e sagra-se como um programa indutor da ampliação da jornada escolar, sob a perspectiva da *educação integral*. Os recursos do PME devem ser considerados como *aporte adicional* ao financiamento da *educação em tempo integral* e devem ser contabilizados para além do Fundeb (MENEZES, 2012)

O PME consiste na oferta de atividades esportivas, culturais, artísticas entre outras, em escolas públicas do país. Atende prioritariamente a instituições que obtiveram resultados insatisfatórios no IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - com o objetivo de melhorar, em caráter qualitativo, o rendimento escolar dessas unidades. As atividades são optativas, oferecidas no contra turno.

O *Mais Educação* não precisa obrigatoriamente ter suas atividades desenvolvidas dentro do espaço escolar, ou seja, possui atividades dentro da escola, buscando também através de parcerias, realizar atividades em ambientes externos. Estas estratégias buscam também compreender como e por que a educação integral pode envolver outros setores, além de pensar o papel da escola na gestão do tempo educativo.

Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de que os entes federados que recebem recursos associados ao *tempo integral* estabeleçam estratégias de transferência direta para os estabelecimentos de ensino.

Assim, surgem propostas de Educação em tempo integral em vários municípios brasileiros. Em algumas dessas propostas, a escola atua em tempo integral; em outras, a escola permanece com dois turnos e o tempo integral se constitui com foco no aluno que faz atividades no contra turno, atividades que podem ocorrer dentro da escola, ou através de parcerias em outros ambientes. Em outras palavras, vários desenhos vêm sendo criados, país afora, no intuito de construir um tempo mais qualitativo de permanência das crianças na escola fundamental.

Há uma considerável diferença entre as práticas vivenciadas na “Escola-Parque” e nos CIEP’s, com relação a algumas das atuais práticas de tempo integral como, por exemplo, o *Mais Educação*. A diferença mais significativa é no modo de implementação do espaço onde as atividades seriam desenvolvidas. Se nas propostas de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro era necessária a construção de unidades escolares específicas para o desenvolvimento de seus ideais pedagógicos, atendendo apenas os alunos da instituição criada, no *Mais Educação* a ampliação do tempo do aluno ocorre por meio de parcerias com espaços já existentes e não estão focados na unidade escolar, podendo se utilizar de outras instituições e espaços não escolares para a sua realização.

O mais recente debate que se estabelece em torno da temática da educação em tempo integral é a meta 6 do PNE (Plano Nacional de Educação), que objetiva o acréscimo de, no mínimo, 50% de escolas públicas com a oferta de educação em tempo integral, atingindo pelo menos 25% dos estudantes da educação básica (do infantil ao ensino médio), tendo, também, em seus desdobramentos, aspectos como o papel do território no processo educativo, as parcerias possíveis entre equipamentos públicos e privados, a questão da intersetorialidade, o respeito à diversidade cultural brasileira e à diversidade de interesses, habilidades e estilos de aprender. A Meta 6 é organizada em 9 estratégias para a sua atuação, sendo elas:

Promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive

culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos alunos na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola (Estratégia 6.1); instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social (Estratégia 6.2); institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral (Estratégia 6.3); e adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais (Estratégia 6.9). (Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE)

Especificamente em relação ao trabalho com a Arte Visual nessas escolas, verificamos que há propostas diferenciadas nesse sentido. Esta e outras questões relacionadas especificamente às Artes serão aprofundadas no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2: ENSINO DA ARTE NO BRASIL E NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Optamos por fazer, nesse capítulo, um panorama da trajetória do Ensino da arte no Brasil em diálogo com a educação em tempo integral, considerando as influencias históricas e sociais que fomentaram inúmeras transformações no campo da educação, para podermos compreender, posteriormente, as práticas do Ensino da arte no Ginásio Carioca de Artes Visuais e no Núcleo de Arte.

2.1. Ensino de Arte no Brasil, do século XIX ao século XXI

Podemos dizer, segundo Capra (2007), que a trajetória do Ensino da Arte no Brasil tem suas raízes fincadas no século XIX, com a chegada da Missão Artística Francesa e a criação da Academia Imperial de Belas Artes, em 1816.

De acordo com Alambert (2007), a Missão Artística Francesa foi liderada por Joachim Le Breton, crítico de arte e secretário recém-destituído do Instituto de França. Era composta por mais de vinte homens, e os principais nomes seriam Nicolas Antoine Taunay, paisagista, e seu irmão Auguste Marie Taunay, escultor e gravador; Jean-Baptiste Debret, pintor; Grandjean de Montigny, arquiteto; Charles Simon Pradier; gravador de medalhas; e os irmãos Marc e Zepherin Ferrez. Segundo o mesmo autor, além dos artistas representantes das belas artes, também fizeram parte da Missão, François Ovide; Charles Henri Lavasseur e Louis Symphorien Meunier, especialistas em artes mecânicas e François Bonrepos, um escultor ajudante.

O objetivo da missão artística francesa era implementar no Brasil uma arte mais “refinada”, com características europeias, instalando na nova capital do reino uma instituição de Ensino de Artes digna do rei e de sua imagem dentro da Europa” (ALAMBERT, 2007, p.154) criando, oficialmente, em 1916, a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, como decretado nos seguintes termos:

Atendendo ao bem comum que provém aos meus fiéis vassallos de se estabelecer no Brasil uma Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios em que se promovam e difundam a instrução e conhecimento indispensáveis aos homens destinados não só aos empregos públicos de administração do Estado, mas também ao progresso da agricultura, mineralogia, indústria e comércio de que resultam a subsistência, comodidade e civilização dos povos mormentes neste continente cuja extensão não tendo ainda o devido e correspondente número de braços indispensáveis ao tamanho e aproveitamento do terreno, precisa de grandes socorros da estatística para aproveitar os produtos, cujo valor e preciosidade podem vir a formar o Brasil Revista Educação e Cultura Contemporânea. Vol 11, n. 23 193 o mais rico e opulento dos Reinos conhecidos; fazendo –se portanto, necessários aos habitantes o estudo das belas artes com a aplicação e referência aos ofícios mecânicos, cuja prática, perfeição e utilidade dependem dos conhecimentos teóricos daquelas artes e de efusivas luzes das ciências naturais, físicas e exatas [...] (SCHWARCZ, 2002, p. 310-311).

É interessante notar, na descrição acima, que o estudo das belas artes é implementado oficialmente junto às demais áreas de conhecimento, com importância equivalente entre as mesmas.

Segundo Capra (2007), no Brasil e também nos Estados Unidos, o crescimento industrial foi um forte propulsor de transformações sociais bastante significativas, em que o Ensino da Arte passa a ser visto como uma ferramenta para auxiliar esse investimento. A ênfase no campo industrial afeta as escolas e cria uma relação conflituosa entre o ensino do desenho e as artes plásticas. Deste modo, o ensino artístico no Brasil fica restrito ao estudo de desenho geométrico e da cópia, prática que perdura por um longo período.

No século XX, alguns aspectos sociais influenciaram diretamente as concepções e práticas pedagógicas, bem como o ensino da arte, com a pedagogia renovada, também chamada de pedagogia nova, escolanovista ou Escola Nova.

A prática da pedagogia renovada pode ser definida por dois vieses: a concepção renovada progressista, em que a escola se preocuparia com a adequação do indivíduo ao meio social, e a concepção não-diretiva, em que a escola estaria mais preocupada com os aspectos psicológicos do que com os aspectos pedagógicos ou sociais. É nesse segundo viés que a preocupação com a investigação e aprofundamento de estudos psiquiátricos e psicológicos passam a atuar na escola. Nesse caso, segundo Aranha (2006), a Escola Nova:

Representa o esforço de superação da pedagogia da essência pela pedagogia da existência. Não se trata mais de submeter a pessoa a valores e dogmas tradicionais e eternos nem educá-la para a realização de sua “essência verdadeira”. A pedagogia da essência volta-se para a problemática do indivíduo único, diferenciado, que vive e interage em um mundo dinâmico. Daí o caráter psicológico da pedagogia da existência, segundo a qual a criança é sujeito da educação, ocupando o centro do processo (pedocentrismo). Destaca-se a importância da satisfação das necessidades infantis, bem como a estimulação de sua própria atividade. A criança não é mais considerada “inacabada”, uma miniatura do adulto, um “adulto incompleto”, e por isso precisa ser atendida segundo as especificidades de sua natureza infantil. (ARANHA, 2006, p. 225)

Nesse contexto, o fazer artístico passa a objetivar a expressividade criativa, não como área de conhecimento das artes, mas como veículo de análise e compreensão do processo mental.

A criação seria construída por um processo interno, livre de qualquer tipo de intervenção: o aluno aprenderia fazendo. O ensino da arte rompe com a reprodução de modelos prontos e passa a atuar com “livre expressão”. É desse modo que a arte é incluída na escola, como atividade integrativa, em 1920.

Durante o Estado Novo (1937 – 1945), o Ensino da Arte passa por muitos enfoques, entre eles a interrupção das práticas educativas advindas de pensadores como Anísio Teixeira, ocorrendo a estagnação no processo de mudança. Entre as décadas de 1930 e 1970, o ensino artístico foi disseminado de

maneiras distintas, passando pela cópia, educação do olhar, ensino técnico, atividade “terapêutica” e também recurso para a prática em outras disciplinas.

Segundo Barbosa (2001) houve, contudo, uma supervalorização da arte como livre-expressão e sua aceitação como atividade extracurricular e até extra-escolar, como por exemplo, no Movimento das Escolinhas de Arte. A Escolinha de Arte do Brasil, instituição criada pelo artista plástico Augusto Rodrigues, em 1948, possui enorme importância no desenvolvimento do ensino da arte no Brasil. Segundo Palma (2012),

O clima de redemocratização e efervescência cultural que o Brasil atravessou no pós-Guerra criou um ambiente propício para esta iniciativa. O artista visual Augusto Rodrigues (Recife/PE, 1913 – Resende/RJ, 1993), ao lado de colaboradores de prestígio como a especialista em educação especial Helena Antipoff – fundadora da Sociedade Pestalozzi em 1946 – e a pintora norte-americana Margareth Spencer, reuniu no dia da assembleia de fundação da Escolinha cerca de cem pessoas de diferentes formações, do artista plástico ao contínuo da sede na Associação dos Servidores Cíveis. (PALMA, 2012 p 23-24)

Inicialmente voltada para o público infantil é apoiada, segundo Ribeiro (2006), por educadores como Anísio Teixeira e Helena Antipoff; tem início no Rio de Janeiro, mas o Movimento Escolinha de Artes toma uma enorme proporção, se expandindo por todo o país e passando a possuir curso de formação de professores.

Nesse mesmo período, a educação musical passa por um dos mais importantes momentos, quando implementa-se o ensino de música nas escolas em âmbito nacional, com a criação da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA) por Villa-Lobos, a qual objetivava a realização da orientação, do planejamento e do desenvolvimento do estudo da música nas escolas, em todos os níveis

Na década de 60, mais precisamente a partir de 1964, com a Ditadura Militar, mais uma vez o Ensino da Arte sofre modificações. Com a Lei 5692/71⁷, o

⁷Lei que fixava diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e foi revogada expressamente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

Ensino da Arte, ainda com o termo educação artística, torna-se obrigatório no currículo escolar como atividade educativa, sob influência do ensino tecnicista. É neste momento que surgem os primeiros cursos de Licenciatura em Educação Artística, criando o ensino polivalente da Arte, em que um professor ensinaria todas as linguagens (artes visuais, música, teatro e dança), o que causa uma grande inquietação, pois o currículo dos cursos de licenciatura não se aprofundaria em nenhuma linguagem, abrangendo superficialmente um pouco de cada uma das linguagens artísticas, apenas de forma introdutória, sem trabalhar a fundo a especificidade, a natureza de cada uma delas.

Dessa forma, a educação básica sofre com várias distorções sobre o que se ensinar na escola, em relação à Arte, uma vez que, nesse período, não existia nenhum parâmetro ou diretriz curricular: cada professor escolheria, da maneira que quisesse o que lecionar, podendo atuar em todas as linguagens, dar mais ênfase a uma do que a outra, ou até mesmo escolher uma única linguagem para trabalhar com os alunos.

Na década de 1980, com o fim da ditadura e a promulgação da Constituição de 1988, muitos debates se estabeleceram em torno da educação. Novas tendências surgiram, dentre elas, intensas discussões sobre o Ensino da Arte, tendo à frente diálogos entre a movimentação internacional e as experiências no Brasil.

Novos estudos referiam-se à metodologia do ensino da arte, ao currículo, leis, formação de professores, estética, cultura visual, semiótica, epistemologia, pedagogia e filosofia da disciplina Arte. Ocorrem mudanças significativas nas universidades e a linha de pesquisa em Arte-Educação é incluída na pós-graduação, em diversos cursos universitários no Brasil. Tais mudanças são contempladas com a nova LDB (Lei 9394/96), que determina a obrigatoriedade da Arte em toda educação básica, não mais como atividade educativa acessória, mas como componente curricular obrigatório.

Em 1997, são elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da disciplina Arte que repercutem claramente a proposta triangular. Mas, o que é a proposta triangular?

Dentre muitas mudanças ocorridas na década de 80, no campo metodológico, a arte-educadora Ana Mae Barbosa desenvolve uma proposta metodológica que consiste no diálogo entre três importantes aspectos do processo de ensino/aprendizagem nas artes visuais, integrando a leitura de imagem, o fazer artístico e a contextualização, sem que haja uma ordem obrigatória entre as mesmas.

Nos PCNs-Arte, a proposta surge como fruição, produção e contextualização, sofrendo apenas uma mudança na nomenclatura, mas contendo o mesmo caráter e legitimando a importância da articulação desses três aspectos no ensino das artes visuais, afirmação que se reforça com a citação a seguir:

Ensinar arte significa articular três campos conceituais: a criação / produção, a percepção/ análise e o conhecimento da produção artístico-estética da humanidade, compreendendo-a histórica e culturalmente. Estes três campos conceituais estão presentes nos PCN-Artes e, respectivamente denominados produção, fruição e reflexão. (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 1998, p 13)

O termo Artes Visuais se faz presente na primeira década do terceiro milênio quando, por determinação do Ministério da Educação (MEC), ocorre essa mudança de nomenclatura influenciando diretamente o currículo artístico. A adequação dos recursos audiovisuais e das novas mídias no ensino da Arte na escola envolve o crescimento tecnológico e a abrangência que se tem no âmbito das Artes Visuais, termo que substitui Artes Plásticas e que comporta diversas interfaces, muitas delas concebidas e/ou representadas com elementos tecnológicos, como constata Pereira (2008):

No contexto educativo, o termo artes visuais substitui a designação artes plásticas para nomear a grande área da visualidade. Isso porque a concepção ampliou-se de artes plásticas – que abrangeria as belas artes – para artes visuais, por incorporar várias manifestações visuais como: desenho, pintura, escultura, gravura e artes gráficas, vídeo, cinema, televisão, grafite, animação. (PEREIRA, 2008, p. 9)

2.2. O tempo integral e o ensino da Arte

O ensino das Artes Visuais está presente em importantes propostas de escolas em tempo integral. No Brasil, aparece de formas distintas de acordo com as propostas pedagógicas e o contexto social em que cada uma delas se inseriu. Nesta subseção, vamos nos deter em três dessas propostas que, de certo modo, são marcos na educação brasileira. Entre os séculos XX e XXI o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) e o Programa Mais Educação, cada qual com sua especificidade, surgiram e se tornaram referências para estudos e discussões sobre a educação escolar em tempo integral.

No entanto, podemos iniciar a discussão sobre o tempo integral e o ensino da Arte com os conceitos desenvolvidos no século XX, a partir do pensamento de John Dewey que visava uma educação estética. Seu pensamento possibilita a compreensão da função da arte na educação e mostra o meio pelo qual deve ser constituída, de acordo com as necessidades da época.

De acordo com Barbosa (2001), no início do século XX, o referido tema foi pensado por John Dewey. Ele percebia a educação em uma instância indissociável da vida e descartava qualquer conhecimento que não fosse útil para o dia a dia. Deste modo, compreendia que Belas Artes e Arte Aplicada não possuíam naturezas distintas, porque ambas constituiriam uma parte da vivência do Ser.

A arte brasileira no século XX é marcada pela grande influência dos movimentos das vanguardas europeias, que junto a outros fatores históricos, artísticos e estéticos que não cabe serem estendidos nesta reflexão, impulsionaram o movimento modernista brasileiro. Por sua vez, o modernismo influencia as práticas educacionais do ensino artístico, que passa a exercer a arte como expressão, em consonância com o movimento da Escola Nova, como vimos anteriormente. Os pressupostos teóricos para a valorização da arte nesse movimento foram principalmente inspirados em John Dewey e defendidos por seu ex-aluno, Anísio Teixeira, no Brasil.

O principal objetivo da arte seria seu caráter educativo, considerando a experiência estética uma vivência de natureza humana, que estava integralmente presente no dia a dia do Ser, de forma individual e coletiva. Assim, em diálogo com seus ideais estéticos, percebemos nos preceitos de Dewey:

O movimento de tensão e resistência da experiência estética de quem faz (o artista) e de quem aprecia (intérprete) reorganiza a consciência e gera re-conhecimento. Portanto, para Dewey a percepção é em si mesma essencialmente uma categoria estética em lugar de epistemológica. (BARBOSA, 2011, p. 20)

Dentro dessa perspectiva Anísio Teixeira, apesar de ser discípulo de Dewey, se distancia deste filósofo ao promover uma divisão entre arte e artesanato. Anísio Teixeira desconsidera, nesse sentido, que as atividades inseridas no artesanato não contribuem para a promoção de uma educação estética. Assim projeta a Escola Parque, onde as atividades relacionadas às Artes foram organizadas em duas áreas: Na parte das artes industriais, ficaram a tecelagem, a tapeçaria, a encadernação, a cerâmica, a cartonagem, a costura, o bordado, o couro, a lã, a madeira e o metal, enquanto a pintura e a escultura compuseram as artes plásticas.

Nessa perspectiva, podemos dizer que existe, de maneira efetiva, uma divisão entre *arte* e *artesanato* nas práticas escolares de tempo integral da proposta de Anísio Teixeira, em que o artesanato estaria associado a produções manuais de caráter comercial e utilitário e a arte associada a uma expressão de caráter estético.

Assim, as propostas da educação estética e a “produção artesanal” da Escola Parque, no sentido de ambas fazerem parte do processo de desenvolvimento humano e por esse motivo estarem presentes na educação, fomentam a arte e a produção artística como algo natural ao Homem, não podendo então ser abstraída de sua formação.

Conseqüentemente, o teor desse pensamento influencia a prática artística de outras propostas de escolas em tempo integral. Ao considerar o ideal pedagógico presente na experiência da Escola Parque, idealizada por Anísio Teixeira que inspirou Darcy Ribeiro na concepção do CIEP, encontramos essa

característica do ensino artístico enquanto conhecimento erudito e artesanal também nessa proposta implantada no estado do Rio de Janeiro, durante os anos 80-90 do século XX. Darcy Ribeiro enfatiza que:

Em todos os momentos, a educação artística é vista como um sistema de aprendizagem natural, em todos os períodos do desenvolvimento humano.

Como diretrizes do trabalho de Educação Artística no ensino do 1o Grau, a serem adotadas pelos professores, foram estabelecidas a compreensão das finalidades da educação, a percepção da arte como expressão da ação coletiva dos homens sobre o mundo (a dinâmica cultura/arte) e a compreensão da função da arte na educação. (RIBEIRO, 1986, p.74)

É a partir dessa compreensão da função do ensino da arte que a proposta pedagógica desse ensino é elaborada, nos CIEPs, em duas vertentes:

Arte/Cultura - conceito antropológico de cultura. Arte como necessidade vital, como mediação simbólica do homem com o mundo, participante da construção da vida social.

Arte/Educação - bases estéticas, expressão e conhecimento. Fundamentos psicológicos, englobando processos de criação, percepção e desenvolvimento mental das crianças.(RIBEIRO, 1986, p.74)

Essa experiência é apontada por Barbosa (1989), no sentido de enfatizar as características do ensino da arte nesse processo, como podemos perceber na afirmação a seguir:

Merece ser mencionado o programa de preparação de professores para os CIEPs, 100 instituições criadas pelo governo do Rio de Janeiro, no período de 1986, para recuperar a educação usando principalmente arte. A concepção de arte era expressionista, enfatizando auto-expressão combinada com a valorização da experiência estética assistemática da criança” (BARBOSA, 1989, p 176)

O acesso à arte e à cultura eram pontos que a proposta de educação em tempo integral dos CIEPs se propunham a abordar. Uma grande novidade no projeto dos CIEPs foi, assim, a presença do Animador Cultural, que tinha como principal função promover a interação entre comunidade e escola.

De acordo com Cunha (1991, p. 146), “na prática, entretanto, a animação cultural ocupou lugar secundário na programação dos CIEPs, devido à falta de integração com as atividades propriamente didáticas, às resistências dos professores e a discriminação sofrida”. Os animadores culturais foram contratados sem concurso, visto que, como pessoas muitas vezes pertencentes à(s) comunidade(s), não tinham uma formação específica que incitasse a realização de um concurso e, nem mesmo uma formação básica, que facilitasse esse processo. Ainda segundo Cunha (1991),

Cada escola teria três animadores culturais (contratados sem concurso). Eram pessoas com experiência nos esportes e nas artes (teatro, pintura e música), que deveriam promover a articulação da cultura da comunidade com a cultura trabalhada pela escola, mediante a promoção de eventos que reunissem alunos, pais, artistas populares, moradores da vizinhança e professores. (CUNHA, 1991, p. 146)

Essa situação funcional dos animadores culturais, aliada à sobreposição de suas atividades às atividades desenvolvidas pelos professores de Arte, tendo em vista a forte relação entre atividades culturais e atividades artísticas gerou, muitas vezes, descompassos e conflitos nesse trabalho. Até os dias de hoje, a situação dos animadores culturais é um tanto quanto conturbada, estando em pauta nas lutas sindicais que buscam o reconhecimento deste grupo. (Boletim do Sepe - Rede Estadual - abril de 2011 - 2).

No entanto, apesar das inúmeras questões e conflitos ocasionados pela implantação do tempo integral nas escolas, principalmente referentes à estrutura, é notável a presença da preocupação com o espaço do Ensino da Arte no projeto dos CIEPs. As unidades possuíam quatro salas para a realização das aulas de Arte e foram preparadas com pias, balcões, armário e mesas grandes. Essas salas existem na estrutura dos CIEP`s ainda hoje, mas em sua maioria foram adaptadas para a organização das salas de aulas tradicionais.

Na proposta dos CIEP`s, havia elementos do pensamento educacional de Dewey e Anísio Teixeira, mas também de Herbert Read, assim como na

experiência da Escola Parque, existia, de acordo com Barbosa (1989), uma preocupação com a integração da educação estética e da “produção artesanal” além do ensino obrigatório, pois o ensino da Arte não estava restrito às oficinas. A Arte foi baseada na interdisciplinaridade, profundamente ligada ao trabalho nos ateliês – as salas de arte – e às experimentações metodológicas dos professores.

Enquanto as referidas propostas tiveram como marco a construção de escolas próprias para suas implementações e atendiam apenas os alunos da própria unidade, a mais recente proposta de educação integral promovida pelo atual governo federal – o Programa Mais Educação - consiste na inserção das atividades-oficinas em escolas já existentes, além de não estarem restritas apenas a unidades escolares. Como já vimos em capítulo anterior, as atividades podem ser desenvolvidas em outros ambientes, como centros comunitários, clubes e praças. Logo, na perspectiva desse Programa, ele aparece

acompanhado de outras extensões, como os espaços e as experiências educacionais que acontecem dentro e fora dos limites físicos da escola e a intervenção de novos atores no processo educativo(Portal do MEC)⁸

As oficinas oferecidas pelo programa Mais Educação foram organizadas com atividades definidas dentro dos macrocampos denominados Acompanhamento Pedagógico, Meio Ambiente, Esporte e Lazer, Direitos Humanos em Educação, Cultura e Artes, Cultura Digital, Promoção da Saúde, Educomunicação, Investigação no Campo das Ciências da Natureza, Educação Econômica.

O programa contém mais de 53 atividades, dentre elas, no macrocampo Cultura e Artes, as atividades Pintura, Grafite, Desenho, Escultura, Cineclube e Mosaico e no macrocampo Educomunicação, Histórias em quadrinhos, Fotografia e Vídeo. Na apresentação do macrocampo Cultura e Artes, essas atividades aparecem:

⁸ Disponível

em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8208&Itemid= Visitado em: 11/04/2015 às 21h

Com objetivo de promover a fruição e a expressão através da arte e da cultura: quando se produz cultura também se produz conhecimento, ou seja, saberes. O objetivo da educação na qual acreditamos não é somente dar acesso ao saber, mas também garantir espaço para a produção de saberes (expressão material e imaterial). (Portal do MEC)⁹

Assim como os demais projetos de tempo integral apresentados neste estudo desenvolvendo o ensino da Arte, existem críticas relacionadas à realidade de sua prática, tais como a falta de profissionais qualificados ministrando as oficinas; pouco comprometimento de professores e gestores e incompreensão do objetivo da referida proposta. É comum pais manterem o filho na escola para que eles possam trabalhar ou a escola encaminhar um aluno com problemas de comportamento para esta ação.

Existem questionamentos no que se refere à falta de investimentos básicos em infraestrutura. Assim, ao mesmo tempo em que estudos analisam mudanças favoráveis, ainda existem especialistas céticos em relação ao Programa Mais Educação (PME), como podemos perceber na citação a seguir:

(...) no Projeto Mais Educação, tivemos certeza de que os problemas ultrapassam barreiras econômicas e sociais. São educadores que não educam, são famílias que não cumprem seus papéis básicos de familiares, são crianças e jovens com valores invertidos, são gestores que não se engajam em suas obrigações, é o descaso público, é a má formação acadêmica, enfim, são muitos problemas e poucas soluções. Raras vezes presenciamos momentos de aprendizagem fortuita, de solidariedade e compreensão. (LOBATO e REIS, 2011. p.3)

No entanto, na sua proposta, ainda vemos marcas do pensamento de Dewey, da inspiração das propostas de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, com a inserção de oficinas e a presença do ensino das Artes.

A ludicidade é também um aspecto favorável na Arte enquanto atividade de tempo integral, visto que a prática da Arte tem por característica vislumbrar o

⁹ Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8208&Itemid=.](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8208&Itemid=)

Visitado em: 11/04/2015 às 21h

prazer em sua fruição. Além da educação estética, a produção artística e “artesanal” o acréscimo da inserção das TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação – é uma das tendências contemporâneas presentes, não somente no ensino artístico, mas na educação como um todo.

A Escola Parque e os CIEP`s constituem práticas organizadas dentro da própria unidade escolar, estruturando o espaço de modo a que possa suprir as necessidades das atividades propostas, enquanto no *Mais Educação*, a oferta de atividades não está restrita à própria unidade escolar, buscando fora da escola espaços que ofereçam atividades no contra-turno para que o aluno possa participar. E como serão as atuais propostas de tempo integral que vem sendo implementadas no município do Rio de Janeiro?

O Art. 211, inciso 2ª, da Constituição Federal de 1988, determina a oferta do ensino fundamental como competência das prefeituras. No município do Rio, a maioria dos CIEP`s funciona em tempo integral, com a oferta de 1ª ao 5ª ano.

Independente do modelo implementado, o ensino da Arte está sempre presente nas propostas de tempo integral deste município. A importância dessa prática perpassa as críticas que se estabelecem à “realidade” de suas aplicações e é importante compreender o pensamento que existe na essência destas políticas públicas. É importante compreender a educação estética e a Arte não apenas como área de conhecimento, mas também como elemento necessário à constituição humana, pois, como afirma Read:

toda graça do movimento e da harmonia de vida - a disposição moral da própria alma – estão determinadas pelo sentimento estético: pelo reconhecimento do ritmo e da harmonia.(READ, 2001, p. 67).

Estará este pensamento em ação, nas políticas de tempo integral do município do Rio de Janeiro, notadamente nos Núcleos de Arte e no Ginásio Carioca de Artes Visuais?

CAPÍTULO 3: UMA ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE TEMPO INTEGRAL E DE ENSINO DE ARTES VISUAIS NO NÚCLEO DE ARTE E NO GINÁSIO CARIOCA DE ARTES VISUAIS

O Núcleo de Arte e o Ginásio Carioca de Artes Visuais, embora criados em períodos diferentes, coexistem atualmente na rede municipal de educação do Rio de Janeiro. Ambos promovem o aumento do tempo de permanência do aluno, tendo como foco o ensino da linguagem artística.

Diferente do Ginásio Carioca de Artes Visuais, o Núcleo de Arte (NA) não tem foco em uma única linguagem artística. Entretanto, optamos por fazer uma análise da concepção de ensino das artes visuais nessa instituição para promover o diálogo entre esse ensino em diferentes propostas, considerando também ser a linguagem de domínio de minha formação.

Desde 1992 (como projeto piloto) até 2016, o NA passa por diferentes configurações. O Ginásio Experimental de Artes Visuais, em um tempo menor (de 2013 a 2015), já assinala possíveis modificações, ao retirar de sua denominação a expressão “experimental”, passando a se denominar Ginásio Carioca de Artes Visuais, como publicado no Diário Oficial do Município, nº 84, por meio do Decreto nº38954, de 17 de Julho de 2014:

O PREFEITO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação em vigor e,
CONSIDERANDO que os fundamentos que respaldaram a criação dos Ginásios Experimentais Cariocas e dos Ginásios Experimentais Olímpicos e Paralímpicos já se encontram solidificados;
CONSIDERANDO a evolução dos resultados do IDEB a partir de 2009, nas unidades experimentais; e
CONSIDERANDO a necessidade de assegurar a igualdade de oportunidades educacionais aos alunos da rede municipal de ensino, respeitando suas diferenças.
DECRETA:
Art.1º As unidades escolares que vinham sendo assistidas pelos Programas Ginásio Experimental Carioca e Ginásio Experimental Olímpico e Paralímpico passam a seguir o mesmo funcionamento

das demais escolas da Rede Pública Municipal de Ensino, respeitadas, entretanto, suas características.

Art.2º Em face do contido no art. 1º. deste Decreto, a Secretaria Municipal de Educação – SME regulamentará o funcionamento das unidades escolares que hoje atuam com foco nas artes, esportes e novas tecnologias. (Diário Oficial, nº 84 - Rio de Janeiro. Decreto nº38954 - 17 de Julho de 2014, P. 3)

Os Ginásios Experimentais Carioca (GECs); os Ginásios Experimentais Olímpicos (GEOs); o Ginásio Experimental do Samba (GES) e os Ginásios Experimentais de Novas Tecnologias (GENTE) também sofrem mudanças na nomenclatura e a palavra *experimental* deixa de compô-los. Entretanto, permanecem como escolas diferenciadas das demais instituições da rede, mantêm tempo integral, estrutura curricular e foco vocacionado, no caso dos GEOs, GEA, GES e do GENTE.

Chamamos ainda a atenção para algumas questões referentes a definições usadas pela SME para classificar o programa de Ginásios Experimentais. No que se refere ao termo ‘vocacionado’, utilizado para os ginásios que possuem formação direcionada a uma área específica de conhecimento (GEOs, GEA, GES e do GENTE), consideramos o termo inapropriado por sua inferência conservadora; entretanto, optamos por mantê-lo, nesta pesquisa, com intuito de não causar nenhum tipo de conflito de compreensão quando nos referirmos aos Ginásios que possuam formação em áreas específicas de conhecimento, já que eles continuam a ser assim denominados.

A mudança na nomenclatura, como indicado na citação anterior, é justificada pela secretaria municipal de educação, a partir de algumas considerações. A princípio, apontam o entendimento da consolidação do programa. Apesar do curto tempo de existência do mesmo, entende-se que este já se encontra solidificado, não havendo mais a necessidade da palavra “experimental” na composição do seu nome. Além disso, considera como critério de melhoria na educação o aumento nos resultados do IDEB.

No tocante às notas do IDEB, podemos levantar algumas indagações: será que o quantitativo atual de Ginásios Cariocas (incluindo os vocacionados) é

suficiente para melhorar a qualidade da educação oferecida pela rede municipal, assim como melhorar consideravelmente o IDEB? Será que o processo de seleção de alunos, considerando que dificilmente aqueles com “dificuldades de aprendizagem”, “defasagem de conteúdos” e “distorção de idade/ano escolar” serão selecionados, facilita o alcance e, até mesmo, a superação das metas estabelecidas para o IDEB? O fato da escola já ter um bom desempenho no IDEB antes de virar um Ginásio Experimental, no caso da EM Vicente Licínio de Carvalho, não anularia o resultado do IDEB como critério para consolidação do programa?

Por fim, o Decreto nº38954/2014 aponta ainda a importância de garantir a igualdade de oportunidades educacionais. Entretanto, além de selecionar o corpo docente,

É importante ressaltar que tais transformações não ocorrem apenas com os referidos projetos. A política da SME passou por muitas mudanças, no ensino regular, refletindo um panorama de ações múltiplas e instáveis.

Nesse sentido, acreditamos que, para levar adiante um de nossos propósitos neste estudo - os motivos pelos quais coexistem dois programas de ampliação do tempo escolar no município do Rio de Janeiro que tem, como fundamento, o ensino da arte onde um, na prática, vem perdendo cada vez mais espaço na rede e o outro assume rapidamente um papel de excelência -, seja importante levantar essas mudanças ocorridas na rede, ao longo do surgimento e desenvolvimento dos dois programas em questão: o Núcleo de Arte e o Ginásio Carioca de Artes Visuais.

Assim, consideramos pertinente dividir este capítulo em dois tópicos: um direcionado ao histórico do Núcleo de Arte e do Ginásio Carioca de Artes Visuais, tendo em vista promover um diálogo entre as duas propostas de ampliação do tempo escolar por meio do trabalho com o ensino das Artes Visuais com a política educacional da SME/RJ, no contexto de cada programa. Em um segundo tópico, realizamos uma abordagem da concepção do ensino da arte a partir dos fundamentos encontrados em documentos que explicitam a articulação do ensino das artes visuais proposta nos referidos programas.

3.1. Histórico do Núcleo de Arte e do Ginásio Carioca de Artes Visuais em diálogo com a política da SME

Como podemos observar no trabalho de Wilner (2009), o Núcleo de Arte foi criado por Carlos da Silveira, na gestão de Marcelo Alencar, (1989-1993) como iniciativa da Secretaria Municipal de Educação e do Departamento Geral de Ação Comunitária da Secretaria de Cultura, a partir de alguns projetos culturais desenvolvidos à época. Diante do bom êxito do projeto, a ação provocou a criação de um pólo que oferecesse oficinas nas mais variadas linguagens artísticas, instalando-se inicialmente na Escola Municipal Didia Machado Fortes, localizada na Barra da Tijuca.

O primeiro Núcleo de Arte – NA – surge, assim, como proposta no início da década de 1990, mesmo período de implantação dos CIAC's, coexistindo também com o fim da “segunda fase” do processo de construções dos CIEP's. Em relação ao contexto municipal, como vimos na seção anterior, essa implantação corresponde ao início do Núcleo Curricular Básico Multieducação, pela SME.

Cabe lembrarmos ainda o contexto social do país no momento em que o projeto surge. Com o fim da ditadura militar em 1985, José Sarney assume a Presidência, mas foi apenas em 1989 que a população experimentou o “direito” de escolher seu representante através do voto direto, “conquistado” por meio do movimento “Diretas Já”. (KINZO, 2001)

Com isso, após uma turbulenta campanha, Fernando Collor de Melo é eleito presidente da República e, após dois anos de medidas que causaram insatisfação à população, um escândalo de corrupção provocou o processo de impeachment, em 1992. É nesta sociedade, entusiasmada pelo sentimento democrático, que se desenvolve a primeira configuração do Núcleo de Arte, através do Departamento Geral de Ação Comunitária do município do Rio de Janeiro, criado por Silas Ayres de Mattos, segundo relato de Carlos Silveira:

Numa perspectiva política, nós estávamos vivendo aquela época de abertura, de abrir canais de comunicação com a comunidade, de participação da comunidade na vida da escola... E pensando no discurso de que a escola teria a missão de criar massa crítica, de não reproduzir um modelo que está lá fora, da escola repensar esses valores das transformações da sociedade naquele momento, então se criou esse departamento. E decidiu-se que a ação importante ali seria a cultural, que o viés da cultura seria o viés para chegar à escola, para envolver a escola no trabalho, para aproximar a escola do Nível Central. (WILNER 2009 p. 25)

A vinculação entre as Secretarias de Educação e a de Cultura, segundo Wilner (2009,) mostrava intensas transformações do ensino da arte na rede municipal. Essa primeira etapa do processo de implementação do Núcleo de Arte é pensada de acordo com os ideais presentes em todo um processo envolvendo a Arte/Educação, pois na Secretaria de Cultura estavam pessoas que fizeram parte, de alguma forma, da Escolinha de Arte do Brasil, da Escola Villa-Lobos, do Conservatório Brasileiro de Música e que, com isso, estavam desenvolvendo inúmeros projetos bem-sucedidos na área de arte e cultura, tais como:

o Festival da Canção (FECM), Poesia na Escola, a Mostra de Dança, Circuito Cultural, o Sarau (no Paço Imperial), Encontro de Corais, Encontro de Quadrilhas, Teatro na Escola, Pinta Pipa no Céu, Quem Ensina Também Faz, entre outros.⁵¹ Essas ações tiveram grande sucesso e repercussão na Rede Municipal. Alguns desses projetos vigoram até hoje, como a Mostra de Dança e o FECM, que na época inicial levava torcidas das escolas ao Teatro João Caetano, com confete e serpentina, reproduzindo o clima dos festivais da canção das décadas de 1960 e 1970. O projeto “Poesia na Escola”, em seu terceiro ano de funcionamento, já estava em cerca de 500 escolas da rede e mais de 800 professores participando de oficina. (WILNER. 2009. p.26)

Iniciado o projeto piloto na Escola Municipal Dídia Machado Fortes, essa ação vigorou nos anos 1992 e 1993, quando ocorreu a mudança de prefeito. Cesar Maia assume a prefeitura e promove mudanças, nomeando outras pessoas para chefiar Secretarias e Departamentos. No entanto:

Discutiu-se a possibilidade de formalizar e estruturar um projeto a partir daquela experiência piloto. Regina de Assis apostava na idéia da extensividade como forma de ocupar o tempo ocioso do

aluno com atividades educativas. A idéia de criar programas de extensão educacional configurava-se como alternativa à inviabilidade de expansão do projeto de educação integral (CIEP), devido a dificuldades orçamentárias e de atendimento ao quantitativo de alunos que a escola em dois turnos possibilita. (WILNER, 2009, p.27)

Como afirma a citação anterior, segundo a SME/RJ, não havia condição financeira de implementar um projeto grandioso como o CIEP, criando novos prédios e mantendo os alunos em tempo integral nas escolas. Assim, Carlos da Silveira foi convidado a redigir o projeto piloto do Núcleo de Arte, pensado inicialmente como “Ateliê Livre”, oferecendo oficinas de arte em áreas específicas, dentro das amplas linguagens. Neste contexto, foram ofertadas, por exemplo, oficinas de pintura, escultura, gravura e artes plásticas, na linguagem de Artes Visuais; na linguagem da Música, as opções foram com oficinas como violão, flauta e teclado, focalizando a aprendizagem de variados instrumentos musicais.

Vale destacar que todas as oficinas eram ministradas por artistas-professores. Além dessas oficinas, também oferecidas visitas a espaços de promoção de arte como, por exemplo, museus e salas de recitais. Foram implementados, nesse momento, mais dois polos: o atual Núcleo de Arte Nise da Silveira, localizado em Engenho de Dento e o Núcleo de Arte Prof. Souza Silveira, situado em Piedade.

De acordo com Wilner (2009), para atuar nos polos da nova configuração do NA, os professores foram selecionados a partir de um processo no qual o interessado relatava, de forma escrita, o motivo pelo qual gostaria de atuar nesse espaço; fazia uma proposta de atividade e enviava seu currículo. O critério de seleção priorizava professores da rede, independente da disciplina, com atuação artística e cursos na área onde desejasse lecionar. Para o projeto, não interessava apenas um professor de arte: ele deveria ser professor-artista - alguém que pintasse, esculpisse, tocasse violão, dançasse, enfim, o professor deveria produzir a arte que se propunha a ensinar.

No projeto de Carlos Silveira, além do Núcleo de Arte, existia a proposta de uma Escola Municipal de Arte, que serviria como aprofundamento dentro de uma

linguagem específica, à escolha do aluno. Segundo Wilner (2009), Carlos da Silveira relata que

Uma escola que é imersa no processo pedagógico tem uma dificuldade terrível de trabalhar com processo artístico. A culpa não é da escola, mas toda a cultura brasileira valoriza essa coisa do conteúdo. E do conteúdo específico de história, de matemática...Qualquer pessoa que faz um concurso, o que vai cair? História, matemática, português e tal. Então a escola, obviamente, vai ficando à mercê disso aí. A gente achou que a escola teria essas dificuldades. Se eu crio um espaço que só vai trabalhar isso [(arte)] e, além disso, vai trabalhar com aluno que foi para lá para fazer isso, aí eu tenho chance de trabalhar bem com esse aluno. E qual era a idéia: se eu criar uma Escola Municipal de Arte, quem vai para lá já passou pelo Núcleo, faria uma triagem. Porque – o que acontece? Você vai à Escola de Teatro Martins Penna, o pessoal entra e desiste. Porque entra querendo ser ator, mas não sabe o trabalho que dá ser ator. Vai para o Villa-Lobos querendo ser músico. Quando começa a perceber que tem que aprender teoria, já sai, a turma vai diminuindo. Em todo lugar, na Escola de Artes Visuais do Parque Lage... Agora, se ele permanecesse no Núcleo de Arte, ao final de um tempo, ele já definiu o que quer. E quando ele fosse para uma Escola Municipal de Arte, essa fase inicial já teria sido vencida.(WILNER, 2009, p.28-29)

Desta forma, inferimos que, ao constituir o Núcleo de Arte, a preocupação foi com a formação de artistas: ele foi pensado de maneira a atribuir a devida importância ao contato do sujeito com a Arte. Seu criador não se limitou a pensar em um lugar para que as crianças pudessem permanecer como em uma creche ou como um recurso de combate ao fracasso escolar. O Núcleo de Arte objetiva, em seu projeto inicial, o acesso ao conhecimento artístico, sendo pensado ainda de um modo a ter continuidade, aprofundando esse conhecimento através da Escola Municipal de Arte.

O NA seria, então, um recurso para proporcionar o acesso à cultura, promovendo a produção artística e possibilitando aos alunos a autonomia e o aprofundamento das linguagens específicas de cada Núcleo, se assim fosse de sua vontade, ou apenas absorver o conhecimento importante e necessário para sua formação enquanto Ser Humano.

No último ano da primeira gestão do prefeito César Maia, que ocorreu de 1993 a 1996, é implementado, pela Secretaria Municipal de Educação, o Núcleo

Curricular Básico Multieducação. Esse documento foi enviado para todas as escolas da rede municipal, com o objetivo de “lidar com os múltiplos universos que se encontram na escola” (Rio de Janeiro, SME, 1996, p. 108). Entre conceitos e propostas, o referido documento propunha sustentar a *unidade na diversidade*. Assim, cada disciplina escolar presente no currículo básico do Ensino Fundamental se desenvolve a partir da articulação entre quatro princípios educativos e quatro núcleos conceituais, sendo eles, respectivamente, *meio ambiente, trabalho, cultura, linguagens e identidade, tempo, espaço e transformação*. Essa articulação é uma das marcas da proposta.

O Multieducação - como passou a ser conhecido na rede de ensino do município - foi elaborado por uma equipe composta por professores; entretanto, por mais que entendamos esse processo como uma construção coletiva e democrática, não podemos perder de vista que nem todo(as) os/as professores(as) fizeram parte de sua construção, e sim um grupo reduzido do quadro de docentes das escolas da rede. Nesse contexto, nos perguntamos a respeito dos critérios de seleção desses profissionais: quais as suas formações? Elas atenderiam aos propósitos da “articulação” anteriormente citada? Quais os motivos que os impulsionaram a participar de um projeto de tal envergadura?

É exatamente nesse período que o projeto piloto do Núcleo de Arte (NA) é interrompido e ganha uma nova roupagem. A grosso modo, perde seu caráter de Atelier Livre, enfatiza-se o diálogo entre as linguagens artísticas e se dá início à construção dos Documentos Pedagógicos do Núcleo de Arte, elaboradas com base no Multieducação – Arte, este construído pelos professores do próprio NA.

Além da implementação do Multieducação, a política da SME sofreu muitas modificações, principalmente no que se refere às diretrizes de avaliação. Ainda no ano de 1996, foram modificados os conceitos avaliativos para PS, S e EP¹⁰; contudo, “a proposta de diretrizes para avaliação escolar continuou priorizando saberes, excluindo e segregando muitos/as alunos/as à condição de reprovados, de incapazes” (CALZAVARA, 2011, p.57).

¹⁰ Ps (Plenamente satisfatório) e S (Satisfatório) indicam a aprovação do/a aluno/a para a série subsequente. O conceito EP (Em processo) indicava a reprovação do/a aluno/a, com indicação de acompanhamento especial a ser realizado do ano seguinte. (CALZAVARA, 2011, p.57)

Em 2000, ainda de acordo com Calzavara (2011), já no segundo mandato do prefeito César Maia, se inicia o fim do sistema de séries e institui-se o sistema de ciclos de formação, somente nos anos iniciais e intermediários, ou seja, essa mudança política impede que o sistema de ciclos seja implementado em todo ensino fundamental.

Em 2003, ocorre uma nova mudança na diretriz de avaliação, eliminando a retenção do aluno no primeiro ciclo. Nesse momento, os conceitos avaliativos mudam novamente para O, MB, B, R e I¹¹. Quatro anos após, já em 2007, implementa-se o sistema de ciclos em toda a rede e, com isso, novas mudanças na avaliação: a polêmica aprovação automática e os conceitos, mais uma vez “ressignificados”, passam para MB, B, R e RR¹². O aluno com conceito RR poderia ser retido no último ciclo, se o corpo docente assim decidisse em conselho classe.

No ano seguinte a essas reformas na avaliação, o NA passa a compor o Programa de Extensão Educacional da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, juntando-se aos Polos de Educação pelo Trabalho (PET) e aos Clubes Escolares (CE). A título de ilustração, vale ressaltar que o Polo de Educação pelo Trabalho era um programa da rede municipal que promovia aulas de atividades voltadas para a preparação para o trabalho, tais como artesanato, atividades esportivas, aulas de informática, entre outras; já os clubes escolares ofereciam atividades voltadas para o esporte e atividades culturais, como dança e capoeira. Além disso, assim como o NA, esses programas eram desenvolvidos dentro de unidades escolares já existentes na rede municipal, recebendo alunos no contra turno das aulas regulares.

Com a transição de gestão em 2009, a educação municipal sofre mudanças abruptas. Apesar de manter o ciclo de alfabetização, a gestão de Eduardo Paes – que sucede a de César Maia - rompe com parte da política educacional da gestão anterior e implementa o Projeto Salto de Qualidade na Educação Carioca. Essa proposta “trata de um conjunto das ações de intervenção nas escolas municipais

¹¹ (O- Ótimo; MB - muito bom; B - Bom; R - Regular e I - Insuficiente) foram instiruídos para expressar a avaliação do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos/as alunos/as do primeiro ciclo de formação a 8ª série. (Calzavara, 2011, p.58 e 59)

¹² RR - Registra recomendações.

do Rio de Janeiro.” (NAZARETH, 2014, p. 66). Nesse contexto, segundo Pereira e Seixas (2012):

Foram inovações a introdução do currículo único, provas bimestrais, cadernos de apoio pedagógico, reforço escolar e projetos de correção de fluxo, além de avaliações externas. Intensificaram-se a dimensão eficientista da qualidade e a cultura da performatividade na organização e funcionamento das escolas (PEREIRA; SEIXAS, 2012, p.86 IN: NAZARETH, 2014. p 65).

Em relação ao nosso objeto de estudo, já no segundo mandato do prefeito Eduardo Paes (2013-2016), a SME põe fim ao Programa de Extensão Educacional da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, extingue os Programas de Educação para o Trabalho (PET) e os Clubes Escolares (CE) e fecha 3 unidades do NA. Estranhamente, como veremos com mais detalhes ao longo do estudo, atribui ao NA o caráter de centro de pesquisa e formação.

Até 2012, constava no site oficial da SME que, além do NA, faziam parte também do Programa de Extensão Educacional, o Programa de Educação para o Trabalho (PET) e o Clube Escolar (CE), como já adiantamos anteriormente. O PET consistia na oferta de atividades de cunho interdisciplinar voltadas para o conhecimento profissional, com a oferta das oficinas de Informática, Fotografia/Vídeo, Cosmética e Educação Ambiental. No entanto, nessa oferta, não havia obrigatoriedade com relação à oficina oferecida e o PET poderia, de acordo com a demanda local, acrescentar outras oficinas às já existentes, ou ainda não oferecer uma daquelas propostas pela SME.

Assim ocorre também com o Clube Escolar, que oferece atividades esportivas como Futebol, Futsal, Vôlei, Atletismo, Basquete, Handebol, Natação ou qualquer outra que o polo tenha condição e/ou necessidade de oferecer. Ambas as Unidades de Extensão Educacional não são restritas a oferecer as atividades propostas pela SME, podendo até mesmo conter mais atividades em uma Unidade do que na outra. Por exemplo, um NA pode oferecer oficina de fotografia ou capoeira; um CE pode oferecer oficina de Dança; um PET oferecer oficinas de Teatro ou até mesmo de atletismo; enfim, existe autonomia nos polos desses programas em promover as atividades de acordo com suas necessidades.

A SME também propõe uma integração entre as três unidades de Extensão Educacional e há uma identidade na promoção de atividades conjuntas.

Em 2013, através da resolução SME nº 1222, de 16 de janeiro, a SME incorpora às Unidades de Extensão Educacional, em seu artigo 1º, o papel de Centros de Pesquisa e Formação em Ensino Escolar de Arte e Esporte, agregando na mesma resolução, as seguintes funções, por meio dos artigos apresentados a seguir:

Art. 2º Os Centros de Pesquisa e Formação em Ensino Escolar de Arte e Esportes terão por objetivos:

I- desenvolver e difundir metodologias inovadoras no ensino da Arte e Educação Física Escolar para a Rede Pública Municipal de Ensino;

II- aplicar, experimentalmente, essas metodologias no trabalho desenvolvido diretamente com os alunos participantes desses Centros.

Art. 3º Caberá à Escola de Formação do Professor Carioca - Paulo Freire – E/EPF a coordenação e supervisão da prática de pesquisa e formação dos professores dos referidos Centros.

Art. 4º O atendimento nos Centros de Pesquisa e Formação em Arte e Esportes destinar-se-á, exclusivamente, aos alunos regularmente matriculados no Ensino Fundamental, na Educação Especial, na Educação Infantil e na Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino.

§ 1º Os Centros de Pesquisa e Formação em Arte e Esportes terão como fundamento os princípios básicos da Arte e do Esporte na Educação, na perspectiva do protagonismo infanto-juvenil.

§ 2º Considerando as etapas do desenvolvimento humano, as turmas deverão ser organizadas, preferencialmente, por grupos de alunos, na forma mencionada no caput deste artigo, respeitadas as características próprias da idade e de acordo com o interesse de cada aluno.

Art. 5º Os Centros de Pesquisa e Formação em Arte e Esportes serão vinculados administrativamente à Coordenadoria Regional de Educação – E/SUBE/CRE, da respectiva área de abrangência, e contarão com um Chefe I e um Auxiliar de Chefia I.

Art. 6º Caberá à E/SUB/CED, por intermédio da equipe de Extensividade, acompanhar a implementação das atividades dos Centros de Pesquisa e Formação em Arte e Esportes.

Art. 7º O professor dos Centros de Pesquisa e Formação em Arte e Esportes cumprirá a jornada de trabalho relativa ao cargo para o qual foi admitido, conforme estabelecido na legislação vigente, sendo que parte será dedicada à formação continuada de professores de Artes ou Educação Física da Rede e a atividades de pesquisa.

Art. 8º Os Centros de Pesquisa e Formação em Arte e Esportes seguirão o mesmo horário de funcionamento das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino.

Art. 9º As Orientações Técnico/Pedagógicas a que se reportam o caput do Art. 6º serão elaboradas, em conjunto, anualmente, pela E/SUBE/CED– Extensividade e a E/EPF. (Resolução SME Nº 1222, de 16 de janeiro de 2013. D.O. Rio)

Se, por um lado, a SME atribui às Unidades de Extensão Educacional um caráter de centro de pesquisa e assim, um importante papel aos mesmos, por outro, em sua prática, passa a fechar os Núcleos de Arte o que gera, atualmente, constantes tensões entre a gestão municipal e os professores desse programa. Nesse contexto, o NA “sobrevive” na rede municipal do Rio de Janeiro, afirmando a necessidade de sua existência por meio do ensino da Arte diferenciado daquele trabalhado na disciplina curricular obrigatória.

Durante toda a primeira gestão e até o presente momento desta segunda gestão do prefeito Eduardo Paes, a política educacional da SME passa pelo processo de estabelecer parcerias com setores privados, e adere ao contrato do *Todos Pela Educação*¹³, abrindo espaço para que os setores empresariais possam agir diretamente na educação pública municipal.

Constatamos que o governo Eduardo Paes é marcado pelos grandes eventos e mudanças grandiosas em todos os setores – inclusive na educação escolar. E é nesse contexto que surgem os Ginásios Experimentais, entre eles, o de Artes visuais.

Em relação aos Ginásios, na gestão do prefeito Eduardo Paes¹⁴ o Ginásio Carioca de Artes Visuais, chamado no ano de 2013 de Ginásio Experimental de Artes Visuais, surge em meio aos GECs (Ginásio Experimental Carioca) que fomentam a iniciativa das escolas experimentais de tempo integral da rede, tendo

¹³ Movimento lançado em 6 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo. Apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, esse movimento se constituiu, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação EducarDPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros. (Saviani, Dermeval. p. 1243 . Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007 Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br>>)

¹⁴ Sua primeira gestão foi de 2008 a 2012 e a segunda iniciou 2012 e termina em 2016.

como base vocacional o ensino das Artes Visuais. Desse modo, a partir de 2013, os dois programas (GECs e NA) passam a existir, concomitantemente, no Rio de Janeiro.

A diferença entre o Ginásio Carioca e o Ginásio Experimental Carioca era a especificidade disciplinar que cada unidade assistida pelo programa Ginásio Experimental Carioca possuía, tendo como foco artes, esporte e novas tecnologias. Entre as escolas inseridas no programa, temos a Escola Municipal Vicente Licínio – Ginásio Experimental de Artes Visuais, com o foco no ensino de diferentes linguagens das Artes Visuais.

O Decreto nº 38954, de 17 de julho de 2014 determina, em seu artigo 1º, que o Ginásio Experimental Carioca passe a fazer parte do Ginásio Carioca, por haver a compreensão de que o programa já está consolidado na rede e não possui mais caráter experimental, como já antecipamos na introdução a este capítulo.

Durante toda a década de 90 e meados da primeira década dos anos 2000, as mudanças mais “significativas” na política educacional da SME ocorreram no campo da avaliação. Como já apresentamos nesta seção, as ressignificações dos conceitos obtidos pelos alunos, o fim do sistema seriado em função do sistema de ciclos e a polêmica aprovação automática tinham como pano fundo a melhoria da educação municipal, tendo em vista sanar os problemas que ao longo do tempo foram apontados como ineficiência da educação pública municipal.

É bem verdade que o alto índice de reprovação, a distorção idade\ série e a evasão escolar eram sérios problemas que necessitavam de soluções urgentes. Entretanto, são questionáveis os meios pelos quais “tentaram” resolver tais problemas para acabar com o “fracasso” escolar, principalmente ao compreendermos que a busca por medidas que reparassem essa ineficiência do sistema educacional do município do Rio sofriam influências diretas de uma política mundial que exigia do Brasil a implementação de políticas educacionais que agissem em função da melhoria da qualidade de ensino por essa via. Em resumo, podemos dizer que:

Em 1990, realizou -se em Jomten (Tailândia) a conferência mundial de educação para todos, financiada pela UNESCO (organização da nações unidas para a educação ciência e a culta), pelo UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e pelo Banco Mundial. Dela participaram governos, agências internacionais, ongs, associações profissionais e personalidades destacadas no plano educacional em todo mundo. Os 155 governos que subscreveram a declaração ali aprovada comprometeram -se a assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos. (SHIROMA, 2007 P.48)

Tais organismos internacionais estabeleceram metas para os países da América Latina e do Caribe melhorarem o desempenho escolar. Essas metas vieram seguidas de um investimento financeiro e de um sistema de avaliação que pudesse, ao longo do tempo, verificar a melhoria do ensino. Podemos considerar, a grosso modo, que esse foi o marco inicial de uma lógica usada até hoje e que age de forma direta nas políticas públicas da educação básica em níveis nacional, estadual e municipal.

É nessa lógica de educação que a política da SME segue em curso, e inicia mais uma nova mudança na política educacional do município do Rio de Janeiro. que teve à sua frente a Secretária Municipal de Educação, Cláudia Costin, no primeiro mandato do prefeito Eduardo Paes (2009-2012).

O conjunto de ações desse novo momento da SME foi implementado por meio do projeto Salto de Qualidade na Educação Carioca, cujo objetivo era melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações externas e, desse modo elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) obtido através da Prova Brasil (a avaliação que visa verificar a qualidade do ensino público). No ano da implementação do projeto Salto de qualidade na Educação Carioca, definido como um projeto integrado de intervenção para a melhoria da qualidade de ensino, uma das principais ações foi a adesão às 5 metas do Todos pela Educação¹⁵.

¹⁵ A saber: Meta 1- Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; Meta 2 - Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; Meta 3 - Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano; Meta 4 - Todo jovem com Ensino Médio concluído até os 19 anos; Meta 5 - Investimento em Educação ampliado e bem gerido.

Além da adesão às metas do Todos pela Educação, o projeto Salto de qualidade na Educação Carioca visava também antecipar as metas de 2015 e tais ações entram no Plano Estratégico da Prefeitura do Rio de Janeiro 2009 - 2012, onde, no campo da educação, consta uma forte crítica às políticas educacionais da gestão anterior, considerando a deficiência encontrada na rede de ensino municipal herança dos anos de aprovação automática. Com isso, além de romper com a aprovação automática, o projeto estabelece as seguintes metas:

Obter uma nota média (entre as escolas públicas municipais) igual ou superior a 5,1 para os anos iniciais e a 4,3 para os anos finais no IDEB em 2011. Criar 30.000 novas vagas em creches públicas ou conveniadas até 2012. Criar 10.000 novas vagas em pré-escolas públicas até 2012. Garantir que pelo menos 95% das crianças com 7 anos de idade ao final do ano de 2012 estejam alfabetizadas. Reduzir para menos de 5% a taxa de analfabetismo funcional entre os alunos do 4º ao 6º ano em 2012. (Plano estratégico da prefeitura do rio de janeiro 2009 - 2012. p.46)

De forma a clarificar a questão, podemos dizer que a melhoria da qualidade educação se caracteriza para a SME , essencialmente, pelo aumento do desempenho das escolas públicas no IDEB, assim como pelo crescimento do número de oferta de vagas em creches e em educação infantil (EDIs) e por promover a redução da taxa de analfabetismo entre os alunos do 4ª ao 6º anos através da garantia de alfabetização de crianças até os 7 anos.

Diante disso, constatamos que, a partir de 2009, a SME passa por intenso processo de descontinuidade nas políticas educativas da cidade do Rio de Janeiro. A mudança no governo da prefeitura e na conjuntura política, fortemente marcada por alianças que delimitam claramente o modelo ideológico que seria trabalhado e que influenciam as políticas educacionais em uma perspectiva neoliberal, são caracterizadas por uma “reprodução” entre as ações de intervenção local que sustentam operacionalmente o Projeto Salto na Qualidade de Educação Carioca, materializado por uma articulação entre planos transnacional, nacional e municipal.

Nesse momento, distintos mecanismos e interesses se articulam, novas ações se instituem no cerne das deliberações do plano local e se interpõem a

essas influências. Diferentes grupos que compõem as instituições públicas de ensino, em diferentes territórios socioculturais, sentem hoje o peso e a pressão do fluxo de políticas educacionais transnacionais pouco eficazes, mas altamente restritivas para as opções de ações nacionais e locais diante dos dilemas da melhora da qualidade do ensino e da aprendizagem.

É diante dessa conjuntura política que o Ginásio Carioca se insere na política educacional da SME. Posto em prática em 2011, consta no Plano Estratégico da Prefeitura do Rio de Janeiro 2013 - 2016 como um importante programa para atuar na melhoria da qualidade da educação carioca, como podemos constatar, a seguir:

SITUAÇÃO ATUAL

Até 2011, apenas 79 das 1.064 (7%) escolas municipais do Rio operavam em turno único de no mínimo 7 horas, das quais 20 oferecem o 2º segmento. Este número está muito aquém do que é recomendado pelas melhores práticas internacionais, que indicam que há relação direta entre o aumento de carga horária em aula e o desempenho dos alunos, como se pode observar nos sistemas educacionais europeu e americano.

DESCRIÇÃO

A Escola Carioca em Tempo Integral é a 2ª geração de investimento no salto de qualidade da educação pública municipal do Rio de Janeiro. A nova Escola Carioca em Turno Único funcionará em horário integral com uma grade curricular específica, com mais tempos de aulas das disciplinas básicas, além de tempo dedicado para a Educação para Valores e Estudo Dirigido. Estará organizada em grupamentos por faixa etária: Casas de Alfabetização (1º ao 3º ano), Primário (4º ao 6º ano) e Ginásio (7º ao 9º ano), de forma a obter maior aproveitamento dos alunos e especialização dos professores para cada etapa do aprendizado. Buscará a Excelência Acadêmica formando jovens competentes, autônomos, solidários e com um projeto de vida – protagonistas do seu futuro.

RESULTADOS ESPERADOS

Melhoria na qualidade do ensino público com alcance de níveis de desempenho equivalentes aos dos países da OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - e adequação à legislação carioca, com as escolas municipais adotando o padrão de 7 horas de ensino. Alcançar a melhor nota na Prova Brasil em 2015 entre as redes municipais de ensino do País. (Plano Estratégico da Prefeitura do Rio de Janeiro 2013 - 2016 p. 64)

Pela citação anterior, podemos observar, assim como muitas ações que surgem nesse período com a prerrogativa de melhorar o ensino público municipal, que o Ginásio Carioca emerge com o propósito de aumentar o IDEB, o que deixa claro que o termo “melhoria do ensino” torna-se um meio de “camuflar” o que realmente se quer - melhorar o desempenho do aluno nas avaliações externas que definem o IDEB; porém, melhorar o desempenho dos indicadores através de avaliações externas não está necessariamente relacionado à melhoria na qualidade da educação pública.

Desse modo, a política de ampliação da jornada escolar para o tempo integral ganha forma no município de Rio de Janeiro na primeira gestão do prefeito Eduardo Paes (2009-2012). O Ginásio Carioca, de acordo com Cláudia Costin (2009), secretária municipal de educação da época, emerge da necessidade de “salvar” a educação municipal de anos de decadentes políticas que resultaram em um ensino público precário.

Diante da conjuntura política do período de implementação dos Ginásios, podemos entender que um dos motivos da construção do referido programa parte da necessidade de se adequar às exigências estabelecidas pelos organismos internacionais para o desenvolvimento da educação nacional. De acordo com informações do site oficial do Todos pela Educação:

Em 2010, o Todos Pela Educação anunciou 5 Bandeiras para os próximos anos. Elas tratam de assuntos que o movimento entende como prioritários para que o Brasil alcance melhoras impactantes na qualidade da Educação.

As Bandeiras surgiram da necessidade de o movimento defender políticas que possibilitem a aceleração do cumprimento das Metas estabelecidas desde seu início. Isso porque o TPE concluiu que, apesar dos muitos avanços ocorridos desde 2006, ainda há muito a ser feito para garantir a todos os brasileiros o direito a uma Educação de qualidade.

(<http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-bandeiras> visitado em: 11/11/2015 as 21h)

Uma das bandeiras anunciadas pelo programa foi a ampliação de oferta de educação em tempo integral e, nesse contexto, o Município do Rio tem como

proposta os Ginásios Experimentais Cariocas, que tem início com o programa Ginásio Carioca.

Os Ginásios consistem, inicialmente, em uma organização escolar em tempo integral para alunos do 6º ao 9º ano. Costin (2009) explica que a escolha do nome Ginásio se deu para fazer uma analogia à extinta nomenclatura, ou seja, caracterizou que o antigo ginásio possuía uma excelência acadêmica que se perdeu com a democratização do acesso à escola. Já o adjetivo carioca vem como referência à democratização, uma escola de qualidade para todos. Desse modo, ao incorporar ao programa o nome Ginásio Carioca, os gestores municipais tentam retomar a qualidade do ensino, entretanto, acessível a todos.

Dentro do programa Ginásio Carioca, a prefeitura cria, para alunos do 7º ao 9º anos, nesse mesmo momento, o Ginásio Experimental Carioca. Acreditamos que a exclusão do 6º ano do ginásio experimental ocorra justamente pelo objetivo inicial de reestruturar o cenário escolar do município onde, a longo prazo, as escolas seriam organizadas em Casas de Alfabetização (1º ao 3º ano), Primário (4º ao 6º ano) e Ginásio (7º ao 9º ano).

O programa Ginásio Experimental é implementado em 10 escolas, no ano de 2011 e ampliado para mais 9 escolas, em 2012. Nessas unidades, o tempo integral é administrado com o acréscimo de aulas de Português, Matemática, Ciências e Inglês. Além disso, o diferencial na matriz curricular do Ginásio Experimental é o projeto de vida, que trabalha com a perspectiva do acompanhamento de um professor tutor que auxilia os alunos na construção de objetivos e metas para suas vidas, esta é uma das questões que aprofundaremos na próxima seção deste capítulo.

Outro ponto que delimita o diferencial das escolas inseridas nesse programa é o foco vocacional específico de cada unidade escolar. Existem quatro tipos diferentes de foco vocacional e fazem parte desse programa seis ginásios experimentais vocacionais, cujo Quadro 1, a seguir, sintetiza:

Quadro 1: Relação de Ginásios Experimentais Vocacionados

Ginásios Experimentais Vocacionados			
Ginásios Experimentais Olímpicos (GEO)	Ginásio Experimental de Artes Visuais (GEA)	Ginásio Experimental do Samba (GES)	Ginásio Experimental de Novas Tecnologias (GENTE)
EM Juan Antonio Samaranch	EM Vicente Licínio Cardoso	EM Chile	EM André Urani
EM Sócrates Galveas	-	-	-
EM Félix Mieli	-	-	-

Fonte: Desenvolvido pela autora.

Entre as unidades apresentadas no quadro anterior, destacamos a E.M. Vicente Licínio Cardoso, inicialmente chamada de Ginásio Experimental de Artes Visuais. Localizada na Zona Portuária do Centro do Rio de Janeiro, 1ª CRE, é o Ginásio vocacionado para as Artes Visuais.

A partir da próxima seção analisamos, então, os dois programas que constituem o lócus deste estudo. Por meio de pesquisa documental e bibliográfica, procuramos apresentar a trajetória do NA e do GEA. Neste contexto, nos perguntamos: como transcorrem, efetivamente, o tempo e o trabalho com as Artes Visuais nessas duas instituições de ensino que funcionam em tempo integral?

3.2 Concepções de ensino da arte e de tempo integral no Núcleo de Arte e no Ginásio Carioca de Artes Visuais: Um diálogo entre textos e documentos

Optamos, neste momento, embora sejam oficinas distintas, por apresentar uma visão sobre as diferentes concepções de ensino nas oficinas de Artes visuais desenvolvidas nos Núcleos de Arte. Neste sentido, incluímos a oficina de vídeo entre as mais afeitas, tradicionalmente, a esta Arte, pelo entendimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais Arte – PCN Arte – que informam:

As artes visuais, além das formas tradicionais (pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, artefato, desenho industrial), incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas a partir da modernidade (fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance).(PCN Arte. 1997. p.45)

De acordo com Wilner (2009), as oficinas do Núcleo de Arte, a princípio, foram divididas em módulos, mesmo sofrendo críticas de seu idealizador, Carlos Silveira, pois, em sua percepção, este conceito faria com que se perdesse o formato de Ateliê Livre.

Nesse contexto, o atelier livre tem como proposta de ensino artístico a produção e as técnicas. Ou seja, o fazer artístico com objetivo de aprender e aprimorar técnicas sem descartar, obviamente, a criatividade e a subjetividade do processo de criação. Para Carlos Silveira, perder esse caráter seria tornar o trabalho muito formal, equivalente – segundo ele - ao da disciplina curricular Arte. Wilner (2009) aponta que:

Carlos da Silveira definiu o trabalho como de “ateliê livre”, priorizando o artístico e relegando o pedagógico, que ficaria a cargo da escola obrigatória. Há uma ênfase na expressão e no ensino de técnicas artísticas, ainda desvinculada da contextualização histórica, estética, cultural, principalmente nas faixas etárias menores. (WILNER, 2009, p 2)

Apesar disso, os módulos tiveram o apoio dos demais educadores que o aprovaram, por acreditarem ser o mais apropriado para um programa educacional. Entretanto, algumas mudanças ocorreram em seu formato, como base metodológica a proposta triangular criada por Barbosa, em 1987¹⁶, como já evidenciamos neste estudo e reforçamos, a seguir, a partir de fala de uma especialista nesse debate:

Porque a gente está pensando em trabalhar com a metodologia que tem essa abordagem das três pernas que caracterizam o

¹⁶ 8ª edição, 2010.

ensino de arte. Você contextualiza, você lê, você aprecia, você frui, e você produz, você faz arte. Então juntando essas três pernas... e a gente se pegou um pouco nisso, todo mundo que podia nos dar subsídios para isso. (Depoimento oral de Jurema Holperin, na Mesa Redonda ocorrida no Núcleo de Arte Alencastro Guimarães, em 05 de novembro de 2007, in: Wilner, 2009, p.50)

No trecho destacado, percebemos os preceitos fundamentais da concepção da Abordagem Triangular para o Ensino da Arte, que é construída a partir de três pilares: a Apreciação, a História da Arte, e o Fazer Artístico.

Complementando, Wilner (2009) relata a existência de um documento manuscrito, encontrado entre uma série de documentos da Secretaria Municipal de Educação, de data e autoria desconhecidas, em que consta a organização da modulação aplicada ao ensino das artes visuais nos Núcleos de Arte, à época:

Módulo I – propostas de trabalho únicas para todo o grupo, envolvendo diferentes materiais e técnicas utilizadas em A.P., nas modalidades: desenho, pintura, modelagem, colagem, impressão, etc.

Módulo II – trabalho diversificado, com diferentes propostas de atividades, onde uma das modalidades seja predominante. Serão oferecidos na sala grupos de desenho, pintura, escultura, colagem – simultaneamente. Os alunos poderão optar pela proposta que mais agrade, podendo circular pelos grupos em diferentes momentos.

Módulo III – oficinas específicas de pintura, desenho, escultura, colagem, gravura. O aluno já terá condições de fazer sua opção, a partir de propostas apresentadas pelo professor.

Módulo IV- atelier livre, onde as propostas serão de iniciativa do aluno, sob a orientação do professor. (Wilner, 2009 p. 50)

O Núcleo de Arte ainda possui esse sistema de módulos, mas com alterações, tais como a redução de quatro para três módulos. Até 2012, a configuração do Núcleo de Arte dividia-se, conforme descrito no site oficial da SME, em módulo básico, módulo de continuidade e módulo de montagem.

Nessa configuração são mantidas as ideias centrais dos módulos I, III e IV. O módulo básico tem como objetivo inicial a alfabetização do olhar por meio do conhecimento dos elementos básicos das artes visuais, nesse sentido aproveita-se do antigo módulo I o contato com as representações artísticas visuais e suas técnicas. O Módulo de continuidade dará sequência ao processo iniciado no

modulo básico. A ideia central do modulo III que permanece nesse modulo e a o desenvolver de produções artísticas, dentro de cada representação artística visual, a partir dos conhecimentos já adquiridos pelo aluno no modulo anterior. O modulo de montagem é o que irá trabalhar diretamente com a produção artística interdisciplinar e, nesse processo, a ideia central do modulo IV que permanece é a de uma maior autonomia para o aluno definir métodos e processos de criação.

De acordo com os objetivos da nova relação de módulos, podemos indagar que a extinção do módulo II ocorra por sua ideia central se associar à metodologia de ensino de arte fundamentada na *livre expressão*. Como abordado no capítulo 2 deste estudo, sabemos que essa metodologia foi considerada defasada, através de importantes pesquisas em arte-educação, por abordar apenas um aspecto do ensino da arte - o fazer, e ainda assim sem possuir cunho pedagógico e conteúdos necessários para estabelecer um processo de ensino/aprendizagem em artes visuais.

A livre expressão, inclusive, inviabilizaria a técnica de montagem e o desenvolvimento das atividades a partir de um fio condutor, se partirmos do entendimento de que essa metodologia - a livre expressão, não pode sofrer nenhum tipo de interferência que ‘conduza’ o processo de criação.

Em termos de registro do trabalho pedagógico realizado, o NA possui os *Documentos Pedagógicos Núcleo de Arte*, publicados em 2007, e construídos pelos próprios professores das Unidades de Extensão Educacional Núcleo de Arte, por meio de reuniões semanais. Tais documentos são fundamentados na proposta triangular e pelo Multieducação (1996).

De forma geral, o *Documento pedagógico Artes visuais – NA* norteia as práticas pedagógicas e metodológicas das aulas do NA que estão contidas no projeto político pedagógico (PPP) de cada unidade. Cada NA deve desenvolver o seu próprio PPP, por meio de reuniões entre professores e gestores, e embora esteja inserido dentro de Escolas Municipais, o PPP dos Núcleos não será o mesmo das Escolas e nem precisa existir diálogo entre os PPPs.

No PPP do NA, deve constar a relação das técnicas específicas de cada linguagem, assim como os objetivos a serem alcançados com os aspectos

cognitivos e formativos, mas é o professor quem define as estratégias pedagógicas para o desenvolvimento de tal relação.

No desenvolvimento dessas atividades, o aluno que estuda regularmente no turno da manhã faz as atividades do NA no turno da tarde; do mesmo modo, o aluno que estuda no horário da tarde participa das aulas no NA no turno da manhã. Esses alunos podem estar matriculados na unidade escolar (UE) que sedia o NA ou pertencerem a outra UE. As vagas do NA são limitadas e a prioridade de matrícula é para alunos da rede municipal; entretanto, não é proibido que um aluno de outra rede de ensino se matricule nessas atividades.

De acordo com Guimarães (2005) “diante das novas configurações textuais multimidiáticas, são muitas as reflexões acerca da relação entre a educação e os meios de comunicação, no contexto da cultura contemporânea”, (GUIMARÃES, 2005, p. 52), entre elas, a preocupação com o mau uso e a aplicação inadequada das TICs - tecnologias de informação e comunicação - no âmbito escolar.

No Núcleo de Arte, as TIC`s destacam-se nas oficinas de Vídeo, ocupando um papel muito diferente de sua função e aplicação nas aulas regulares. Nesse sentido:

Os recursos tecnológicos têm sido amplamente utilizados na pesquisa da linguagem da arte, propondo a criação de novas formas de espetáculo ou rompendo com suportes tradicionais, do mesmo modo que provoca novas formas estéticas de recepção. (MARTINS e PICOSQUE 2010, p.128-129)

As oficinas de vídeo propiciam um ambiente favorável a essa construção, promovendo diversas experimentações. De acordo com Wilner (2009), a oficina de Vídeo foi a última a ser incluída no Núcleo de Arte. Como podemos verificar nos Documentos Pedagógicos Núcleo de Arte – Vídeo (2007), as aulas de arte videográfica também fundamentam sua metodologia e organizam os conteúdos baseando-se na Abordagem Triangular, como podemos observar na descrição abaixo:

**Partindo da abordagem triangular, temos:
O Fazer Artístico através da exploração, pesquisa e percepção:**

- Da forma (Estrutura, contorno, textura, relação espacial – posição no espaço, um só plano, vários planos ou efeitos de profundidade)
- Da cor: (sensação provocada pela ação da luz; relação de cor-contexto onde acontece o efeito de volume e espaço, expressão de idéias e emoções)
- Da luz: Variações de luz e sombra, objetivando criar ilusão de massa e espaço, enfatizar partes, exprimir idéias, reforçar as emoções da obra; uso nas formas tridimensionais – valores produzidos pelos altos e baixos da composição; emprego de materiais e cores diversos
- Do volumes: Sensação de volume criada por meio de intervenções na superfície – uso de luz e sombra, linhas e cores que avançam ou recuam.
- Do ritmo da gravação, na edição.
- Do equilíbrio: relação com espaço e intensidade das cores nas formas de composição. (Documentos Pedagógicos, 2007, p. 30 – *grifos nossos*)

Nesse sentido, os documentos pedagógicos determinam o conteúdo a ser trabalhado na oficina de arte videográfica, relacionando-o com um dos pilares da proposta triangular, o *fazer artístico*, como vimos no capítulo 2. É interessante observar que tais conteúdos são os elementos compositivos básicos das Artes Visuais e que, de forma geral, a arte ideográfica está inserida nas Artes Visuais, mas no NA fazem parte de oficinas distintas, mesmo abordando conteúdo similar.

A grosso modo, podemos dizer que destacaram a produção de vídeo da oficina de Artes Visuais, criando uma oficina específica, pela diferenciação entre materiais plásticos e tecnológicos. Assim, os fazeres artísticos e a aplicabilidade desses conteúdos serão voltados para os aparelhos tecnológicos de composição visual. Além disso, a oficina não fica restrita à utilização de materiais tecnológicos para desenvolvimento de trabalhos artísticos videográficos, pois, como sabemos, a abordagem triangular se fundamenta em três pilares; sendo assim, ela fica também responsável por trabalhar o desenvolvimento histórico das tecnologias e sua aplicação na arte através da contextualização, outro pilar da proposta triangular da arte educadora Ana Mae, como podemos ver nos Documentos Pedagógicos:

A contextualização Histórica através do trabalho com a pesquisa:

- Do processo de tentativa de movimento da imagem pela pintura, pela fotografia, pelo cinema, pela televisão.

- Dos diferentes formatos de vídeo.
- Do vídeo na escola. (Documentos Pedagógicos, 2007, p. 30. *Grifos nossos*)

Nesse sentido, a oficina de vídeo busca contextualizar o processo de desenvolvimento da imagem e seu uso ao longo da história, assim como o desenvolvimento e o uso das tecnologias na arte pro meio de diferentes tipos de produções videográficas e a aplicação desses recursos no ambiente escolar. Por fim, os documentos pedagógicos descrevem os conteúdos a serem desenvolvidos no pilar *apreciação* da abordagem triangular:

A leitura do vídeo se dará a partir da observação, discussão, análise e crítica:

- Da apreciação de produções visuais: Concepções estéticas diferentes (comercial de TV, documentário, ficção, videocliques, telejornal etc.); da apreciação de filmes em cinemas, de vídeos no núcleo e em espaços culturais visando a formação de plateia crítica.
- De produções diversas: da arte nacional e internacional sejam elas: comerciais de TV, documentários, ficção, videocliques, telejornal, etc.
- De diferentes artistas de diferentes tempos e lugares.
- No fazer artístico de um vídeo é importante o conhecimento de etapas básicas da elaboração de um vídeo. (Documentos Pedagógicos, 2007, p. 30. *Grifos nossos*)

Dessa forma, a apreciação de obras videográficas promove o contato com diferentes tipos de produção, diferentes estéticas, em diferentes contextos e épocas, de forma crítica, buscando o prazer estético que a Arte proporciona.

O Documento Pedagógico define, também, as etapas de elaboração de um vídeo, a saber, pré-produção, produção e pós-produção.

No artigo *Os professores e os alunos no cinema*, de Lima (2009), apresentado no *Seminário Nacional de Educação Popular em Audiovisual*, o autor relata sua experiência como professor da oficina de vídeo no Núcleo de Arte:

Podemos afirmar que o desenvolvimento de projetos na área do audiovisual, seja ele, animação, documentários, ficção, curtas e até longas-metragens, é essencial para a prática pedagógica da comunidade escolar. Assim, quando alunos e professores forem

entendidos como produtores, realizadores, parceiros de um projeto que visa discutir a sua realidade, estaremos diante de uma educação crítica, passando a interagir com esta realidade para modificá-la, buscando uma sociedade mais justa (LIMA, 2009, p.4)

Segundo Wilner (2009), seis entre onze professores que responderam ao questionário para elaboração de sua pesquisa “utilizam como diretriz metodológica a Proposta Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa. Essa é uma componente da orientação oficial, inclusive, da Secretaria Municipal de Educação para a disciplina Arte.” (WILNER, 2009 p. 64)

Nas oficinas do Núcleo de Arte, parece não ocorrer atividades de atelier livre, no sentido da antiga prática do *laissez-faire*, numa interpretação errônea das ideias de Read (2001). Nesta interpretação equivocada de liberdade de criação, deixava-se fazer qualquer atividade, sem objetivos claros. Na verdade, o documento pedagógico sugere aulas de Artes Visuais planejadas junto às demais oficinas, semanalmente, com o direcionamento do tema a um fio condutor.

Esse fio condutor promove a articulação e o diálogo entre as demais oficinas que não irão trabalhar seus conteúdos de forma isolada dos demais conhecimentos presentes nas diferentes atividades. Nesse sentido, temos um trabalho mais coeso, de acordo com Wilner (1998), que aponta para um processo pedagógico preocupado com o caráter cognitivo, expressivo e contextualizado, em diálogo com as mais distintas linguagens artísticas aproximando-se, muito provavelmente, do que se denomina como atividades integradas.

Alguns fatores podem influenciar na prática do NA, se comparada à prática da disciplina curricular Arte na rede municipal, como o fato de se ter um quantitativo menor de alunos por turma, o que parece ser importante para o rendimento dos estudantes; a disponibilidade de recursos específicos para o ensino da arte e uma coordenação voltada para o desenvolvimento deste processo, além da estrutura física ser bem mais apropriada para o desenvolvimento das atividades.

Como, por exemplo, salas amplas com bancadas e/ou mesas longas e altas, bancos altos ao invés de pequenas cadeiras, cavaletes, prateleiras para

guardar os trabalhos em andamento, armários e prateleiras para guarda materiais e trabalhos prontos, tanque para lavar pinceis e outros materiais e facilitar as atividades que necessitam de água.

No entanto existem limitações no contexto geral entre as oficinas do NA, como já mencionado e que, especificamente:

no caso das Artes Visuais, passa por adaptações variadas, pois nem sempre é possível obter o material ideal. Assim, tornam-se recorrentes papel machê, reciclagem de materiais, técnicas alternativas de impressão, pintura a guache sobre papel. (WILNER, 2009 p. 48-49)

Essa defasagem de materiais gera limitações nas atividades artísticas, não apenas na produção do trabalho artístico, mas no desenvolvimento e aprendizagem de uma determinada técnica. Por exemplo, é inviável que o aluno aprenda a fazer uma gravura em metal, que necessita de materiais mais caros e bem específicos. E, nesse caso, sabendo que a abordagem triangular propõe o diálogo entre produção, apreciação e contextualização para o desenvolvimento de uma educação visual, podemos afirmar que a defasagem de materiais inviabiliza a eficácia no ensino da arte, pelo menos em relação a algumas das especialidades a serem trabalhadas.

Mesmo com tais limitações, o espaço e os recursos materiais no NA são indiscutivelmente mais apropriados, se comparados à realidade das aulas regulares da rede municipal, tendo em vista a precarização da escola pública, do trabalho docente e a hierarquização disciplinar, que visa melhores condições para umas disciplinas em detrimento de outras e coloca o ensino da arte em uma posição inferior às demais aprendizagens.

De acordo com Wilner (2002), o direcionamento pedagógico do NA é capaz de desenvolver um papel de ensino artístico “extracurricular”, por ser uma oficina não obrigatória e não, propriamente, a disciplina obrigatória do currículo, sem se desvincular dos princípios curriculares, com objetivos, diretrizes metodológicas, professores formados e interação entre as linguagens artísticas do programa.

Para ela, essa prática diferencia o NA de cursinhos privados de arte, que tem como objetivo trabalhar apenas técnicas visando produção artística, ou ainda de atividades artísticas desenvolvida por ONGs ou associações que, muitas vezes, não possuem profissionais formados na linguagem artística; por isso, acabam reproduzindo metodologias equivocadas do ensino da arte, e desse modo, o NA “vai muito além do preenchimento de tempo ocioso com atividades lúdicas” (WILNER,2002, p. 5).

Nesse sentido, as oficinas de vídeo e de artes visuais dialogam com as demais oficinas, em uma abordagem transdisciplinar, por meio da prática da montagem. Essa montagem está articulada com o fio condutor (tema) e as oficinas promovem uma série de atividades, em que uma contribui com o trabalho da outra, para que haja um “trabalho integrado.”¹⁷

Para melhor ilustrar como funciona essa prática, podemos pensar, por exemplo, da seguinte forma: se a montagem será de um musical, os alunos da oficina de Arte Literária montam o roteiro; os de artes visuais, o cenário e o figurino; a coreografia fica por conta da oficina de dança; as músicas, pela oficina de música e a oficina de vídeo fica com a parte relacionada à utilização e aplicação dos recursos audiovisuais.

A grosso modo, essa seria uma atividade de prática de montagem, em que cada oficina fica responsável por montar uma parte da obra. Essa atividade mobiliza todo o Núcleo de Arte, professores, alunos e diretores, além de interagir com a escola onde o NA se insere, por meio de apresentações. No sentido específico desta situação que relatamos, poderíamos inferir um desenho diferenciado, mas que já apresenta um início de “escola em tempo integral” para os alunos que frequentam os dois universos – o do NA e o de sua escola municipal regular?

É importante ressaltar a relação entre Núcleo de Arte X Escola X Alunos X Profissionais. Apesar dos NAs funcionarem dentro de unidades escolares (UEs), são administrados e dirigidos de forma independente. Os professores do NA são Professores Docentes I, concursados para regentes de turmas regulares da rede

¹⁷ A descrição desse modelo de atividade está no blog do NA Copacabana.

municipal; sua matrícula é lotada no NA e, em alguns casos, são professores lotados ainda em uma unidade escolar (UE), fazendo Dupla Regência¹⁸ no NA.

Do mesmo modo que não existe uma relação direta entre as atividades do NA e da UE, assim como gestores e professores, que apesar de serem da rede atuam no NA, os alunos do NA não precisam, obrigatoriamente, serem alunos da rede municipal, embora estes tenham prioridade na matrícula, tendo em vista a pouca oferta de vagas.

Assim, as turmas do NA, além de não serem compostas exclusivamente de alunos da UE onde o NA funciona, não são também apenas por alunos da rede municipal. É um projeto de adesão, em que o estudante se matricula voluntariamente. Não é organizado por idade, nem tampouco por “nível” de conhecimento ou habilidade na área artística escolhida.

Diante do que vimos analisando até o momento, cabem alguns questionamentos que levam em direção ao outro foco de nosso estudo: Podemos afirmar que o trabalho desenvolvido no NA de Artes Visuais seja efetivamente significativo, quando se pensa em uma jornada ampliada para o tempo integral? Poderíamos entender esse trabalho como um desenho diferenciado, mas que apresenta um início de “escola de tempo integral” para os alunos que frequentam os dois universos – o do NA e o de sua escola municipal regular? Ou essa ‘prática’ seria melhor caracterizada pela expressão ‘alunos em tempo integral’? De que forma esse ensino no NA pode contribuir para uma educação de tempo integral com mais qualidade?

Nossas primeiras reflexões nos levam a inferir que o tempo integral é promovido pelo NA onde o aluno estuda, no contraturno, dentro do modelo descrito por Cavaliere (2007), no qual esse tempo ampliado está associado ao aluno e não à instituição de ensino. Como discutimos em capítulo anterior, Cavaliere (2007) aponta a distinção entre programas e experiências que trabalham com a ampliação do tempo escolar em uma concepção de *Escola em Tempo integral* e outras propostas que ocorrem em uma concepção de *Aluno em Tempo integral*. Nessa segunda situação, ela indica que:

¹⁸ Tempos de aula que excedem a carga horária de contrato do professor. Uma espécie de “hora extra”.

Alguns dos projetos governamentais de escolas de tempo integral que surgiram nos últimos anos, mais precisamente a partir de 2003, tem defendido a última das concepções acima descritas, ou seja, a de que tempo integral não precisa ou mesmo não deve ser oferecido pela própria escola onde o aluno estuda (...) a articulação de ações envolvendo diferentes órgãos tem sido defendida e aparece inclusive em projetos do governo federal (...) (CAVALIERE, 2007. p.15)

Assim, ainda de acordo com Cavaliere(2007), a partir de 1989, com a transformação dos Cieps em escolas comuns no município do Rio de Janeiro, as políticas públicas passam a caminhar em busca de novas possibilidades de aumento do tempo escolar. Essa busca por novas possibilidades vai desencadear, posteriormente, a junção dos Núcleos de Arte aos Clubes Escolares e aos Pólos de Educação para o Trabalho, no sentido de constituir, como descrito nos capítulos anteriores, o Programa de Extensão Escolar, compondo uma ampliação da jornada escolar em uma perspectiva de 'aluno em tempo integral'. Esses programas, no entanto, "não chegaram a exercer um papel significativo" nessa ampliação (CAVALIERE, 2014, p 175) devido ao número muito pequeno de unidades criadas.

A partir da compreensão do NA enquanto modelo de aluno em tempo integral, podemos inferir que tal programa contribuiria de forma mais significativa para uma educação em tempo integral se houvesse, inicialmente, uma maior representatividade do programa. Além disso, podemos apontar que algumas mudanças de cunho pedagógico seriam necessárias.

Tendo em vista a heterogeneidade das turmas compostas por alunos de diferentes séries, faixa etária e unidades escolares, acreditamos que o maior desafio do NA para melhorar a qualidade da educação em tempo integral é promover um diálogo e uma maior articulação com outras áreas de conhecimento e com a rede regular de ensino, de modo que o aluno não desenvolvesse atividades apartadas de sua realidade.

Ainda nesse sentido, podemos pontuar a diferença mais clara que existe entre o NA e o GEA, e que irá se configurar através do debate entre 'Escola de

tempo Integral' e 'Aluno em tempo integral', promovido por Cavaliere (2007), mais detalhadamente apresentado a seguir.

O Ginásio Experimental de Artes Visuais (GEA), assim como todos os outros ginásios vocacionais, segue o mesmo currículo do ginásio carioca para as “disciplinas regulares”. O que diferencia, inicialmente o ginásio carioca e o ginásio experimental,¹⁹ além do cunho vocacional, é o projeto de vida focado no protagonismo do aluno.

O Ginásio de Artes Visuais foi inaugurado em 2013, com objetivo de receber alunos interesse para essa área. É integrado ao Museu de Arte do Rio (MAR), que realiza atividades em parceria com o GEA e possibilita experiências diferenciadas no campo artístico. Essa relação direta com um museu de arte rompe com uma das maiores fronteiras que a escola regular possui que é, justamente, o acesso limitado aos espaços de arte e que afeta, principalmente, um dos eixos da proposta triangular, *a apreciação*.

Nesse sentido, o tempo integral é fundamental para o desenvolvimento das atividades no MAR. Em uma escola regular, de dois ou mais turnos, é difícil promover esse tipo de atividade, pois ela afeta totalmente a rotina da escola, em que alunos e professores ficam após o horário para fazer uma atividade desse tipo ou abrem mão de alguma outra atividade em seu horário de aula regular para poder participar de uma aula em um museu ou outro espaço de arte. O GEA já possui um horário adequado para efetuar essa atividade em parceria com o Museu, o que facilita o desenvolvimento e a continuidade das atividades. Neste contexto, antecipando uma reflexão posterior, podemos dizer que uma escola que funciona em tempo integral tem a possibilidade de formar seus estudantes de modo mais multidimensional, ou seja, atendendo a múltiplas necessidades da formação humana, “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação” (MANACORDA,1996, p.78), se esse for o seu propósito.

¹⁹ Entendendo que inicialmente existia uma diferente nomenclatura para os ginásios vocacionais - Ginásios Experimental- e o ginásio Carioca, que era o não vocacional

Além disso, essa relação entre escola e espaço de arte, de acordo com o capital cultural, de Bourdieu, no que se refere ao conceito de habitus, possibilita a construção do capital cultural individual e artístico, por meio de assimilação e familiaridade com os elementos específicos da arte, no qual o museu e outras instituições artísticas têm papel fundamental. Segundo o autor:

A acumulação do capital cultural exige uma incorporação que, enquanto pressupõe um trabalho de inculcação e assimilação, custa tempo, que deve ser pessoalmente investido pelo investidor (Tal como bronzeamento, essa incorporação não pode efetuar-se por procuração). O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se faz corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa,” um habitus. Aquele que possuiu “pagou com apropriação pessoa e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo”. (BOURDIEU, 2003, p. 74 – 75.)

Embora não se refira à escola de tempo integral, é curioso como Bourdieu faz uso da palavra tempo. Nesse sentido, em entrevista para o site Cidade Olímpica²⁰, o diretor do GEA aponta que:

(...)a incorporação do Ginásio aumentou o interesse dos alunos nas atividades escolares.

– A nossa expectativa com o GEA é do aluno desenvolver melhor as habilidades cognitivas, apostamos nossa ficha pedagógica nisso. O aluno envolvido com arte, ele vivendo esse ambiente, vivenciado essa atmosfera, crie uma melhor expectativa de aprendizado, analisou o diretor.

Alguns dos destaques do GEA são as alunas (...) responsáveis pela produção “Curta Histórias”, vencedora do concurso do Ministério da Educação (MEC). Elas contaram com a ajuda da professora Nattascha Kyaw na produção do vídeo.

– Já estudava na escola antes da implantação do Ginásio Experimental, e não tinha costume de desenhar tanto. (...)

Para o diretor do GEA, uma forma dos alunos continuarem motivados é que não ficam restritos somente às aulas no colégio (Cidade Olímpica, 2013)

O Edital SME n.º 9, de 23 de novembro de 2012,²¹ descreve algumas características do programa já referenciado, desta vez em relação à sua vertente focada nas Artes Visuais. A principal característica presente neste Edital refere-se

²⁰ <http://www.cidadeolimpica.com.br>,

²¹ Processo seletivo para remoção ex-ofício de professores com objetivo de compor o quadro docente do GEA, publicado no Diário oficial no. 169 em 26 de Novembro de 2012.

à estrutura curricular, que marca o diferencial entre as escolas regulares da rede, o Programa e os ginásios vocacionados como o GEA – Ginásio Experimental de Artes Visuais Vicente Licínio Cardoso.

Com a mesma estrutura curricular do Ginásio Experimental Carioca - GEC, o GEA funciona em horário integral e atende alunos do 7º ao 9º ano. Além do currículo regular da rede, o Programa acrescenta componentes específicos que, de acordo com o Caderno de políticas públicas – RJ, publicado em 2011, tem como base três eixos fundamentais: excelência acadêmica; apoio ao projeto de vida e educação com base em valores, como podemos constatar pelo trecho a seguir, transcrito desse documento:

O Ginásio Carioca é um modelo de escola que proporciona, aos alunos do 7º ao 9º ano, um ensino baseado em três eixos principais: excelência acadêmica, apoio ao projeto de vida do aluno e educação com base em valores para a vida em sociedade. As escolas são preparadas para oferecer aos alunos, em estrutura física e preparação de profissionais, um amplo desenvolvimento do protagonismo juvenil.

Iniciado em 2011, o programa Ginásio Carioca criou também unidades voltadas para o esporte – os Ginásios Olímpicos – e unidades vocacionais, com ênfase em áreas específicas do conhecimento. Estão em funcionamento, em 2014, 24 Ginásios e três Ginásios Olímpicos. (Caderno de Políticas Públicas, p.30)

A partir desses três eixos, a diferença entre o currículo das escolas regulares da rede municipal e o currículo do Ginásio Experimental Carioca constitui-se pelo acréscimo de quatro novas disciplinas: projeto de vida, protagonismo juvenil, estudo dirigido e matérias eletivas. Nesse sentido, devemos esclarecer que a própria SME intitula esses componentes curriculares como disciplinas, sem a elaboração de nenhum tipo de explicação ou fundamento. Uma vez que não existe um documento curricular referente ao programa, não sabemos ao certo o motivo de tais componentes serem considerados pela SME como disciplinas; assim, com intuito de não causar confusão na compreensão de como o programa funciona, manteremos a nomenclatura utilizada pela SME.

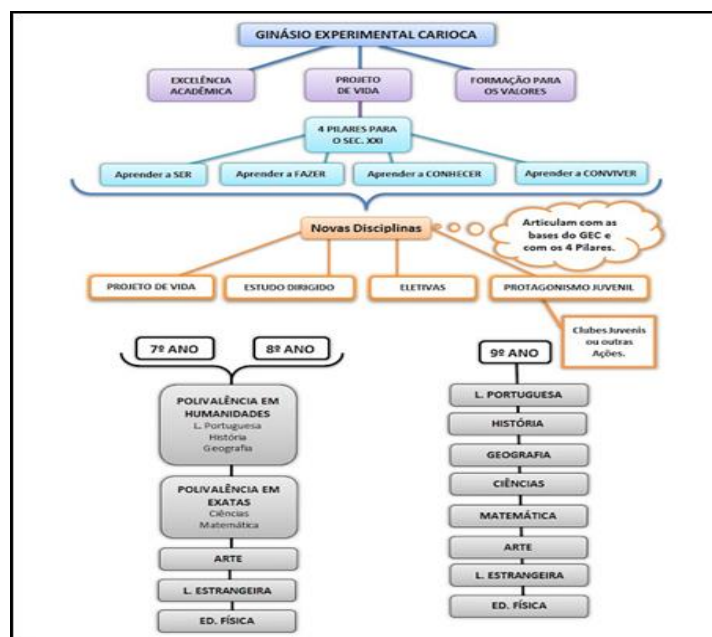
Contudo, há ainda outro ponto a destacar, quando falamos nos Ginásios vocacionados: o que irá diferenciá-los dos GECs - e até mesmo entre eles -, será

o foco vocacional. Sendo assim, o que o distingue o GEA dos Ginásios Experimentais Cariocas–GECs; Ginásios Experimentais Olímpicos–GEOs; Ginásio Experimental de Novas Tecnologias - GENTE e do Ginásio Experimental do Samba - GES é o foco em Artes Visuais.

A especificidade de cada ginásio vocacional, relacionada ao foco vocacionado da UE, é desenvolvido dentro das quatro novas disciplinas já citadas em parágrafo anterior. A grosso modo, essa é particularidade que os ginásios vocacionados possuem em relação às demais escolas.

Podemos notar as contradições do programa, no que se refere a eixos e disciplinas, na organização curricular do GEA a partir do organograma a seguir, em que é possível visualizar a estrutura e a relação entre eixos, pilares, novas “disciplinas” e as disciplinas que já faziam parte do currículo, mas que também sofrem modificações, tendo em vista a inserção do professor polivalente no 7º e 8º anos:

Figura 1: Estrutura Curricular dos Ginásios



Fonte: <http://www.rioeduca.net/blogViews.php?bid=14&id=3293>

Todas as escolas que fazem parte do Programa Ginásio Experimental, independente do foco vocacional, utilizam essa matriz curricular. Nela podemos perceber que a ramificação parte dos eixos antes mencionados - a excelência acadêmica, apoio ao projeto de vida e educação com base em valores. Esses

eixos objetivam, de acordo com a SME, melhorar a qualidade da educação municipal do Rio de Janeiro e constam nos Decretos municipais nº 32672, de 18 de agosto de 2010 e nº 33649, de 11 de Abril de 2011, que dispõem sobre a estrutura dos ginásios no sentido que pretendemos abordar nesta seção.

As escolas contempladas pelo Programa, com objetivo de atingir o primeiro eixo - a excelência acadêmica - devem funcionar em tempo integral, com entrada às 7h30 e saída às 17h, para que assim o aluno tenha mais tempos de aulas de Português, Matemática, Ciências e para as aulas diversificadas. Cabe lembrar que a excelência acadêmica será pautada pelo desempenho do aluno no IDEB, como vimos no capítulo II desta dissertação.

O projeto de vida é o segundo eixo e seu desenvolvimento auxilia no processo do primeiro eixo. Por entender que o aluno que possui um 'projeto de vida' tem mais sucesso escolar, é nesse sentido que ele se torna um dos recursos para atingir a excelência acadêmica.

Além de eixo, o projeto de vida se configura na oferta de atividades específicas para que cada aluno seja capaz de definir seus objetivos profissionais. Para conseguir elaborar o seu Projeto de Vida, o aluno é orientado a participar de atividades eletivas que o auxiliem nesse processo. Veremos, no decorrer desta seção, como essas disciplinas funcionam.

O terceiro eixo, formação para valores, visa formar jovens autônomos, solidários e competentes. Incentiva o protagonismo juvenil com atividades desenvolvidas pelos alunos, promovendo um diálogo entre eles e a comunidade escolar. Alguns exemplos dessas atividades são:

Círculos de leitura; Audioteca com livros falados, gravados pelos próprios alunos, para deficientes visuais; Cineclube, jornal escolar, rádio escolar; Reforço escolar para escolas vizinhas; Jovens em ação pelo meio ambiente; Jovens atuando em projetos sociais e culturais. A tutoria realizada pelos professores contribui para o desenvolvimento da autoestima do aluno. (GEC André Urani, 2012.)

Cabe ressaltar que o organograma da figura 1 é o que a SME considera como estrutura curricular e entendemos, mais uma vez, o uso equivocado de

termos, pois ‘projeto de vida’, ‘estudo dirigido’ e ‘protagonismo juvenil’ poderiam ser considerados como componentes curriculares.

De acordo com o Centro de Referência em Educação Integral, essa nova organização curricular do Ginásio Experimental Carioca com os eixos, os pilares e as novas disciplinas, foram desenvolvidos pela SME/RJ em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)²². As atividades descritas no segundo eixo também fazem parte do programa do ICE, assim como a exigência de uma estrutura física adequada para o desenvolvimento do Programa. Em consonância com as atividades do eixo 2, o ICE define os seguintes projetos:

Clube do Jornal – Desenvolvido em parceria com a ONG Com. Cultura

Esse é um projeto que tem por objetivo desenvolver o jornal da escola, feito pelos estudantes que se mobilizam para organizar e redigir informações relevantes para a comunidade escolar e, ao mesmo tempo, aprender e praticar todos os conceitos de mídia escrita, projetando-se como profissão.

Programa Miniempresa – Desenvolvido em parceria com a Junior Achievement

Através desse projeto os jovens vivem as experiências oportunizadas pela instalação das Miniempresas no ambiente escolar, agregando conhecimento e vivência prática à sua formação em temas como empreendedorismo, liderança, economia e negócios, livre iniciativa e mercado, comercialização e produção na organização e operação de uma empresa.

Círculos de Leitura – Desenvolvido em parceria com o Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial

Trata-se de um trabalho que tem como objetivo despertar o hábito da leitura, a visão crítica e o conhecimento sobre o mundo a partir da leitura e debates sobre alguns clássicos da Literatura Universal. É realizado através de grupos de leitura conduzidos por

²² De acordo com o site do Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE): “O ICE é uma entidade privada, sem fins lucrativos, que trabalha pela promoção da melhoria da qualidade da educação pública brasileira. Para isso, o ICE atua diretamente no Ensino Médio através dos seus parceiros IQE – Instituto Qualidade no Ensino – e IAB – Instituto Alfa e Beto –, bem como no Ensino Médio Integral, Ensino Médio Profissional e no Ensino Fundamental – 7º ao 9º ano. Estimulando a mobilização da sociedade em geral e da classe empresarial, em particular, o Instituto produz e aplica soluções educacionais inovadoras e replicáveis em conteúdo, método e gestão através de parcerias com instituições governamentais e privadas, sempre guiado pela ética da co-responsabilidade. Seu ponto focal é o desenvolvimento de ações que promovam a qualidade do ensino e da aprendizagem na escola pública. No entanto, o ICE também desenvolve programas em outros dois segmentos da educação: Educação para o Meio Ambiente e Educação para a Saúde” (<http://www.icebrasil.org.br/wordpress/index.php/instituto/o-que-e/>)

jovens que já fazem parte do projeto, na condição de multiplicadores. (...) (Instituto de Co-responsabilidade pela Educação, 2010)²³

Nesse sentido, percebemos a influência do setor privado e de organismos internacionais na organização do Ginásio Experimental Carioca, assim como na sua estrutura curricular.

A grosso modo, podemos inferir que o tempo integral é usado como recurso para dar conta das demandas do Programa, para que o aluno consiga desenvolver na escola, além das disciplinas do núcleo básico curricular, as propostas do currículo diferenciado com foco na formação para o trabalho por meio do projeto de vida. Esse é, de fato, um elemento que não podemos perder de vista, uma vez que ele irá conduzir toda a estrutura dos Ginásios Experimentais Cariocas.

Em diálogo com os eixos fundamentais, os quatro pilares para o século XXI, auxiliam na organização das novas disciplinas. Podemos descrever os quatro pilares como competências e ações que os alunos devem desenvolver, sendo elas: (i) Aprender a ser: preparar-se para agir com autonomia, solidariedade e responsabilidade; (ii) Aprender a fazer: aprender e praticar os conhecimentos, usando-os para o bem comum; (iii) Aprender a conhecer: aprender a aprender para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida; (iv) Aprender a conviver: interagir, participar e cooperar, convivendo com as diferenças.

Ainda com foco no primeiro eixo, o Programa implementa o professor polivalente para o 7º. e 8º. anos, que passa a atuar por núcleos de conhecimento, ou seja, o professor de Humanidades irá lecionar Português, História e Geografia e o professor de Exatas passa a dar aula de Ciências e Matemática. Apenas os professores de Inglês, Artes e Educação Física continuam atuando como área específica. As Eletivas, de livre escolha do aluno, objetivam dar apoio ao Projeto de Vida.

²³<http://www.icebrasil.org.br/wordpress/index.php/programas/educacao-de-qualidade/escolas-em-tempo-integral/preparacao-para-a-vida/>

Com relação às disciplinas da polivalência, os professores de Humanidades tem um tempo destinado a cada um dos conhecimentos que sua área abrange e que devem obedecer à disposição indicada a seguir, ou seja, esse professor deve dedicar 6 tempos de sua carga horária para Português, 3 para História e 3 para Geografia. O mesmo ocorre com o professor de Exatas, que deve dedicar 6 tempos para aulas de Matemática e 4 para Ciências.

Figura 2: Matriz Curricular

Matriz Curricular

		GINÁSIO CARIOCA		
		7º	8º	9º
DISCIPLINAS				
Base Nacional	Língua Portuguesa	6	6	6
	Matemática	6	6	6
	Ciências	4	4	4
	Geografia	3	3	3
	História	3	3	3
	Artes	2	2	2
	Educação Física	3	3	3
Parte Diversificada	Língua Estrangeira	2	2	2
	Estudo Dirigido	2	2	2
	Eletivas	2	2	2
	Projeto de Vida	2	2	2
TOTAL DE TEMPOS SEMANAL		35	35	35

Fonte: <http://www.rioeduca.net/blogViews.php?bid=14&id=3293>

Como observamos nas duas matrizes curriculares apresentadas (Figuras 1 e 2) a parte diversificada do currículo é composta pelo projeto de vida, pelo estudo dirigido e pelas disciplinas eletivas. O Projeto de Vida é a espinha dorsal do programa que irá promover a relação das demais atividades da escola com o objetivo profissional do aluno. Além disso, através do projeto de vida, o aluno é

levado a se relacionar com a comunidade, visto que este deve preparar para o trabalho e ter “serventia” para a sociedade. Cabe ressaltar que embora a SME indique, na figura 2, que algumas disciplinas seriam da Base Nacional, não reconhecemos essa informação e acreditamos que seja um equívoco, na tentativa de definir as disciplinas como base comum no currículo da SME.

O ICE define que a escola deve promover práticas e vivências que possibilitem “oportunidades educativas para o jovem e que objetivem ao desenvolvimento de valores e competências pessoais e sociais necessárias à integração de seu projeto de vida com o projeto de sociedade na qual está inserido”. (Instituto de co-responsabilidade pela educação,2010)²⁴

Já o Estudo Dirigido, objetiva melhorar e ampliar o desempenho acadêmico dos alunos. Proporciona tempo e espaço, na própria escola, para que o aluno se dedique à elaboração de trabalhos escolares como relatórios, resumos e pesquisas; possui um professor tutor e possibilita que o aluno tire dúvidas de conteúdo.

As Eletivas consistem em disciplinas que dialogam com o aluno de forma lúdica, que promovem a criatividade e aprofundam conhecimentos específicos em uma determinada área, de modo a contribuir para outras atividades e conhecimentos. Por exemplo, uma oficina de animação pode dialogar com diferentes áreas de conhecimento e o domínio das diferentes técnicas de animação podem ser utilizadas na abordagem de inúmeros temas. As eletivas são oferecidas e o aluno escolhe livremente a que mais lhe interessar, independente do ano de ensino, uma vez que a ideia é aprimorar competências e habilidades.

Em relação à avaliação, o Programa utiliza uma prova inicial (marco 0) para nivelamento e provas externas como meio de avaliar a qualidade da escola através do desempenho dos alunos. Para dinamizar as aulas, a SME implementou o EDUCOPÉDIA - plataforma de aulas digitais de cada disciplina, salas temáticas, além de Laboratórios de Ciências e de Informática, Biblioteca e Quadra.

²⁴<http://www.icebrasil.org.br/wordpress/index.php/programas/educacao-de-qualidade/escolas-em-tempo-integral/conceito-pedagogico/>

A plataforma online Educopédia, além de materiais para educação infantil, jovens e adultos, educação especial e cursos para professores, disponibiliza, por ano de ensino, planos de aulas e aulas em Powerpoint. Como podemos observar na figura abaixo, ela possui um layout moderno, de fácil compreensão e uso:

Figura 3 : Página de seleção de séries da Plataforma Educopédia



Fonte: Educopédia

Ao selecionar um dos anos de ensino, como dispostos na imagem anterior, aparecem opções de disciplinas, como veremos na próxima imagem. Para exemplificar, mostramos as disciplinas oferecidas ao selecionarmos o 7º ano, que nos disponibilizam a seguinte relação:

Figura 4: Página de seleção de disciplinas da Plataforma Educopédia



Fonte: Educopédia

Cada ícone corresponde a um grupo de atividades. Os conteúdos oferecidos nessas atividades se referem à disciplina descrita abaixo de cada ícone. Como podemos notar, além das disciplinas, existem atividades específicas para o Ginásio Experimental de Artes Visuais e para o GENTE.

Outro ponto curioso que cabe ressaltar são as nomenclaturas Artes e Educação Musical. Nesse sentido, devemos esclarecer que, quando nos referimos a linguagens artísticas, utilizamos a palavra Arte, sem o “S”, pois tanto a música, quanto o teatro, as artes visuais e a dança são Arte, a palavra Artes está associada à linguagem artística Artes visuais. Podemos lembrar que o outro programa presente nesta dissertação se chama Núcleo de Arte, por se tratar da oferta de várias linguagens artísticas.

Sendo assim, percebemos a existência de três tipos de materiais oferecidos na plataforma educopédia para a disciplina Arte. Um se refere às aulas regulares de artes visuais; outro, às aulas de música e um específico para as de artes visuais do núcleo básico do currículo do Ginásio experimental de Artes Visuais. Tais conteúdos serão abordados mais adiante neste capítulo.

É pertinente salientar um claro debate em que essa organização de conteúdos para os materiais didáticos disponibilizados na plataforma Educopédia se encaixa, com relação à cadeira de Arte na Educação Básica: a existência de quatro linguagens artísticas distintas que podem ocupar essa disciplina. Cada linguagem possui uma formação e um currículo específicos e, embora já tenhamos superado a polivalência do ensino da arte com a extinção do curso superior de licenciatura em educação artística, como já visto nesta dissertação, ainda existe, na prática a tentativa de ensino polivalente em Arte.

Na rede municipal do Rio, a diretriz curricular de Arte é dividida por linguagens, entretanto, para além de um diálogo entre as linguagens, há uma inserção de conteúdos de uma linguagem no currículo da outra e isso fica evidente nos materiais disponibilizados no Educopédia. Na próxima página será possível observar, através da figura 5, que se refere ao material disponibilizado para as aulas de Artes Visuais.

Podemos notar conteúdos referentes à dança, teatro e música, mesmo existindo materiais específicos para educação musical na própria plataforma. Mais adiante, faremos esse debate associado aos materiais disponíveis para o Ginásio Experimental de Artes Visuais.

Figura 5: Página de seleção de conteúdos da Plataforma Educopédia

4º Bimestre					
Ordem	Nome da aula	Qtd. atividades	Plano	Apresentação	Habilidades
25	Impressionismo	30			
26	A luz na pintura impressionista	28			
27	Manifestações artísticas do período expressionista	32			
28	Pintura expressionista	29			
29	O teatro expressionista	29			
30	Dança Expressionista	23			
31	A música expressionista	27			
32	A descoberta da Fotografia	30			

Fonte: Educopédia

Outros pontos que estão vinculados ao ensino de excelência do programa Ginásio Experimental Carioca é o uso de laboratório de informática, quadra esportiva, biblioteca e laboratório de ciências. Nesse caso, o grande diferencial é simplesmente a existência desses espaços com materiais adequados para seu uso, pois o ICE enfatiza a importância desses espaços para um bom desenvolvimento escolar. Sobre o laboratório de ciências e bibliotecas o ICE define que:

(...) a importância dos Laboratórios de Ciências utilizados em toda a sua capacidade, onde as práticas desenvolvidas devem permitir ao jovem uma ampliação do grau de compreensão do mundo que o cerca e seu cotidiano, dando-lhe suporte conceitual e procedimental para enxergar o seu entorno e encontrar explicações. (...)

(...) a Biblioteca assume nesse modelo escolar um papel de importância capital no processo de formação dos estudantes e deve estar integrada ao conjunto de ações das práticas pedagógicas.

Ao se integrar ao projeto pedagógico da escola, a Biblioteca não apenas insere seu trabalho na promoção da leitura, mas atua de maneira eficiente como elemento de apoio na aquisição e construção do conhecimento, seja no suporte

para a realização das pesquisas escolares, seja na melhoria da capacidade de escrita, da argumentação, da ampliação e diversificação do vocabulário e de outras habilidades e competências essenciais na formação humana e acadêmica do jovem. (Instituto de Co-responsabilidade, 2010)²⁵

Dessa forma, os espaços diferenciais objetivam dinamizar as aulas. Entretanto, são estruturas físicas e materiais que deveriam existir em qualquer escola, pois são necessários para o desenvolvimento de aulas regulares e não podem ser considerados como espaços diferenciados em um programa pelo simples fato existir de forma limitada em uma rede que não possui estrutura adequada.

Por esse motivo, as escolas escolhidas para serem transformadas em Ginásio Experimental Carioca foram escolas da rede que já possuíam essa estrutura. De acordo com Mesquita (2012) “A escolha da unidade que viria a sediar o Ginásio Experimental deve-se a infraestrutura já construída (salas de aula, quadra esportiva, biblioteca, laboratório de informática, e laboratório de ciências)”. (MESQUITA, 2012, p. 437)

Seguindo a mesma lógica, as salas temáticas irão variar de unidade para unidade. No Ginásio Experimental de Artes Visuais, estão voltadas para as oficinas artísticas e são classificadas por cores. Na prática, são salas normais, onde se desenvolvem atividades específicas.

Após esse panorama geral sobre o funcionamento dos Ginásios, a apresentação de sua matriz curricular e o detalhamento das atividades desenvolvidas, podemos dizer que algumas das estratégias utilizadas pelos Ginásios Experimentais fomentam indagações como, por exemplo, se a implementação do professor polivalente, a utilização da educopédia e das avaliações externas não atribuem um caráter gerencialista ao programa, e, além disso, se de fato essas ações são capazes de contribuir de forma positiva para a melhoria na qualidade da educação, uma vez que compreendemos que o professor polivalente não tem a formação necessária para lecionar todas as

²⁵<http://www.icebrasil.org.br/wordpress/index.php/programas/educacao-de-qualidade/escolas-em-tempo-integral/laboratorios/>

disciplinas que lhe atribuem; que o educopédia padroniza aulas e, assim como as avaliações externas, não dão conta da especificidade de cada turma.

No Ginásio Experimental de Artes Visuais os três eixos fundamentais, as disciplinas diferenciadas e o currículo regular devem ser desenvolvidos com base nas artes visuais. A arte deve ser a disciplina integradora das demais atividades da escola, por meio de uma prática pedagógica interdisciplinar.

Através de relatos encontrados no Blog do Ginásio Experimentas de Artes Visuais, tivemos acesso a algumas atividades como, por exemplo, o projeto Arte Egípcia, que a professora do Atelier 3D (uma das disciplinas eletivas) desenvolveu na escola. Participaram desse projeto as disciplinas Exatas, Humanidades, Projeto de Vida e as Eletivas. O projeto teve, como objetivos:

- Apreciar obras de arte e contextualizá-las na história da arte utilizando como suportes a plataforma da Educopédia, material particular do professor e acervo da Sala de Leitura.
- Conhecer o contexto social, político e artístico do Egito antigo.
- Compreender as convenções da arte egípcia e percebê-las nas práticas do ateliê através da modelagem e escultura.
- Criar obras visuais capazes de comunicar fatos e experiências humanas, por meio da narração de cenas em objetos tridimensionais. (ARAUJO, Blog Ginásio Vicente Licínio Carvalho, 2013)²⁶

Todas as Eletivas²⁷ daquele semestre participaram desse projeto. Podemos notar o uso da interdisciplinaridade; do currículo regular da disciplina Artes Visuais, assim como a utilização do recurso didático da plataforma Educopédia. Além disso, percebemos, através dos objetivos do projeto, a presença da proposta triangular, descrita no capítulo II desta dissertação. Nos objetivos do projeto, a professora aborda o fazer artístico, a apreciação artística e a contextualização histórica, ou seja, produção - fruição- reflexão.

O que podemos perceber através do Educopédia e das atividades publicadas no blog do GEA é que existe uma articulação entre as oficinas/disciplinas, que dialogam também com o currículo regular, ou seja, uma

²⁶ <http://ginasiovicentelicinio.blogspot.com.br/2013/07/arte-egipcia-atelie-3d.html>

²⁷ Cada eletiva corresponde a um ateliê.

concepção de *integração* dentro da matriz curricular, provavelmente facilitada pelo fato dos Ginásios funcionarem em tempo integral e terem momentos em que os professores podem se reunir, planejando a oferta de atividades aos alunos.

A imagem abaixo se refere a um plano de aula disponibilizado na plataforma Educopédia para as aulas regulares de Artes visuais do 7º ano no GEA. Podemos notar a indicação da utilização dos Ateliês Branco, Vermelho e Amarelo. Esses ateliês correspondem, respectivamente, aos ateliês de desenho, cor e pintura. A partir dessa indicação, podemos ter uma ideia de como ocorre a interação entre as aulas regulares e as disciplinas eletivas, por meio da utilização dos ateliês:

Figura 6: Material didático disponibilizado em Power Point



Fonte: Educopédia

Entretanto, cabe ressaltar a forma como o material, que é feito para o professor de arte usar como base para desenvolver suas aulas, dialoga com o professor. Não fica clara a razão pela qual aparece com destaque uma explicação tão didática do que é um ateliê. A informação que seria mais pertinente ao professor, para compreensão do material de apoio didático com relação à utilização dos espaços e conteúdos relacionadas às atividades do plano de aula,

está relacionada na indicação de como, ao longo dos slides, os post-its serão aplicados.

Os conteúdos trabalhados em artes na disciplina regular irão obedecer ao currículo de Arte da SME. Os conteúdos desenvolvidos nas Eletivas não possuem uma diretriz curricular e estão organizados por conteúdos, como veremos mais adiante, no quadro 4. Não existe nenhum documento público que explique a forma como os conteúdos foram escolhidos, nem justifique a divisão ou os motivos de serem organizados dessa maneira.

Todas as eletivas do GEA são em Artes e estão organizadas em nove Ateliês, sendo eles: desenho, pintura, cor, figura (representação da figura humana, animal e paisagem), tecelagem, 3D, artes gráficas, outras mídias (cinema, fotografia, *adobe photoshop*, *coreldraw*) e intervenção (dança, teatro, representações).

O aluno precisa cursar 4 tempos de aula nessa 'disciplina'. Cada eletiva corresponde a dois tempos de aula; sendo assim, cada aluno se inscreve em duas disciplinas eletivas. Essa escolha ocorre semestralmente e, dessa forma, os alunos podem experimentar diferentes ateliês.

Nos ateliês, os professores desenvolvem projetos e trabalham com temas. Nesse sentido, se assemelha um pouco ao NA, com relação ao fio condutor. As interações entre os ateliês ocorrem por meio dos projetos, onde todos trabalham com a mesma temática, como já descrito neste capítulo, mas em alguns momentos cada ateliê possui atividades específicas e projetos isolados. O mesmo ocorre com relação às demais disciplinas da escola. A integração ocorre de forma pontual entre as disciplinas com aulas integradas e abordagens temáticas que promovem o diálogo entre as mais distintas áreas de conhecimento.

A figura 7, mostra a organização das disciplinas eletivas. Além dos nomes, os ateliês são identificados por cores. Essas cores aparecem também nas aulas do Educopédia, como vimos, para indicar com quais ateliês as aulas irão interagir:

Os conteúdos das eletivas, assim como seus nomes, se referem aos conteúdos do currículo das Artes Visuais para a educação básica, sendo eles: Elementos básicos da composição visual, técnicas artísticas, materiais e

representações artísticas desde as tradicionais (desenho, gravura, pintura e escultura) até as novas visualidades.

Dos conteúdos descritos na figura 7, a seguir, acreditamos que seja necessário esclarecer os significados de dois itens - os elementos básicos da composição visual e as novas visualidades, por serem termos muito específicos da linguagem visual e relativamente recentes no ensino da arte:

Figura 7: Disciplinas Eletivas do GEA

Atelier Branco		Atelier Vermelho		Atelier Laranja	
Desenho	Perspectiva	Cor	Fundamentos	Seres e natureza	Propoções hum.
	Percepção Espacial		Disco de Newton		Corpo em Movim.
	Plano pictórico		Escala cromática		Autoretrato
	Ponto de fuga		Cores primárias		Animais
	Forma e figura		Cores secundárias		Investig. natureza
	Projeções		Experimentos		Paisagens
	Proporções		Combinação		Plantas
	Composição		Cor na natureza		Natureza morta
Atelier Amarelo		Atelier Verde		Atelier Azul	
Pintura	Meios	3D	Volume	Artes gráficas	Xilogravura
	Suportes		Maquete poliedros		Serigrafia
	Carvão		Móbile		Arte Digital
	Pastel		Origami		Ilustração
	Lápis de Cor		Maquetes Eletrón.		Mangá
	Aguadas		Escultura		Quadrinhos
	Óleo		Cerâmica		Cartazes
	Acrílico				
Atelier Roxo		Atelier Cinza		Atelier Preto	
Textura	Tecelagem	Outras Mídias	Cinema	Intervenção - Território Livre	Espaços internos
	Estamparia		Fotografia		Espaços externos
	Tapeçaria		Desenho animado		Materiais utilizados
	Bordado		Adobe Photoshop		Trilha e caminhos
	Retalhos		Corel Draw		Performance
	Colagem		Edição		Mapeamento território
	Cartonagem		Curta Metragem		Instalações
	Figurino/Indumentária				Flash Mob

Fonte: <http://www.rioeduca.net/blogViews.php?bid=14&id=3293>

Entendemos como Elementos básicos da composição visual, de acordo com Dondis (1991), os elementos não materiais que são utilizados para estruturar uma composição artística. Dondis (1991) afirma que:

Sempre que alguma coisa é projetada e feita, esboçada e pintada, desenhada, rabiscada, construída, esculpida ou gesticulada, a substância visual da obra é composta a partir de uma lista básica de elementos. Não se devem confundir os elementos visuais com os materiais ou o meio de expressão, a madeira ou a argila, a tinta ou o filme. Os elementos visuais constituem a substância básica daquilo que vemos, e seu número é reduzido: o ponto, a linha, a forma, a direção, o tom, a cor, a textura, a dimensão, a escala e o movimento. Por poucos que sejam, são a matéria-prima de toda informação visual em termos de opções e combinações seletivas. A estrutura da obra visual é a força que determina quais elementos visuais estão presentes, e com qual ênfase essa presença ocorre. (DONDIS, 1991, p. 30)

Como ‘Novas visualidades’, compreendemos as representatividades artísticas visuais modernas, que fazem usos das novas tecnologias. Nesse contexto, consideram-se como novas visualidades “as produções imagéticas da criação da fotografia até a contemporaneidade (fotografia, quadrinhos, ilustração, animação, vídeo, cinema, objeto, instalação, vídeo–instalação, publicidade, moda e outras”. (Orientações Curriculares da SME, 2015, p.8)

Diante dessa organização, cabe questionarmos até que ponto essa fragmentação de elementos compositivos e tipos de representações visuais, distribuídos nos ateliês e que formam as disciplinas Eletivas, é benéfica e se de fato contribui para uma integração.

Em páginas da internet e nas mídias sociais (Blogs e Youtube), encontramos ainda diversas matérias que relatam o ensino da arte no GEA. No Globo Educação de 02\11\ 2013²⁸, alguns aspectos abordados nos levam refletir sobre a concepção de ensino da arte aplicada no referido Programa. A afirmação

²⁸ Disponível em: <https://youtu.be/9BHqjdNgfrY>
<https://www.youtube.com/watch?v=FqnR0Q9FYnk&nohtml5=False>
<https://www.youtube.com/watch?v=Tj5leaByy1g&nohtml5=False>

de que o ensino da arte proposto no GEA é o de 'educação do olhar,' implicaria uma longa análise com raízes nos conceitos de educação estética presentes em Read e Dewey, e possui elementos suficientes para a elaboração de uma outra dissertação.

Em uma breve abordagem, porém, podemos dizer que, ao entender a educação estética e a arte como área de conhecimento, rompemos com a lógica que determina como Ciência o que é puramente racional e atribui à Arte apenas o que é sensível. Read e Dewey estudam a educação estética em tempos distintos e atribuem concepções particulares a esse campo.

Dewey entende a educação estética por meio da relação entre aspectos psicológicos e sociais. Não dissocia o estético do artístico; para ele, o estético é deleite e o artístico é o fazer, ou seja, a estética não deveria ser associada de forma alguma à "arte pela arte", compreendida a estética como algo a serviço da realização da vida de um povo. Desse modo, ela não poderia ser concebida sem a influência da educação, da sociedade e do conhecimento histórico e seria impossível analisar uma obra de arte sem tais influências.

A contribuição de Read para os estudos sobre a educação estética, iniciados pelos arte-educadores no Brasil, ocorre a partir de sua concepção da arte enquanto base para a educação. Read entende a arte como meio de desenvolvimento de tudo que é individual no ser humano em diálogo com a relação de coesão natural entre o indivíduo e o grupo social em que ele se insere, ou seja, a educação estética abrange as necessidades individuais e coletivas do ser humano.

Desse modo, a partir dos estudos de Read e Dewey, o debate sobre educação estética se expandiu e deu origem a outros caminhos e estudos. Pillar (2006) faz uma abordagem da educação do olhar enquanto a importância da leitura e da compreensão estética. Para a autora, a 'educação do olhar' consiste em educar nossa percepção visual para compreender a linguagem visual. Na escola passamos a desenvolver uma alfabetização visual, por entender que o mundo é composto por imagens que objetivam estabelecer comunicação.

Para que se possa decodificar essa linguagem é preciso que passemos por um processo de alfabetização, tal como passamos na educação básica para que hoje seja possível nos comunicar através da linguagem utilizada para o desenvolvimento desta dissertação.

Nesse sentido, faz-se necessário conhecer os elementos que compõem essa linguagem, estabelecendo uma importante relação com a prática da leitura e da releitura das obras de arte. Entretanto, Ana Mae alerta que:

Nesse sentido, o professor não ensina como ler, pois não há uma leitura como a mais correta, há atribuições de sentidos construídas pelo leitor em função das informações e dos seus interesses no momento. (Barbosa, 2008, p 81).

Cabe ressaltar que leitura e releitura não consistem no processo de cópia e reprodução de obras e sim na compreensão dos elementos que constituem a obra, desde os estruturais até os aspectos sociais, culturais e psicológicos.

Ao ler estamos entrelaçando informações do objeto, suas características formais, cromáticas, topológicas; e informações do leitor, seu conhecimento acerca do objeto, suas inferências, sua imaginação. Assim, a leitura depende do que está em frente e atrás dos nossos olhos (PILLAR, 2006, p. 12).

Diante disso, de um modo mais amplo, podemos dizer ainda que a educação estética implica na formação integral do aluno, em seus aspectos sensíveis e cognitivos, de modo a considerar a arte como um meio de proporcionar um processo de ensino e aprendizagem amplo e significativo, sendo assim, base necessária para constituir a educação integral em todos os aspectos da necessidade humana.

Ao entendermos a arte como um elemento inerente à vida humana compreendemos, além da estética relacionada ao fazer artístico, o caráter estético presente na vida cotidiana. Esta concepção atribui importância à sensibilidade, à relação com o mundo e as distintas culturas. Nesse sentido, possibilita-se o diálogo e a integração entre as diferentes áreas de conhecimento.

Diante do que apresentamos nesta seção, na tentativa de atingir a proposta deste capítulo - a de identificar as concepções de ensino da arte e de tempo integral no Núcleo de Arte e no Ginásio Carioca de Artes Visuais a partir de textos e documentos referentes aos programas – faremos, a seguir, alguns apontamentos.

Primeiro, acreditamos que seja pertinente pontuar que a ausência de uma série de documentos oficiais dos dois programas, de certo modo restringe a análise empírica deste capítulo; além disso, nos leva a questionar por quais razões estes Programas, principalmente o GEC e seus ginásios vocacionados – entre eles, o GEA, não possuem (ou não disponibilizam para acesso público) documentos que apresentem a metodologia do ensino em arte desenvolvida nas unidades escolares que os desenvolvem.

Todas as palestras e documentos oficiais do GEA, disponíveis, versam sobre o currículo de forma ampla, ou seja, as informações estão concentradas nas características de interseção entre os Ginásios, tudo que é comum a todas as unidades do programa Ginásio Experimental Carioca. Os aspectos metodológicos específicos do foco vocacional do GEA, quando divulgado, aparece de forma superficial - pontua-se apenas que a escola se integra ao MAR e desenvolve um trabalho diferenciado, onde a arte serve como base para o desenvolvimento pedagógico da escola por meio da integração disciplinar.

A partir de relatos e filmagens de aulas disponibilizadas pelos professores do GEA na página da internet oficial da escola e nas reportagens da mídia formal (jornais e programas de televisão), conseguimos identificar, na prática, alguns elementos metodológicos utilizados pelo GEA e, dessa forma, realizar o comparativo com a proposta do NA.

Tanto o Núcleo de Arte quanto o Ginásio Experimental de Artes Visuais fazem uso da proposta triangular, trabalham os conteúdos previstos nos PCNs Artes Visuais, ancorados também no Multieducação Artes Visuais da SME. Ambos apresentam como objetivo pedagógico a educação estética.

De acordo com Wilner, a proposta de ensino da Arte do NA estaria:

(compreendidos na sua heterogeneidade), dos professores, e de outros grupos e indivíduos em vários contextos histórico-culturais. Tal estratégia é capaz de produzir um alargamento da percepção estética, que por sua vez potencializa os processos de criação.(WILNER,,2008, p. 6)

O GEA trabalha com a proposta de educação estética, e, de acordo com os estudos de Pillar (2006), com ênfase na importância da alfabetização visual por meio da leitura de obras de arte.

Entretanto, a educação estética não pode servir como recurso pedagógico, apenas auxiliando outras questões da escola, consideradas mais complexas e difíceis, como meio de facilitar a compreensão do aluno; tampouco deve ser usada como atividade “terapêutica”, com intuito de acalmar, distrair ou de ser utilizada apenas como uma atividade prazerosa. Dentro dessas lógicas, a arte é usada apenas como uma ferramenta para desenvolver outras atividades pedagógicas, distanciadas de sua natureza estética.

Nesse sentido, as mídias formais apresentam conhecimentos que reforçam o ensino da educação estética no GEA pela abordagem da ‘educação do olhar’. Entendendo a leitura de imagem na escola praticada nas aulas de Artes Visuais, possibilita o desenvolvimento da percepção visual, da leitura, da interpretação e da contextualização de imagens:

As habilidades de leitura crescem cumulativamente, à medida que o leitor vai evoluindo (...) No início, toda a leitura é feita a partir de um ponto de vista egocêntrico e ingênuo, que leva em conta apenas o conhecimento pessoal do leitor. Posteriormente, o leitor usa um conhecimento, mas geral e, finalmente, interage com o conhecimento estético propriamente dito (PILLAR, 2006, p. 34).

Embora o GEA concentre forças para levantar a bandeira da integração, o ensino da arte é fragmentado nas disciplinas eletivas que trabalham a especificidade de cada conteúdo associado ao foco do ateliê, como vimos no quadro 4, enquanto o NA desenvolve os conteúdos de Artes Visuais e as

atividades artísticas de forma integrada, por meio de uma única oficina de artes visuais, integrando-se também às oficinas de outras linguagens artísticas.

Por outro lado, por fazer parte de um programa específico de uma unidade escolar, o GEA promove atividades interdisciplinares, projetos integrados onde o ensino da arte faz parte do projeto da escola. Já o NA não possui integração com as demais áreas de conhecimento presentes na escola, não desenvolve projetos integrados com a escola regular ou qualquer outra relação pedagógica com as UEs de inserção.

Nesse sentido, identificamos como proposta de tempo integral no GEA a concepção de escola em tempo integral, diante de características bastante presentes como, o tempo integral estar associado às atividades desenvolvidas pela escola, ou seja, o programa é desenvolvido em uma unidade escolar que atua em tempo integral. Cavaliere aponta que:

a ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem. (CAVALIERE,2009, p. 56)

Além disso, sem adentrarmos na discussão propriamente dita do que signifique ‘trabalho’, indagamos se é possível que haja, a partir de um viés político ideológico com base na forma como o programa promove a preparação para o trabalho, uma concepção de educação integral em uma perspectiva socio-histórica, tendo em vista os objetivos do ICE, idealizador do programa, que aponta como um dos princípios pedagógicos:

Fomentar no jovem a compreensão das possibilidades de sua inserção e atuação no novo mundo do trabalho por meio da elaboração do seu Plano de Vida e Plano de Carreira, orientados por um Programa de Ação focado no seu pleno desenvolvimento acadêmico e profissional. (Instituto de Co-responsabilidade pela educação, 2010)²⁹

²⁹<http://www.icebrasil.org.br/wordpress/index.php/programas/educacao-de-qualidade/escolas-em-tempo-integral/conceito-pedagogico/>

O Núcleo de Arte, entretanto, irá trabalhar com uma concepção de ampliação, onde o foco do tempo se insere no aluno e não na escola. Nesse modelo:

a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas. (CAVALIERE, 2009, p. 56)

Entretanto, será possível ainda caracterizar o NA como uma proposta de tempo integral, tendo em vista a extinção do Programa de Extensão Escolar da SME? Mesmo que hoje ele tenha adquirido o status de programa de pesquisa e formação, na prática, não somente não teve um aumento no quantitativo de Núcleos de Artes como sofreu a perda de duas unidades, fechadas em 2012.

Contudo, cabe ressaltar que, embora a educação estética tenha como princípio a educação integral e que entendamos a importância e a utilidade da ampliação do tempo escolar para o desenvolvimento da educação integral, nenhum dos dois Programas analisados pode ser caracterizado dentro da perspectiva de educação integral em tempo integral que defendemos, isso por entender que tanto o NA quanto o GEA não promovem a educação integral enquanto formação integral do ser humano, em seus aspectos cognitivos, culturais, estéticos, físicos, artísticos, de uma forma potencialmente articulada e integrada à essa formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Quanto tempo
Duram as obras? Tanto
Quanto for preciso pra ficarem prontas.
Pois enquanto dão que fazer
Não ruem.*

*Convidando ao esforço
Compensando a participação
A sua essência é duradoura enquanto
Convidam e compensam.*

(...)

*Incompletas ainda
Como o muro à espera da hera
(Esse esteve um dia inacabado
Há muito tempo, antes de vir a hera, nu!)
Insustentável ainda
Como a máquina que se usa
Embora já não chegue
Mas promete outra melhor.
Assim terá de construir-se
A obra pra durar como
A máquina cheia de defeitos.”*

Bertold Brecht, in 'Lendas, Parábolas,
Crônicas, Sátiras e outros Poemas'

Assim como diz o poema de Brecht, essa “obra” dura enquanto seguir em processo, processo esse que vai para além dessa “criação”. Entendemos que seu fim não encerra os importantes e necessários debates em torno do nosso objeto de estudo. É um “convite” para mais debates, com “promessa de melhora” tendo em vista seus desafios.

O início desse estudo parte de pequenas fagulhas que, ao longo do tempo, se fizeram chamas e que, de certo modo, fizeram queimar no corpo, na alma e na mente. As experiências vividas enquanto criança, que se mantiveram na lembrança e ajudaram a trilhar caminhos, hoje se materializam neste estudo, e tendem a não findar por ele, somente. Fruto de vários processos, passa a ser agora processo para novos frutos.

É com esse sentimento que começo a tecer algumas considerações, com o sentimento de quem dialogou com esse objeto de estudo como aluna da Escola Municipal e do Núcleo de Arte; como estudante do curso de graduação em artes visuais; como professora de artes da rede municipal; como aluna do curso de especialização que, por meio da monografia, deu origem a mais questões e inquietações que possibilitaram, como aluna do Mestrado em Educação, o caminhar para este novo estudo.

A análise das concepções relativas ao ensino de Artes Visuais e ao Tempo que o município do Rio de Janeiro vem empreendendo, no sentido de ampliação do tempo escolar dos alunos, nos possibilita pontuar considerações e apontamentos que podem contribuir para novas pesquisas e reflexões considerando que, de fato, as conclusões nunca são finais.

Nesta perspectiva, é importante salientar que o objetivo geral deste estudo originou outros objetivos que atribuíram especificidades à nossa busca, sendo eles, (1) conhecer as concepções de ensino de Artes Visuais existentes nas propostas do Núcleo de Arte e do Ginásio Carioca de Artes Visuais; (2) indicar, entre o Núcleo de Arte e o Ginásio Carioca de Artes Visuais, semelhanças e diferenças na concepção de ensino de Artes Visuais e de Tempo que materializam (3) verificar a existência, ou não, de uma concepção de educação integral e/ou de tempo integral no trabalho realizado nas duas propostas.

Nesse sentido, fez-se necessário, na tentativa de melhor responder nossas questões e atingir os objetivos desse estudo, abordar os aspectos históricos e conceituais relacionados à educação em tempo integral e ao ensino das artes visuais. Essa tarefa foi destinada ao primeiro e ao segundo capítulos desta dissertação.

Após a definição e compreensão das diferentes concepções de ensino de Artes Visuais, de ampliação do tempo escolar, assim como da distinção entre Educação Integral e Educação em Tempo Integral, tivemos as condições necessárias para abordar e identificar, no terceiro capítulo, como tais concepções se materializam nos programas Núcleo de Artes (NA) e Ginásio Carioca de Artes Visuais (GEA), existentes no município do Rio de Janeiro.

Assim, consideramos que o NA e o GEA se aproximam, enquanto concepção de ensino de Artes. Ambos estimulam a educação estética, em seu sentido mais amplo, por meio da proposta triangular. Entretanto, se diferenciam na concepções de tempo integral. Ressaltamos que o NA constitui o que entendemos como uma proposta de Aluno em Tempo Integral, enquanto o GEA, por ter a ampliação do tempo ligada à escola, caracteriza uma proposta de Escola em Tempo Integral.

Com base nos aspectos estruturais e pedagógicos e ainda nas aparentes limitações específicas de cada programa, constatamos a inviabilidade de caracterizá-los dentro de uma perspectiva de educação integral em tempo integral que promova a formação integral do ser humano em seus aspectos cognitivos, culturais, estéticos, físicos e artísticos. Reiteramos a não existência de uma concepção de educação integral no programa NA, no que tange a uma concepção mais sóciohistórica, que canaliza a formação mais completa e multidimensional.

Por fim, acreditamos que um dos motivos da coexistência dos dois programas seja a descontinuidade política que Cunha (1991) aponta como marco no processo das políticas públicas nacionais, decorrente da mudança de gestão que, por 'questões eleitoreiras', tendem a descartar as ações da gestão antecessora e criar programas que estejam vinculados à própria gestão.

Se, por um lado, o NA surge com 'herança' do processo cultural deixado pela Escolinha de Arte, a partir de estreita relação entre a Secretaria Municipal de Cultura e a Secretaria Municipal de Educação no período em que foi implementado, por outro, o GEA surge em um processo onde se abrem possibilidades a partir de uma política internacionalizada de ação em direção à ampliação da jornada escolar.

No contexto atual, o GEA viabiliza o desenvolvimento da atual política da SME, e visa uma política de ampliação do tempo integral, enquanto o NA tora-se obsoleto, no sentido de não dialogar com essa nova perspectiva educacional.

Atentamos para o leque de possibilidades que tal fato possa vir a promover enquanto pesquisas futuras, uma vez que não nos foi possível aprofundar uma

caracterização mais precisa do referido instituto, assim como sua inserção nas instituições escolares.

Ainda com o intuito de apontar questões relevantes que não conseguimos desdobrar no decorrer deste processo, indico a possibilidade de desenvolver a relação entre a educação estética e a educação integral. Nesse sentido, acrescento também a pertinente relação entre escola e o espaço de arte, de acordo com o conceito de habitus, de Bourdieu, e como o GEA dialoga nessa perspectiva.

Finalizo estas considerações com o apontamento de um problema, no tocante ao desenvolvimento do trabalho de um pesquisador - a dificuldade com que nos deparamos, ao longo deste estudo, diante da ausência de documentos públicos do GEA, inclusive – e mais especificamente - no que se refere ao ensino da artes visuais. O mesmo ocorre com o Ginásio Carioca como um todo, no sentido de não possuir um documento próprio da SME que formalize as propostas do referido Programa.

Assim, encerramos temporariamente este estudo, com a esperança de contribuir para as discussões relativas ao nosso tema, em decorrência das atuais políticas públicas que visam a ampliação do tempo escolar e o diálogo efetivo com o ensino da arte.

REFERÊNCIAS

ALAMBERT, Francisco. Portugal e Brasil na crise das artes: da abertura dos portos à missão francesa. In: OLIVEIRA, Luís Valente de; RICUPERO, Rubens (Org.). A abertura dos portos. São Paulo: SENAC São Paulo, 2007.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda, Filosofia da Educação - 3

BARBOSA, Ana Mae. John Dewey e o ensino da arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 2001.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. Estud. av., Dez 1989, vol.3, no.7, p.170-182. ISSN 0103-4014 (disponível em <http://www.scielo.br/>)

BOURDIEU, P. Escritos da educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. Paidéia maio-ago. 2010, Vol. 20, No. 46, 249-259

CAVALIERE, Ana Maria, COELHO, Lígia Martha. Para onde caminham os Cieps? Uma análise após 15 anos. Cad. Pesqui.[online]. 2003, n.119, pp. 147-174. ISSN 0100-1574.

CALZAVARA, Maria Tereza Santos, As práticas avaliativas e os registros de resultados nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo de caso. UNIRIO, 2011.

COELHO, L. M. C. História(s) da educação integral. Brasília: Em Aberto, v.22, n. 80, p.83-96, abr. 2009.

CUNHA, Luiz Antonio. Educação, Estado e democracia no Brasil. São Paulo: Cortez, 1991.

DONDIS, Donis A. A sintaxe da linguagem visual. São Paulo: Martins Fontes, 1991

EBOLI, Maria Terezinha de Melo. Uma experiência de educação integral. Salvador: MEC/INEP/Centro Educacional Carneiro Ribeiro, 1969.

FLORESTA, Leila. Um projeto de educação integral: A Experiência de Paul Robin em "CEMPIUS". Olhares & trilhas - Uberlândia, ano VII, nº8, 2007.

GONSALVES, Elisa Pereira. Conversas sobre iniciação à pesquisa científica. Campinas: Alínea, 2005.

KINZO, MARIA D'ALVA G.. A democratização brasileira: um balanço do processo político desde a transição. *São Paulo Perspec.* [online]. 2001, vol.15, n.4, pp. 3-12. ISSN 1806-9452.

LIMA, Luiz Claudio Motta. *Os professores e os alunos no cinema. Deseducando o olhar: Seminário Nacional de Educação Popular em Audiovisual.* Rio de Janeiro, 2009. (Disponível em: <http://docplayer.com.br/8780516-Seminario-nacional-de-educacao-popular-em-audiovisual.html>. Visitado em: 27/09/2014)

LOBATO, Luana Ediena Câmara, REIS, Camila do Socorro Aranha dos "Programa Mais Educação": Um olhar crítico sobre o ensino das artes visuais. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ 2010 (disponível em: www.fueb.com.br/livro/Paineis/)

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANACORDA, Mario Alighiero. Marx e a Pedagogia Moderna. 2ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MARTINS, Angela Maria Souza. A educação integral segundo a pedagogia libertária. In: Educação Integral: História, políticas e práticas/ Organização Ligia Martha C. da Costa Coelho. - 1 ed. - Rio de Janeiro: Rovel: 2013.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M.Terezinha Telles-Didática do Ensino da Arte: A língua do Mundo – Profetizar, Fruir e Conhecer Arte. Ed.FTD. São Paulo, 1998.

MARTINS, Mirian Celeste. Teoria e prática do ensino da arte: A língua do mundo. São Paulo, 1ª edição, 2010.

MAURÍCIO, Lucia Velloso. Tempos e espaços escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo/ organização - 1 ed. - Rio de Janeiro: Ponteiro: FAPERJ: 2014.

MENEZES, J. S. S. Educação em tempo integral: direito e financiamento. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 137-152, jul./set. 2012. Editora UFPR 151.

MESQUITA, Heloisa Messias. Das escolas do Amanhã ao Ginásio Carioca: A trajetória da educação integral na cidade do Rio de Janeiro. P449 a 461. Caminhos da Educação Integral no Brasil: Direito a outros tempos e espaços educativos / Jaqueline Moll et Al. Porto Alegre: Penso, 2012.

NAZARETH, Henrique Dias Gomes, POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA NA PRÁTICA ESCOLAR: efeitos da política educacional em uma sala de aula da Rede Municipal do Rio de Janeiro. UNIRIO, 2011.

PAIVA, Flávia Russo Silva; AZEVEDO, Denilson Santos de; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Concepções de Educação Integral em Propostas de Ampliação do Tempo Escolar. Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 16, n. 1, jan./jun. 2014.

PALMA, Alexandre . A História do Ensino das Artes Visuais na educação escolar no Brasil. In: MALTA, Marize; PEREIRA, Sonia Gomes; CAVALCANTI, Ana.. (Org.). Novas perspectivas para o estudo da arte no Brasil de entresséculos (XIX/XX): 195 anos de Escola de Belas Artes. Rio de Janeiro: EBA Publicações, 2012, v. , p. 21-25

PEREIRA, K. H. (2008). Como usar artes visuais na sala de aula. Coleção Como usar na sala de aula. São Paulo: Contexto.

PEREYRA, Miguel A. A jornada e os tempos escolares numa nova época 17. In: Tempos e espaços escolares: experiencias, politicas e debates no Brasil e no mundo/ organização Lucia Velloso Mauricio - 1 ed. - Rio de Janeiro: Ponteiro: FAPERJ: 2014.

PILLAR, Analice Dutra (Org.). A Educação do Olhar no ensino das artes. Porto Alegre: Editora Mediação, 4 ed., 2006

READ, Herbert. A educação pela arte. Martins Fontes. São Paulo, 2001.

RIBEIRO, Darcy. Livro dos CIEPs. Bloch. Rio de Janeiro, 1986.

SÁ, Denise Maria Quelhada de A Dança-Educação/Nos Passos da Memória. Centro de Ciências Humanas e Social, UNIRIO, RJ, 2013.

SANTOS, Dayana Ribeiro dos, ARRUDA, Ana Lúcia Borba de. Gestão Escolar no Centro de Atenção Integral à Criança: Um Olhar Sobre o Administrativo e o Pedagógico. Eixo 02: Políticas de Educação Básica e de Formação e Gestão Escolar. ANPAE, 2013. (Disponível em:<http://www.anpae.org.br/simposio26/>).

SOBRINHO, José Amaral, PARENTE, Marta Maria de Alencar. CAIC: Solução ou Problema? IPEA.5 SERVIÇO EDITORIAL Brasília — DF , 1995.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. A longa viagem da biblioteca dos reis: do terremoto de Lisboa à independência do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SHIROMA, Eneia Oto. Política Educacional. Lamparina. Rio de Janeiro, 2007

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. Porto Alegre: Artmed, 2008. 2.ed

TENÓRIO, Aleir Ferraz e SCHELBAUER, Anaete Regina. A defesa pela educação integral na obra de Anísio Teixeira. In: Biblioteca virtual de Anísio Teixeira, 2007.

WILNER, Renata Interculturalidade na experiência do Programa de Extensão Educacional Núcleo de Arte da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro / Renata Wilner; orientadora Rosza Wigdoroviczvel Zoladz – Rio de Janeiro : UFRJ / EBA, 2009.

WILNER, Renata. Programa de extensão Educacional Núcleo de Arte, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro: Luxo ou Necessidade? EBA/UFRJ Anais do II Seminário de Pesquisadores do PPGartes - UERJ. Circulação e Posicionamento. 9, 10 e 11 de dezembro de 2008.

Sites:

Centro de Referencia de Educação Integral: <http://educacaointegral.org.br/>
Visitado em: 08/010/2015 às 20h45

Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/> . Visitado em: 08/05/2015 às 23h45

Portal do MEC – Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8208&Itemid=. Visitado em: 11/04/2015 às 21h

SME - Decreto Nº 38954 de 17 de julho de 2014. D.O. Rio Diponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme>. Visitado em: 20/07/2014 as 19h15

SME - Resolução SME Nº 1222,de 16 de janeiro de 2013. D.O. Rio Diponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme>. Visitado em: 20/07/2014 as 19h50

Plataforma Educopédia <<http://www.educopedia.com.br/>> 11/04/2015 às 21h

Rio Educa <<http://www.rioeduca.net/>> 11/04/2015 às 21h

Instituto de co-responsabilidade pela Educação - ICE:

<<http://www.icebrasil.org.br/wordpress/>> Visitado em: 22/04/2016 as 17h50

GEC Andre Urani Disponível em: <<http://gec-andreurani.blogspot.com.br/2012/02/as-bases-do-ginasio-experimental.html>> Visitado em: 20/01/2016 as 15h50

Ginásio Vicente Licínio de Carvalho -Disponível em: <<http://ginasiovicentelicinio.blogspot.com.br/2013/07/arte-egipcia-atelie-3d.html>> Visitado em: 20/01/2014 as 14h00