

A INSERÇÃO DA ARTE NO CURRÍCULO ESCOLAR

(Pernambuco, 1950 – 1980)

MARIA BETÂNIA E SILVA

A INSERÇÃO DA ARTE NO CURRÍCULO ESCOLAR

(Pernambuco, 1950 – 1980)

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal
de Pernambuco, como requisito
parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação.

Orientadora : Prof^a. Dr^a. Ana Maria de Oliveira Galvão

Recife,
2003.

Comissão Examinadora:

Prof. Dr. José Batista Neto
3º Examinador

Recife, de de 200 .

AGRADECIMENTOS

Ao Criador pela possibilidade de iniciar uma nova aventura;

A meus pais pelo exemplo, pela perseverança e pelo estímulo;

A minha orientadora Ana Galvão pela sensibilidade, pela competência e exigência;

A meu irmão Marconi Aurélio pela troca constante de idéias e indicações de leitura;

Ao professor Ferdinand Röhr pela sensibilidade e humanidade;

Ao professor Osmar Fávero pela generosidade e disponibilidade;

Ao professor Leôncio Soares pelas contribuições;

Ao professor Sebastião Pedrosa pela atenção e incentivo;

As(os) professoras(es) do corpo docente do Mestrado em Educação da UFPE;

Às professoras Leopoldina Britto, Zaida Cavalcanti, Noemia Varela e Rosa Vasconcelos por cederem parte de seu tempo para contribuir neste estudo;

À professora Rosane Fagundes pela generosidade e pela revisão do texto;

As(os) colegas pelas dicas e trocas de informações;

A todos aqueles que de uma forma ou de outra contribuíram para esta pesquisa.

SUMÁRIO

Agradecimentos.....	3
Resumo.....	5
Abstract.....	6
Introdução.....	7
A História das Disciplinas Escolares e a Nova História Cultural: caminhos percorridos.....	11
Fontes: onde encontrá-las?.....	18
 CAPÍTULO I	
Uma história da arte na escola brasileira: do século XVI a meados do século XX.....	28
1.1 Do ritual mágico ao status social.....	32
1.2 Brasil: primeiros sinais da arte na educação.....	36
1.3 O século XX e as novas demandas para a arte na educação.....	47
 CAPÍTULO II	
Movimentos e Instâncias: que papel exerceram para a inserção da arte na educação?.....	61
2.1 A Escola de Belas Artes.....	62
2.2 A DECA.....	69
2.3 O MEA.....	78
2.4 O MCP: um espaço também para a arte.....	90
 CAPÍTULO III	
A inserção da arte na documentação oficial.....	111
3.1 A arte na LDB de 1961.....	112
3.2 Outros rumos para a Educação.....	115
3.3 Processo de elaboração da Lei 5692/71.....	126
3.4 Pernambuco: obrigatoriedade da arte no currículo escolar.....	127
3.5 Imposição ou participação coletiva?.....	134
3.6 Impasses e entraves na implantação da lei.....	160
Considerações Finais.....	171
Fontes.....	179
Bibliografia.....	183

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo central compreender o processo de inserção da arte como disciplina no currículo escolar, especialmente no estado de Pernambuco, no período de 1950 a 1980. Para alcançar esse objetivo utilizei como fontes principais: documentos oficiais (legislação, resoluções, pareceres, propostas curriculares, programas de ensino), jornais, revistas e depoimentos orais de profissionais ligados diretamente a instituições oficiais e aos movimentos estudados na pesquisa. Como referencial teórico-metodológico utilizei a História das Disciplinas Escolares e a História Oral. A pesquisa constatou que, embora se encontrem indícios da presença da arte no sistema educacional brasileiro desde o século XIX, ela somente se configura como disciplina curricular obrigatória a partir da reforma educacional do ensino de 1º e 2º graus de 1971. Nesse momento, houve uma participação coletiva dos profissionais de educação de norte a sul do Brasil na elaboração dos currículos escolares e dos próprios programas das diversas disciplinas. No caso específico da área de artes, ao longo do século XX, algumas instâncias e movimentos exerceram um papel fundamental para o fortalecimento dos profissionais da área, para dar visibilidade à arte na sociedade e na escola e para gestar novas concepções de arte-educação. Entre essas instâncias e movimentos contemplo, na presente pesquisa, a Escola de Belas Artes de Pernambuco, a Divisão de Extensão Cultural e Artística (DECA) da Secretaria de Educação do Estado, o Movimento Escolinhas de Arte (MEA) e o Movimento de Cultura Popular (MCP).

ABSTRACT

This paper had as central objective to understand the process of a supporting of art in the school curriculum, especially in Pernambuco during 1950 until 1980. In order to achieve this objective I used as principals sources: officials documents (legislation, resolutions, curriculums proposals, programmes of teaching), newspapers, magazines and orals statements of professionals into directly in the officials institutions and in the movements studied in the research. As theoretical methodological reference I used the Schools Subjects History and the Oral History. The research checked that although it find signs of the presence of art in the brazilian school system since XIX century it only configurate as subject school curriculum compulsory as the educational reform in 1971. This study checked how in this moment it was a colective participation of the professionals of education of north the south of Brazil in the organization school curriculum and the different subjects programmes. In the specific case of art throughout the XX century, some movements realized fundamental role for the strengthened the professionals of art, in order to give visibility to art in the society and school and to management new conceptions of art education. These movements are the School of Fine Arts of Pernambuco, the Division of Cultural and Artistic Area (DECA), the Movement Escolinhas of Art (MEA) and the Movement of Popular Culture.

INTRODUÇÃO

O interesse em aprofundar os estudos sobre a inserção da arte como disciplina curricular na escola, que ocorreu oficialmente em 1971, está relacionado a alguns fatores. Inicialmente à minha prática docente e também à insuficiência de estudos sobre o tema proposto.

Como professora de arte, em escolas públicas e privadas há oito anos, tenho levantado uma série de questionamentos e buscado compreender o porquê da existência de alguns preconceitos estabelecidos com relação à arte como disciplina curricular. O fato da arte ser posta sempre numa posição secundária em relação às outras disciplinas, o estigma criado entre alunos e professores de que 'arte não reprova', portanto, não é necessário ser levada a sério como as outras disciplinas e também à freqüente presença de profissionais de outras áreas, que lecionam a disciplina como complemento de carga horária, levaram-me a uma inquietação e as questões passaram a se intensificar. Dessa forma percebi que para compreender o porquê dessas lacunas, a meu ver, se fazia necessário um estudo mais aprofundado e consistente sobre o tema. Parti, então, para a presente pesquisa no intuito de aprofundar a própria história da arte como disciplina curricular e contribuir com as discussões acerca da área na história da educação no Brasil, especificamente em Pernambuco.

Os questionamentos que levantei no decorrer desse período como docente da disciplina de arte, que recebia o título de Educação Artística

referem-se a uma busca da compreensão do porquê a arte é relegada a um segundo plano como disciplina entre docentes e entre outros profissionais da instituição escolar; porque se considera a arte apenas como complemento secundário e talvez desnecessário no currículo, que serve apenas para decoração do ambiente e comemoração de datas festivas ou é considerada apenas como uma atividade de lazer e, ainda, que a arte não é preciso 'ser pensada', logo não tem 'o peso' que as outras disciplinas têm porque não é preciso usar 'a razão'. Outras questões referem-se à busca da compreensão do porquê qualquer profissional de qualquer área pode lecionar a arte, fato que não ocorre em relação à grande parte das outras disciplinas do currículo; porque a carga horária é tão reduzida em relação às outras disciplinas, enfim, porque não existe uma estruturação do conteúdo programático a ser trabalhado e desenvolvido como nas outras disciplinas. Acredito que a arte, também como disciplina no currículo escolar, pode contribuir na educação e formação do indivíduo não só favorecendo a abertura de um leque cultural mais amplo, como também colaborando para a formação de cidadãos mais observadores, mais reflexivos, mais criativos. Tenho percebido, no entanto, que essa importância parece estar minimizada ou, talvez, desconhecida.

Por outro lado, um fator que revela a importância em aprofundar a inserção da arte como disciplina curricular relaciona-se à insuficiência de estudos¹ sobre o tema e à dificuldade de acesso por parte dos professores à produção teórica, o que, talvez, contribua para a fragilização de sua formação pela pequena quantidade de livros editados sobre o assunto, o que o faz

¹ Realizei um levantamento nas Bibliotecas do Centro de Artes e Comunicação, Centro de Educação e Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFPE, observando: as relações de dissertações e teses de doutorado desses acervos; alguns catálogos de dissertações e teses de outras universidades fora do estado de Pernambuco; catálogos da ANPEd e ANPUH; alguns anais da SBPC; anais de encontros sobre pesquisa educacional no Nordeste (EPENNs) e ainda os anais dos Congressos Brasileiros de História da Educação (CBHEs). Esse levantamento revelou que praticamente não existem estudos que se detenham sobre a história do ensino da arte na escola brasileira. Uma análise de 80 dissertações e teses de todo o Brasil realizada por Ana Mae Barbosa (1999a), na área específica de artes, também revela a mesma ausência.

desconhecer parte de sua própria história. Muitos outros fatores também contribuem para essa situação como, por exemplo, a insistente desvalorização profissional por parte das políticas públicas que cada vez mais achatam o poder aquisitivo do(a) professor(a); o excesso de alunos por turma; as condições de trabalho; enfim, a carga horária que, em sua maioria, extrapola as 8h de trabalho diário. São questões polêmicas que abrem espaço para muitas discussões e inúmeras outras pesquisas, mas que não são objeto de estudo da presente pesquisa por isso nelas não me deterei.

A opção por um estudo histórico sobre o tema proposto para esta pesquisa pode favorecer dados importantes para identificar o momento de inserção oficial da arte no currículo escolar e ajudar a compreender como se deu o seu desenvolvimento. Acredito na importância da pesquisa histórica, pois sem o conhecimento do passado não é possível compreender e intervir no presente. Através do estudo dos registros deixados por nossos antepassados, a humanidade mantém viva a sua própria história, suas idéias, seus costumes, sua crença, enfim, sua arte. Ainda como arte-educadora, acredito na relevância de compreender a própria história da disciplina que leciono.

Estudos realizados, sobretudo no campo da história das disciplinas escolares, têm mostrado a fertilidade desse tipo de pesquisa para a compreensão das relações entre escola e saberes em épocas diferentes.

Através desta pesquisa, busco um conhecimento mais consistente sobre o tema, esperando que a mesma proporcione encontrar algumas respostas para os questionamentos postos e, conseqüentemente, dê uma resposta mais qualitativa à minha prática, e de outros, como arte-educadora. Compreendo, no entanto, que as questões não se encerram por aqui, nem tampouco limitam-se às acima citadas. Dessa forma o caminho permanece

aberto no presente e no porvir para o enriquecimento das pesquisas sobre a história da arte na educação.

Na pesquisa busco identificar quais os fatores internos e externos que levaram à inserção da arte como disciplina curricular na escola, particularmente em Pernambuco, no período de 1950 a 1980. Para identificar esses fatores, percorri alguns caminhos que contribuíram para atingir essa meta. Assim, revelou-se importante compreender o contexto sócio-político-econômico do período, particularmente em Pernambuco, pois foi o lugar de enfoque da presente pesquisa, como também compreender, como fator interno, o papel que a Escola de Belas Artes, a Divisão de Extensão Cultural e Artística (DECA), o Movimento Escolinhas de Arte (MEA) e o Movimento de Cultura Popular (MCP) exerceram no processo de inserção da arte no currículo escolar, pois todas essas instâncias se desenvolveram no estado de Pernambuco seja antes ou depois do golpe militar de 64.

Já como fator externo, investiguei o porquê de, no período áureo da ditadura militar, a arte ser inserida no currículo escolar. Para isto tornou-se necessário, também, analisar os discursos realizados no período para a inserção da arte no currículo. Um outro fator relevante para a presente pesquisa foi não só verificar quais e quem eram os atores, pessoas envolvidas nas discussões realizadas nesse processo, como também compreender qual era a concepção de arte que estava implícita na proposta da educação artística.

Dentro da proposta de implantação da Lei 5692/71, que se refere à reforma educacional do ensino de 1º e 2º graus, tornou-se necessário verificar quais conteúdos e que práticas eram previstas para a atividade artística na escola, que professores passaram a dar aulas de educação artística, enfim, que espaço ela teve no currículo.

Como a presente pesquisa refere-se ao estudo específico de uma disciplina escolar, tornou-se necessário conhecer, aprofundar e compreender outros estudos de outros pesquisadores nesse campo. Assim, veremos a seguir reflexões e dados desenvolvidos por esses pesquisadores que contribuem para a observação de detalhes importantes na pesquisa histórica de uma disciplina escolar.

A História das Disciplinas Escolares e a Nova História Cultural: caminhos percorridos.

Tradicionalmente, o estudo histórico dos conteúdos do ensino primário e secundário raramente suscitou interesse dos pesquisadores e do público. Porém, atualmente, há uma tendência entre os docentes em favor de uma história de sua própria disciplina.

Compreender como alguns pesquisadores realizaram seus estudos nesse campo e como eles desenvolveram essas pesquisas foi importante, pois propiciou o encontro de pistas e a descoberta de caminhos para aprofundar os conhecimentos relacionados ao objeto desta pesquisa. Dessa forma, por exemplo na França, já há alguns anos pesquisas têm sido desenvolvidas sobre essa temática. Estudiosos, como Hébrard (1990), têm buscado compreender em que momento histórico os saberes que já circulavam na sociedade tornaram-se propriamente escolares e como se deu esse processo.

Esses estudos se inserem em uma linha de investigação denominada História das Disciplinas Escolares que se situa entre dois campos mais amplos. De um lado, a História da Educação que tradicionalmente desenvolvia pesquisas sobre o pensamento pedagógico e as reformas de ensino e, nas últimas décadas, atravessa um período de renovação trazendo novos objetos de

pesquisa, entre esses, a História das Disciplinas Escolares e a História da Cultura Escolar. Por outro lado, a História das Disciplinas Escolares também tem se desenvolvido no campo da Sociologia do Currículo.

A principal preocupação da pesquisa na área da História das Disciplinas Escolares é explicar as transformações ocorridas em uma disciplina ao longo do tempo. Dessa forma, torna-se possível identificar os fatores mais ligados às mudanças de conteúdo e métodos de ensino, o que possibilita a articulação de propostas mais consistentes de alteração ou implementação de mudanças curriculares.

O pesquisador Goodson (1990), que desenvolve pesquisas também nessa área denominada por ele de “História social dos conteúdos escolares”, afirma que as mudanças nos conteúdos escolares poderão ser melhor analisadas a partir de uma abordagem histórica. Segundo ele, através dos estudos históricos pode-se encontrar as influências ocorridas para a definição dos conteúdos escolares. Ele chama a atenção que as disciplinas ou conteúdos escolares são estruturados de acordo com os interesses dominantes daqueles que têm o poder na sociedade. Assim, partindo também desse pressuposto, tornou-se importante nesta pesquisa, verificar quais eram esses interesses e porque colocar a arte no currículo escolar se as atividades artísticas que vinham sendo desenvolvidas em meio à sociedade, no período, foram castradas e os envolvidos com as mesmas cassados, exilados, etc, como veremos no decorrer desta dissertação.

Vários pesquisadores brasileiros, também, têm desenvolvido estudos na área da História das Disciplinas Escolares. Esse campo de pesquisa tem crescido consideravelmente no Brasil e esses estudos buscam compreender não só os pressupostos da formação de uma disciplina escolar no currículo brasileiro como também o processo histórico percorrido por elas até chegar na escola;

quem foram os atores e que papel exerceram nesse processo; que lugar essas disciplinas ocuparam no currículo; que conteúdos foram elaborados em seus programas e, enfim, as concepções oficiais e não oficiais que se tinham dessas disciplinas.

Bittencourt (2003), por exemplo, afirma que a presença de cada uma das disciplinas escolares no currículo, sua obrigatoriedade ou sua condição de conteúdo opcional e, ainda, seu reconhecimento legitimado por intermédio da escola, não se restringe a problemas epistemológicos ou didáticos, mas articula-se ao papel político que cada um desses saberes desempenha ou tende a desempenhar, dependendo da conjuntura educacional. Ainda conforme a autora, Estado, deputados e partidos políticos, associações docentes, professores e alunos, entre outros, são agentes que integram a constituição das disciplinas escolares e, por intermédio de suas ações, delimitam sua legitimidade e seu poder. Os conteúdos escolares têm, a princípio, origem no saber científico que deve ser constantemente incorporado pelos agentes educacionais e é o saber científico que legitima as disciplinas escolares. Nesse caso, será que a arte tinha um papel político, na época? Que papel se pretendia para a mesma inserindo-a na escola?

De forma mais ampla, para compreender a inserção da arte como disciplina curricular, busquei investigar os fatores internos e externos que possibilitaram essa inserção, como citei anteriormente. Santos (1990), também pesquisadora na área de História das Disciplinas Escolares, explica que os fatores internos dizem respeito às condições de trabalho existentes na área, à organização dos profissionais e à sua valorização. Entre esses fatores internos encontram-se: a emergência de grupos de liderança intelectual, o surgimento de centros acadêmicos de prestígio na formação de profissionais, a organização e evolução das associações de profissionais e a política editorial na área, entre

outros. Já os externos estão relacionados à política educacional e ao contexto político, social e econômico de cada época, que determinam a inserção de uma disciplina no currículo escolar. Aristóteles (1987) já dizia que a política determina quais as ciências que devem ser estudadas num Estado, quais são as que cada cidadão deve aprender e até que ponto deve aprendê-las. Assim, ao identificar esses caminhos, os estudos já realizados favoreceram um conhecimento mais consistente do objeto da presente pesquisa.

É interessante notar que o termo “disciplina” no seu uso escolar, conforme Chervel² (1990), e a expressão “disciplina escolar” não designam até o fim do século XIX mais do que a vigilância dos estabelecimentos, a repressão das condutas prejudiciais à sua boa ordem e aquela parte da educação dos alunos que contribui para isso. No sentido de “conteúdos do ensino”, o termo está ausente no século XIX. Ele afirma que a aparição, durante os primeiros decênios do século XX, do termo disciplina, em seu novo sentido, vai pôr em evidência as novas tendências do ensino primário e secundário. Na realidade, essa nova acepção da palavra é trazida por uma larga corrente de pensamento pedagógico. Ela faz par com o verbo disciplinar e se propaga primeiro como sinônimo de ginástica intelectual.

É a década de 1850, na Europa, que marca o começo da crise dos estudos clássicos, paralelamente à confusão dos objetivos do ensino primário durante a década de 1870, que leva a repensar em profundidade a natureza da formação dada ao aluno. Deseja-se, de agora em diante, disciplinar a inteligência das crianças.

Para Chervel (1990), é surpreendente ver a palavra aparecer tão tardiamente no ensino secundário, o qual jamais escondeu sua vocação em

² Pesquisador de História da Educação, na França, que desenvolveu um estudo buscando as raízes da própria palavra “disciplina” procurando compreender também as condições nas quais esse termo se impôs após a Primeira Guerra Mundial, colocando em plena luz a importância desse conceito.

formar os espíritos pelo exercício intelectual. Uma disciplina, ainda segundo o autor, é em qualquer campo que se encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer, de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte. Ele também define os elementos básicos constitutivos de uma disciplina escolar como sendo a exposição pelo professor ou pelo manual de um conteúdo, os exercícios, as práticas de motivação e de incitação ao estudo e as provas de natureza docimológica.

Um outro pesquisador nessa área, na França, Julia (2002), afirma que uma disciplina se define tanto por suas finalidades quanto por seus conteúdos. Ele ressalta a importância de se evitar algumas tentações no estudo das disciplinas escolares. Essas tentações que devem ser evitadas referem-se a: estabelecer genealogias enganosas, querendo a todo custo recuperar as “origens” de uma disciplina em tal ou qual segmento antecedente; pensar que uma disciplina não é ensinada porque ela não aparece nos programas escolares ou porque não existem cátedras oficialmente com seu nome e, por fim, imaginar um funcionamento das disciplinas escolares idêntico a antigamente, pois, ao contrário, as mesmas têm sido submetidas a transformações constantes, tanto em suas finalidades quanto em seus conteúdos e métodos. Libâneo (1986) também afirma que a própria gênese dos conteúdos indica que eles estão em permanente construção, pois a herança cultural é permanentemente transformada uma vez que os conteúdos são produzidos socialmente, isto é, na relação entre as classes sociais; por isso são históricos, vivos, dinâmicos. Assim, afirma Libâneo (1986) que os conteúdos escolares têm sua fonte no desenvolvimento da prática social onde se manifestam contradições e, nelas, a prevalência de interesses dos grupos e classes que têm maior poder em cada

momento. Por outro lado, o campo educacional e a própria escola em seu cotidiano também têm um papel importante nesse processo de “invenção” do conhecimento a ser ensinado, como nos mostram os estudos sobre cultura escolar.

Dessa forma, no decorrer da presente pesquisa, percebi que mesmo não havendo na legislação uma obrigatoriedade da presença da arte no currículo escolar brasileiro, antes da lei 5692/71, há vários indícios de sua presença na instituição escolar seja recebendo outras denominações, seja com outras propostas e objetivos específicos para cada época, o que confirma a posição dos autores citados acima.

Os estudos dos vários pesquisadores, nesse campo, propiciam um entendimento mais amplo do que vem a ser uma disciplina escolar e as minúcias ocultas existentes no processo de sua inserção no currículo. Desse modo, busquei observar e considerar minuciosamente esses detalhes aparentemente ocultos tendo em vista que os conteúdos de ensino são, de um lado, impostos à escola pela sociedade da qual faz parte e pela cultura que a produz e que auxilia a produzir e, de outro, “(re)inventados” no interior do campo educacional e da própria instituição escolar.

De modo mais amplo, o estudo foi norteado, teórica e metodologicamente, pela Nova História.

Como afirma Bloch (s.d.) a história não é apenas uma ciência em marcha. É também uma ciência na infância como todas as que têm por objeto o espírito humano que chegou tarde ao campo do conhecimento racional.

No decorrer histórico humano novas descobertas são realizadas, novas exigências e novos interesses surgem. O ser humano permanece extremamente inquieto e por meio desse comportamento, exerce novas reflexões, acentua as

observações críticas sobre as situações vividas ou ainda por viver, com isso passa a estabelecer novas regras, novos métodos também de se fazer ciência.

Assim, sucede com a ciência histórica que através das inquietações de Marc Bloch e Lucien Febvre³ traz novas exigências para sua reflexão.

Essas inquietações acentuam-se no desejo de se fazer uma história mais abrangente e totalizante, descobrindo o homem na plenitude de suas virtualidades. Com isso abre-se um leque de possibilidades para aprofundar estudos, que até então pareciam superficiais, buscando-se também em outras ciências do homem conceitos para uma compreensão mais ampla da própria história humana enraizando-se em seu cotidiano.

Conforme Robinson (apud Burke, 1991, p.20), história inclui qualquer traço ou vestígio das coisas que o homem fez ou pensou, desde o seu surgimento sobre a terra. Como método, a Nova História deverá utilizar-se de todas as descobertas sobre a humanidade, que estão sendo feitas por antropólogos, economistas, psicólogos e sociólogos. E Bloch (apud Burke, 1991, p. 39) dizia que todo fenômeno histórico tem de ser explicado em termos de seu tempo e não em função de tempos anteriores.

A Nova História acrescenta a seu campo de pesquisa a possibilidade da utilização de pistas, sinais, signos que permitem captar uma realidade mais profunda daquilo que se busca investigar.

³ Historiadores franceses que no início do século XX expressam sua insatisfação com o modo de fazer historiográfico que, até então, limitava-se à narrativa de jogos de poder entre grandes homens ou países. Era a forma historiográfica que vigorava, sobretudo na França, centrada na história política. Bloch e Febvre são os precursores da Nova História e os fundadores da Escola dos Annales. Através da criação da revista Annales, esses historiadores tinham o objetivo de fazer dela um instrumento para enriquecer a história, abrindo, contudo, as portas para a inter-relação e intercomunicação com diversas outras áreas científicas. Com o nascimento dessa revista vários historiadores passaram a dar sua contribuição encorajando uma nova forma de narrativa histórica, de registro das atividades humanas, não apenas fatos políticos, como já foi citado anteriormente, mas também com a colaboração de outras ciências. Essas novas idéias difundiram-se em vários outros países, entre eles se inserem os países da América. Ver, entre outros, Burke (1991).

Um desses exemplos pode-se direcionar a Giovanni Morelli⁴ que através da observação de detalhes em obras de arte despercebidos por outras pessoas, como por exemplo, orelhas, mãos, unhas, desenvolveu um importante estudo e colaborou consideravelmente na identificação e catalogação de obras de arte favorecendo também uma organização mais estruturada em muitos museus de toda a Europa. Seus estudos influenciaram Freud, conforme Ginzburg (1989), e também a Semiótica que se caracteriza pela capacidade de a partir de dados, aparentemente negligenciáveis, remontar uma realidade complexa não experimentável diretamente. Pode-se acrescentar que esses dados são sempre dispostos pelo observador de modo tal a dar uma seqüência narrativa. Através desse estudo passa-se a perceber a importância dos detalhes que, talvez, pareçam insignificantes e que muitas vezes permanecem ocultos a nossos olhos, mas que podem trazer à tona um universo de informações relevantes.

Na realidade, numa pesquisa histórica, o pesquisador parte de determinações presentes, a atualidade é o seu começo real.

Partindo dessas reflexões, a necessidade de estabelecer métodos para a realização da pesquisa tornaram-se imprescindíveis. Então, que caminho seguir, que sinais, que pistas encontrar? É a que me reporto a seguir.

Fontes: onde encontrá-las?

Com a Nova História se abre espaço e se amplia a quantidade de fontes que podem ser utilizadas numa pesquisa histórica. Nessa perspectiva qualquer indício do passado pode servir como fonte.

⁴ Médico italiano do século XIX que observando obras de arte nos museus passou a identificar nelas características únicas e particulares, assim, colaborou para a identificação e catalogação de obras de arte de grandes artistas da pintura, pois, em geral, os artistas não assinavam suas obras.

No presente estudo, utilizei como base alguns tipos principais de fontes dentre essas os documentos oficiais, jornais, revistas e depoimentos orais de profissionais ligados diretamente a instituições oficiais e aos movimentos contemplados nesta pesquisa.

Os documentos oficiais, conforme Faria Filho (1998), são produzidos em obediência à legislação em vigor ou representam a própria legislação. Assim, investiguei as Bases para a reformulação de currículos e programas para o ensino fundamental; a Consolidação da Legislação do Ensino Secundário; o Inventário de sugestões apresentadas pelos estados do Nordeste ao MEC referente à reforma do ensino; a Proposta Curricular de Educação Artística, único documento de orientação docente para a disciplina; as leis federais 4024/61 e 5692/71; a lei estadual 5695/65; o Relatório do GT instituído pelo MEC; as Diretrizes para implantação do ensino de primeiro e segundo graus; o Currículo da Escola Primária de Pernambuco; o Plano de implantação do regime instituído pela lei 5692/71; os Programas do ensino secundário; os Objetivos do ensino de 1º grau; as resoluções e pareceres referentes à lei. Essa documentação foi utilizada com o intuito de compreender como se deu o processo de estruturação da lei, se ela foi resultado de uma imposição, se houve uma construção e participação coletivas; que objetivos essa mesma lei trazia; o que ela propunha, no que se refere ao ensino fundamental; qual o tratamento dado, especificamente, à arte, ponto central da pesquisa; qual era a concepção de arte que tinha o Estado, como se deu o processo de inserção da disciplina no currículo escolar, que espaço ela passou a ter no currículo, qual o tratamento que a lei deu a(o) professor(a) para esse conhecimento específico, enfim, que conteúdos se previam para a disciplina e quem participou da elaboração dos mesmos.

Selecionei três jornais de grande circulação na cidade do Recife para verificar também o que se divulgava, em meio à sociedade, na imprensa escrita no momento com referência a alguns temas desenvolvidos na presente pesquisa. Os jornais contemplados foram o Diário da Noite, Jornal do Commercio e Última Hora no período de 1958 a 1971. Esse meio de comunicação tinha um raio ampliado de alcance não só para os profissionais envolvidos no campo da educação como também para toda a sociedade em geral.

Quanto às revistas pesquisei exemplares da Revista da Escola de Belas Artes de Pernambuco, no período de 1957 a 1959, que foram salvos de uma enchente ocorrida na cidade do Recife que destruiu boa parte do acervo da Escola, para compreender qual era a concepção de arte desenvolvida na Escola, como era seu funcionamento e o público que atingia. Essa revista foi criada no ano de comemoração do 25º aniversário da Escola para divulgação cultural e de informação dos resultados obtidos no magistério das cadeiras que compunham os currículos de Arquitetura, Pintura, Escultura, Professorado de Desenho, Música e Arte Dramática.

Pesquisei ainda revistas e boletins da Divisão de Extensão Cultural e Artística (DECA) que registraram as inúmeras atividades, especificamente, voltadas ao ensino da arte na escola que foram desenvolvidas por essa divisão no estado de Pernambuco. Os boletins da DECA foram elaborados sistematicamente com o objetivo de divulgação de planos, de técnicas e de qualquer trabalho cultural e artístico. Os pesquisados registram o período de 1953 a 1965 e as revistas de 1959 a 1962.

Todos esses documentos, jornais e revistas foram localizados no Conselho Estadual de Educação, na Assembléia Legislativa, no Arquivo Público

do Estado de Pernambuco, na Biblioteca do Centro de Artes e Comunicação da UFPE e na Biblioteca Pública do Estado de Pernambuco.

Como já referido, é com o anseio de ampliar o campo de visão, a capacidade de interpretação, de análise, de investigação, de narrativa histórica trazida pela Nova História que também se abre um leque de possibilidades para o uso de novas fontes de pesquisa. Além dos documentos oficiais e de outras fontes tradicionalmente utilizadas na pesquisa histórica, surge também a possibilidade da realização de entrevistas através da História Oral. O relato oral exerceu um papel importante no decorrer da pesquisa, pois entrevistei profissionais do campo educacional e artístico do período contemplado. Dentre esses, foram entrevistados: Noemia Varela, fundadora da Escolinha de Arte do Recife e atualmente, aos 86 anos de idade, continua trabalhando na Escolinha; Zaida Cavalcanti, ex-professora da UFPE e pesquisadora da DECA; Maria Leopoldina Britto, ex-professora da UFPE, pesquisadora das propostas e programas de ensino da Secretaria de Educação de Pernambuco, além de ter sido membro da Secretaria de Educação no período da reforma educacional de 1971; Rosa Vasconcelos ex-professora da rede estadual de ensino, um dos membros que elaborou a Proposta Curricular de Educação Artística durante a reforma educacional de 1971, fez parte do MCP e, atualmente, é professora do Centro de Artes e Comunicação da UFPE. Essas entrevistas tiveram duração entre 30 minutos e duas horas. Busquei compreender, através delas, por alguém que viveu no período, que visão se tinha da arte, do sistema educacional, em geral, como se deu a participação dos profissionais da área nos diversos movimentos e no processo de elaboração da reforma educacional. Procurei, assim, contemplar membros das instâncias e movimentos abordados nesta pesquisa e também professoras que participaram diretamente da reforma educacional.

A pesquisa com fontes orais apoia-se em pontos de vista individuais expressos nas entrevistas. Através da história oral o objeto de estudo do historiador é recuperado e recriado por intermédio da memória dos informantes (Amado e Ferreira, 1996).

Vários historiadores reforçam a importância da História Oral em pesquisas históricas. Joutard (2000, p.33,34) é um desses exemplos:

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

A prática internacional da história oral nos últimos cinquenta anos indica que essa metodologia combate perpetuamente qualquer tendência para isolar a prática e entendimento históricos da vida e das necessidades dos homens. Mostra também que as entrevistas fornecem mais que apenas outro conjunto de documentos, pois são uma maneira de promover a conscientização histórica e social. Demonstrando, assim, que conquanto a maneira de entrevistar possa variar em culturas e circunstâncias diversas, os historiadores orais podem aprender com o intercâmbio internacional sobre questões e debates comuns e

revela a extraordinária capacidade que tem a história oral de interagir com outras iniciativas e disciplinas (Thomson, 2000).

É interessante também notar que, como afirma Leydesdorff (2000), o método da história oral nos ajuda a melhorar nosso entendimento da estrutura intelectual e ideológica de uma era e oferece base para uma crítica às noções comuns de realidade.

O relato oral exerce um papel considerável na compreensão de elementos sutis e por meio dele, conforme Campos(1996), podem-se verificar os sentimentos de cada indivíduo nas mais diversas situações explanadas, revelando-se situações ou momentos de orgulho, de contentamento, desejos e aspirações, desgostos e tristezas mais profundas que foram suscitadas pelos escritos relatados. Tem-se uma visão mais próxima ao ocorrido, à experiência vivenciada pelo(a) entrevistado(a) e também se compreende, com mais acuidade, a tomada de certas decisões e determinadas atitudes dessa pessoa.

Os depoimentos fornecidos através das entrevistas realizadas confirmam a posição dos autores acima citados seja sobre uma reflexão crítica ou não sobre a experiência vivida, devido ao tempo decorrido, seja a revelação dos desejos, aspirações e mesmo decepções relatadas ou ainda com mais clareza a apreensão das razões da tomada de uma decisão.

Esse novo olhar, proposto pela história oral, se abre a novas possibilidades de expressão e interpretação do que se considera, até então, um documento. Febvre (apud Le Goff⁵, 1994, p. 540) explica a necessidade de ampliar a noção de documento dizendo:

“A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode-se fazer, deve-se fazer sem documentos

⁵ Um dos mais destacados historiadores recrutados para a história das mentalidades no início dos anos 60.

escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. Logo, com palavras. Signos. Paisagens e telhas. Com as formas do campo e das ervas daninhas. Com os eclipses da lua e a atrelagem dos cavalos de tiro. Com os exames de pedra feitos pelos geólogos e com as análises de metais feitas pelos químicos. Numa palavra, com tudo o que pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem”.

Le Goff, em seu estudo *História e Memória* (1994), acentua a importância da análise crítica dos documentos pelo historiador. Entende que os mesmos são produtos da sociedade que os fabrica e neles estão intrínsecas as relações de força e poder dos que os produzem.

Oliveira (2003) afirma que o documento não representa a imagem de uma sociedade em determinada época; mais que isso, representa o esforço de uma determinada configuração social de impor sua imagem ao futuro. Dessa forma o intuito na utilização dos documentos referidos anteriormente foi compreender as relações intrínsecas em seu processo de produção, o que existia por trás dos discursos oficiais, quais eram os interesses aparentemente ocultos, o que se pretendia com as reformas educacionais, especificamente a reforma do ensino de 1º e 2º graus, e mais exatamente o porquê da obrigatoriedade da arte, então chamada Educação Artística, no currículo escolar justamente no período áureo de um governo ditatorial.

É necessário lembrar que, segundo Certeau (1982), uma leitura do passado, por mais controlada que seja pela análise dos documentos é sempre

dirigida por uma leitura do presente. Assim, toda ciência é constantemente atravessada por tendências divergentes sobre as quais não é possível assumir posição sem uma espécie de antecipação do futuro.

A presente pesquisa está estruturada em três capítulos. No primeiro abordo, em linhas gerais, a presença da arte em diferentes sociedades, inclusive no Brasil, onde se percebe a influência e transferência da cultura européia para as terras brasileiras suprimindo a produção indígena nativa. Enfoco os primeiros sinais da presença da arte na escola brasileira e o papel do Liceu de Artes e Ofícios, especificamente em Pernambuco, que se voltava para cursos profissionalizantes e que era considerado a “escola do povo”. Verifico que a arte sempre esteve presente na educação embora de forma difusa. Por fim, abordo algumas influências que acompanharam a arte no decorrer do século XX, em nível mundial, e na escola brasileira propriamente dita.

No segundo capítulo destaco instâncias e movimentos que de alguma forma contribuíram para a organização do campo da arte e disseminação da mesma em amplos setores da sociedade, inclusive na escola. Escolhi a Escola de Belas Artes de Pernambuco; a Divisão de Extensão Cultural e Artística (DECA); o Movimento Escolinhas de Arte (MEA) e o Movimento de Cultura Popular (MCP). Essas instâncias e movimentos, considerados nesta pesquisa como “fatores internos”, desempenharam um papel importante na sistematização do ensino da arte, na promoção, divulgação e, sobretudo, na democratização do acesso à arte por parte da população em Pernambuco e serviram de ponto de convergência dos profissionais da área ou os que nela demonstravam interesse.

A Escola de Belas Artes voltava-se para o ensino clássico e acadêmico e para a instrução superior geral e especializada no campo artístico. Era, especificamente, para os concluintes do curso secundário fundamental. A DECA, criada na Secretaria de Educação na década de 40, serviu de grande apoio e

orientação artística para as professoras da época. Pretendia dar continuidade ao trabalho desenvolvido por Aníbal Bruno interrompido pelo Estado Novo e tinha como objetivo interrelacionar as atividades artísticas nos níveis da escola e da comunidade através da preservação da cultura. O MEA teve uma repercussão em nível nacional abrangendo também outros países. Abriu espaço para a criança, o adolescente, o adulto, inclusive, os arte-educadores e exerceu uma influência considerável nas autoridades educacionais da época. Possuía um forte valor libertário pelo respeito à criança com crença na livre-expressão. O MCP levou a arte para os meios populares e comunidades em geral. Foi um movimento que teve apoio político e um crescimento considerável antes do golpe militar. Tinha, entre outros, o objetivo de elevar o nível cultural do povo enfocando a cultura popular.

No terceiro capítulo busco aprofundar algumas conseqüências deixadas na educação após o golpe militar de 1964; a inserção da arte na documentação oficial, após a reforma educacional do ensino de 1º e 2º graus estabelecida pela Lei 5692/71; o processo de elaboração da lei e alguns impasses e entraves no processo de sua implantação. A inserção obrigatória da arte no currículo escolar se dá nesse momento como símbolo de “modernização”, acompanhando as discussões e a literatura da época. Abordo também a presença do Movimento Armorial que surgiu durante a ditadura militar e que buscou a valorização da arte popular investigando as raízes e influências, enfim, as origens tradicionais da cultura brasileira, especificamente, a nordestina.

Nesse capítulo percebe-se que a reforma educacional simboliza avanços e também retrocessos que deixaram feridas profundas no sistema educacional brasileiro, mas nem tudo pode ser considerado como imposição, pois houve uma participação intensa e coletiva dos profissionais de Educação e, no caso pernambucano, os professores foram ativos participantes no processo

de sua implantação. O período da ditadura militar é considerado, nesta pesquisa, como um “fator externo” para a inserção da arte no currículo escolar.

CAPÍTULO I

**Uma história da arte na escola brasileira: do século XVI a
meados do século XX.**

“Nenhuma espécie de atividade humana é tão permanente como as Artes Plásticas, e nada do que sobrevive do passado tem, igual a elas, tanto valor como guia para a história da civilização”.
Herbert Read

Inicialmente, o presente capítulo visa abordar, em linhas gerais, como se deu a utilização da arte em diferentes sociedades e em diferentes tempos históricos. Logo após abordaremos⁶ os primeiros sinais da presença da arte no Brasil com o intuito de compreender como se deu o seu processo inserção na educação das diferentes classes sociais e na escola brasileira.

Veremos que a arte foi utilizada como ritual mágico, como símbolo de status social, como meio de educação religiosa, como decoração de ambientes, como registro das cenas da vida diária, enfim, como expressão do ser humano, seja do seu interior, seja da leitura do mundo que o mesmo fazia.

A partir do século XX percebemos que houve um movimento crescente neste campo, pois não só inúmeros grupos de artistas surgiram, com o objetivo de ampliar as possibilidades do fazer artístico, como também educadores e intelectuais passaram a despertar para a importância da presença da arte no processo educativo. Naturalmente, muitas lacunas permanecem abertas devido às limitações e ao longo período abordado em tão pouco espaço, porém a intenção é situar o leitor, em linhas gerais, sobre o processo percorrido pela arte

⁶ A partir desse momento utilizaremos o pronome “nós”, pois como o processo de construção do conhecimento é uma participação coletiva, a presente pesquisa está inserida dentro desse mesmo contexto. Eco (1996, p.120) afirma que escrever é um ato social e dizemos “nós” por presumir que o que afirmamos possa ser compartilhado pelos leitores.

antes de ser inserida formalmente na instituição escolar, de maneira obrigatória e com uma abrangência nacional.

A arte mostra-se presente em todas as manifestações humanas desde o início da história da humanidade. Ela contribui para o conhecimento e a compreensão da história de muitos povos.

Conforme Read (1957), historiador da arte: *“Antes de la palabra fue la imagen, y los primeros esfuerzos registrados del hombre son esfuerzos pictóricos, imágenes raspadas, picadas o pintadas en las superficies de las rocas o de las cavernas” (p.16).*

Entende-se aqui por arte, a plástica, a música e a cênica. Dentro dessas, está presente um universo de subdivisões, por exemplo, na plástica temos o desenho, a pintura, a escultura, a gravura. Na música temos o vocal e o instrumental. Na cênica temos a interpretação, a expressão corporal e nela se insere a dança. Enfim, a arte é compreendida como expressão e construção do ser humano.

Citaremos a seguir algumas definições de pesquisadores e estudiosos da arte que contribuem para ampliar o horizonte de compreensão sobre a mesma.

Read (1957), explicita sua opinião:

“El arte ha sido, y es todavía, el instrumento esencial en el desarrollo de la conciencia humana” (p.11). “El arte en mi opinión, ha seguido siendo una clave para la supervivencia. Por mucho que se lo haya presentado bajo el disfraz de un falso idealismo y un refinamiento intelectual, sigue siendo la actividad por medio de la cual se conserva alerta nuestra sensación, viva nuestra imaginación, penetrante nuestra facultad de razonamiento” (p.37).

Toda arte é, por evidência, integrante e produto das estruturas históricas da comunidade em que surge e traz em si, mais ou menos transformadas, as características econômicas, sociais e psíquicas daquela mesma comunidade (Dacanal, 1986). Dentro desse contexto, a aprendizagem e o ensino da arte sempre existiram e se transformaram ao longo da história de acordo com normas e valores estabelecidos em diferentes ambientes culturais. Assim, a arte tornou-se um meio de expressão comum à cultura de todos os tempos:

“A arte é uma das significativas manifestações da habilidade do ser humano para pensar e para aspirar algo que vá além da mera sobrevivência. Nos momentos de crise, quando a degradação do ser humano chega ao ponto de violentar a própria espécie, censurando, amordaçando e até mesmo destruindo, a arte tem se caracterizado como uma das poucas manifestações que insiste em defender e preservar as idéias de liberdade e dignidade humanas. Em todos os tempos, em todas as espécies e em todos os povos a expressão da arte tem marcado a capacidade de abstração do ser humano, a habilidade para usar símbolos que possibilitam uma das mais importantes conquistas da raça humana: a linguagem. Como expressão e como linguagem, a arte sintetiza uma parcela palpável, inconfundível da experiência humana” (Martins, 1990).

Platão (apud Souza, 1970, p.59) talvez tenha sido o primeiro filósofo a preconizar um sistema de educação baseado na atividade artística. Segundo ele,

o indivíduo poderia e deveria ser educado através da arte. Platão parte do princípio que a arte só tem valor se puder proporcionar o acesso à Idéia e puder colaborar para a formação da polis. Para ele, no que diz respeito à arte, mimesis é imitação do mundo sensível e esta é um eterno vir a ser, está em constante mutação (Tibaji, 1994).

Poderíamos citar aqui uma infinidade de definições, expressões, conceitos sobre a arte de autores que pesquisaram e pesquisam sobre o tema, porém procuramos destacar apenas algumas delas para compreender a concepção de arte utilizada ao longo da pesquisa. Partindo dessas reflexões, como se deu o processo de desenvolvimento da arte na sociedade?

Para contribuir na compreensão desse questionamento, alguns historiadores da arte, como Saunders (1986), descreveram o desenvolvimento histórico da arte nas diferentes sociedades através de três fases: a tribal, a comunidade agrícola e a era industrial. A seguir, perceberemos que em cada fase a arte foi utilizada de diferentes formas nas diversas sociedades.

1.1 Do ritual mágico ao status social.

No início, as obras de arte incorporavam o valor de culto, pois, em sua maioria, estavam a serviço de rituais, primeiro mágicos, depois religiosos. Sendo, desde o princípio, passível de reprodução, a obra de arte viu no decorrer da história, através de sucessivos saltos, que se deram em longos intervalos num ritmo cada vez mais alucinante, o desenvolvimento das técnicas de reprodução (Suzart e Mill, 1997).

Na sociedade tribal tudo era voltado para a sobrevivência do indivíduo ou da tribo. Assim, a arte era utilizada como um ritual mágico com o objetivo de conseguir alimento ou manter a espécie através da procriação. Por meio da

narrativa e do ensino do ritual da pintura nas cavernas aqueles povos mantiveram viva sua história de geração em geração e, felizmente por meio desses registros, muitos estudiosos puderam conhecer e continuam a descobrir características peculiares da vida daqueles povos.

No Brasil, vários sítios arqueológicos encontrados revelam a importância da arte rupestre, registrada nas paredes das cavernas, pois é também através dela que podemos compreender um pouco a história de vida dos primeiros habitantes em terras brasileiras.

Alguns índios norte-americanos, por exemplo, ilustravam batalhas ou cenas da vida diária na pele de búfalos. Nesse período o aprendizado era feito através da cópia e da imitação. Aprender arte copiando é a técnica mais antiga de ensino da arte.

As sociedades se desenvolveram e se ampliaram e com elas também a arte passou a ter novas formas de utilização. Surgiram novas exigências, novas necessidades. Por exemplo, em Creta, o artesão passou a vender seus produtos. Já os gregos e os romanos utilizavam a arte com fins religiosos e para decorar as paredes de suas casas dando a impressão de se estar ao ar livre. Essas práticas continuaram até o Renascimento quando a arte foi empregada para narrar a vida de Cristo para a massa analfabeta que, olhando, contemplando, observando as pinturas feitas nas paredes das igrejas compreendiam o que estava escrito na Bíblia. Assim, a arte forneceu imagens frente as quais o povo podia rezar, pedir auxílio e orientação divina.

Ainda segundo Saunders (1986), foi nesse mesmo período que muitos ricos e nobres doavam obras de arte às igrejas e as expunham em lugares públicos com a intenção de mostrar sua riqueza e poder. Utilizando a arte dessa forma acreditavam alcançar dois objetivos: primeiro satisfazer o próprio ego, mostrando-se diante da sociedade como homens de poder e segundo como

cumprimento do dever, no que se refere à questão espiritual, pois assim acreditavam que seu “ingresso ao paraíso” estava reservado, uma vez que doavam esses seus bens às igrejas, tornando público o seu desapego aos “bens materiais”.

Em meio à sociedade, os artesãos e artífices passaram a vender suas mercadorias, porém a tecelagem e a cerâmica feitas pelas mulheres eram utilizadas em casa. Desenvolveu-se, então, um sistema de aprendizado dentro das famílias: os filhos seguiam os pais e as mães ensinavam às filhas. Esse sistema permaneceu até o Renascimento quando o artesão adquiriu o status de artista na pintura e na escultura. Dessa forma, o status de artista era garantido pelo trabalho individual e pela genialidade pessoal, além da capacidade de trabalhar em qualquer lugar independentemente de uma associação profissional. O artífice continuava em seu trabalho anônimo, restrito ao âmbito da corporação de ofícios (Cunha, 2000).

A arte ainda não se fazia presente de forma sistemática e ampla no sistema educacional. Conforme Saunders (1986), a partir do século XVI inúmeras transformações ocorreram trazendo novas idéias e novas reflexões na sociedade. Entre essas mudanças estão aquelas provocadas pela Revolução Científica, pela era das grandes navegações colonizadoras do Novo Mundo, pela Reforma Protestante, pela Revolução Industrial e pelo Iluminismo. Esse momento revelou uma modificação importante na arte, pois as pinturas passaram a registrar os acontecimentos históricos, as paisagens, as naturezas mortas, a vida cotidiana e os retratos dos oficiais famosos. Nesse período, na Europa, para a classe média ensinava-se desenho arquitetônico e perspectiva aos rapazes. Já para as moças era ensinada a paisagem, a bordar, a tocar piano o que era de grande utilidade para o comércio do matrimônio, pois quanto mais prendada fosse, maior possibilidade de conseguir um “bom partido”. No

entanto, tanto as moças quanto os rapazes eram desencorajados a considerar a arte como uma ocupação, uma profissão, um trabalho, pois até então qualquer atividade manual era considerada trabalho escravo⁷. Quanto às crianças, aquelas pertencentes às camadas populares, aprendiam o comércio artesanal voltado diretamente ao trabalho. Já as crianças da classe média aprendiam desenho em suas casas com tutores e mestres de desenho. A grande mudança ocorrida, segundo Saunders (1986), foi que pela primeira vez a arte era ensinada sem sentido utilitário, apenas como refinamento social e como uma atividade do tempo de lazer. Um outro momento importante para a arte ocorreu após a Revolução Francesa quando as portas dos palácios foram abertas em formas de museus, aproximando, assim, a população à sua apreciação.

Pode-se observar, portanto, que a cada momento histórico a arte é apropriada de forma e com objetivos distintos de acordo com os valores estabelecidos pela sociedade vigente. Esses dados ajudam a compreender o percurso histórico da arte e a forma como diferentes sociedades dela se apropriaram.

Com o crescimento da população e a complexificação das sociedades, a arte também adquiriu novos valores e passou a indicar status social e econômico da classe média. Isso ocorreu por volta do século XIX quando na América, segundo Cross (s.d.), a arte passou a ser ensinada nos colégios de elite de maneira que os estudantes pudessem reconhecer as obras originais dos grandes mestres e assim ir à Europa e não correr o risco de comprar obras falsificadas ou de qualidade inferior. Ensinava-se também a cópia de reproduções famosas, a perspectiva linear e o desenho geométrico. Foi então

⁷ Conceito que prevaleceu na Grécia desde o século IV a.C. As artes liberais eram as atividades dignas dos homens livres, ou seja, livres das necessidades de trabalhar para viver. A diferença entre os praticantes das artes liberais e os das artes mecânicas se acentuou notavelmente como resultado da difusão da imprensa no século XVI. Uma nova hierarquia interna nas duas artes foi gerada, entre os que sabiam ler e os que não sabiam. Isso foi mais evidente entre os artífices do que entre os artistas (Cunha, 2000).

que a arte passou a ser vista como objeto de estudo, como teoria, e despertou interesse para o registro de sua própria história. Isso se deu através do “Movimento Arte pela Arte” que surgiu na Inglaterra por volta de 1860, a partir do qual se constituiu o desenvolvimento da História da Arte.

E no Brasil, será que a arte se fez presente no processo de colonização? Veremos a seguir.

1.2 Brasil: primeiros sinais da arte na educação.

No Brasil, a chegada dos portugueses colocou em confronto duas culturas absolutamente diversas. A européia privilegiava o dinheiro, as relações mercantis e o cristianismo. A indígena valorizava a relação com a natureza, o mito e a vida comunitária (Teixeira, 2000). Ocorreu, a partir de então, o processo de aniquilamento dos povos nativos. Seus costumes, suas crenças, sua educação, sua cultura, enfim, sua arte foi suplantada para vir à tona o que até então se considerava “civilização”. Não existiu uma troca recíproca favorável ao mútuo enriquecimento dos dois povos, mas uma transferência de valores, de padrões culturais europeus transplantando-se recursos materiais e humanos de uma sociedade para outra que não tinha condições de troca em pé de igualdade (Romanelli, 1978).

Será, pois, que houve nos primeiros séculos de colonização nas terras brasileiras algum indício da presença da arte em forma educacional?

Os jesuítas, conforme Francisco Filho (2001), começaram a utilizar conhecimentos de pintura, música, danças, inclusive nativas, teatros e festas católicas para ajudar na catequese dos povos indígenas. Essa apropriação e transmissão da arte possuía o objetivo centrado na “domesticação”, na “doutrinação”, enfim, na catequese com o intuito de atrair e conquistar o maior

número possível de fiéis, pois com a Reforma Protestante que se alastrava por toda a Europa, se fazia necessário partir para novas terras e difundir o Catolicismo. Isso propiciou a aculturação dos povos nativos e no caso dos negros africanos, trazidos como escravos para as terras brasileiras, a situação era ainda mais complexa, pois existia a dúvida se o negro possuía alma ou não.

O transplante cultural europeu trazido para as terras brasileiras exerceu um domínio acentuado, pois as manifestações artísticas tinham origem nos assuntos ligados à igreja e era proibida a promoção de manifestações artísticas não aceitas pelas autoridades portuguesas. Segundo Francisco Filho (2001), outros tipos de manifestações artísticas foram proibidas durante todo o período colonial até a chegada da família real portuguesa, quando as coisas mudaram de direção.

Até o século XIX, conforme Barbosa (1990), inexistia qualquer espécie de programa de arte. Porém, uma exceção a essa regra foi o Seminário de Olinda onde no programa de 1800, o desenho ultrapassava os limites do desenho geométrico. Segundo Cunha (2000), o desenho não deveria ser visto como uma simples arte recreativa, mas como meio de educar o senso estético das multidões, um agente energético para a fecundação do trabalho. Contudo, em geral havia um grande preconceito contra o trabalho manual para o homem aristocrático ao qual era dirigida a educação, pois esse tipo de atividade era reservado aos escravos, como já foi citado anteriormente.

O valor social conferido ao trabalho manual era especialmente depreciado na Península Ibérica e a sua rejeição parece ter sido comum tanto à cultura portuguesa quanto à espanhola (Cunha, 2000). Conseqüentemente, também, esse valor foi trazido para as terras brasileiras no processo de colonização.

A partir das primeiras décadas do século XIX, com a vinda da família real para as terras brasileiras, nasceram as primeiras escolas técnicas e científicas. Proporcionou-se, também, a iniciação de um ensino artístico no Brasil com a presença da Missão Francesa⁸. Esse fato colaborou para a laicização da arte, mas não para sua democratização, conforme Barbosa (1990), pois se baseando no culto à beleza, na crença acerca do dom inato para a atividade artística e em árduos exercícios de cópia, tornou a arte acessível somente para alguns “poucos felizes”. Os aristocratas eram incumbidos de apenas apreciar e comprar, deixando aos artistas estrangeiros o monopólio da criação e a conquista do artista nativo. A arte, assim, era considerada vocação para artista e por isso, o importante período presidido pela teoria transcendentalista⁹ foi desconhecido no caso brasileiro.

O artista, categoria institucionalizada em nossa sociedade com a vinda da Missão Francesa, não desfrutava a mesma importância social atribuída ao escritor, ao poeta. O grau de valoração das diferentes categorias profissionais dependia dos padrões estabelecidos pela elite colonial que, refletindo a influência da educação jesuítica, a qual moldou o espírito nacional, colocava no ápice de sua escala de valores as atividades de ordem literária, demonstrando acentuado preconceito contra as atividades manuais com as quais as Artes Plásticas se identificavam pela natureza de seus instrumentos. Este foi o modelo implantado pelos jesuítas, a cargo dos quais estivera a educação brasileira desde os princípios da colonização até 1759, quando foram expulsos do Brasil por razões políticas, econômicas e culturais. Embora ausentes da atividade educativa, eram os ecos de suas concepções que orientavam nossa cultura

⁸ Grupo de artistas franceses que veio às terras brasileiras a convite da família real e que obteve a possibilidade de registrar cenas diárias da vida da população nativa explorando o universo de cores tropicais em suas pinturas registrando, também, a fauna e a flora da época. Eram todos membros importantes da Academia de Belas Artes, do Instituto de França.

⁹ Concebia a arte como base moral de toda educação e foi influenciado pelo romantismo alemão que deu força ao desenvolvimento da arte na escola em outros países (Barbosa, 1990).

quando aqui chegou D. João VI e oito anos depois a Missão Francesa (Barbosa, 1999b).

D. João VI, ainda conforme Barbosa (1999b), transpôs para o Brasil o hábito das cortes europeias de incluir as artes na educação dos príncipes. Porém, somente com a abolição da escravatura, final do século XIX, iniciou-se o processo de respeitabilidade do trabalho manual. Isto coincidiu com a primeira etapa de nossa “revolução industrial”, que consistiu na substituição do trabalho físico pelo trabalho mecânico.

A presença da família real portuguesa nas terras brasileiras trouxe novos ares para a colônia e tornou-se necessário criar condições favoráveis para sua permanência no Brasil. Assim, inúmeras medidas foram tomadas, e entre essas, encontra-se, como um marco importante para a arte no Brasil, a criação da Academia de Belas Artes¹⁰. Embora criada em 1820, passou a ter cursos efetivamente estruturados só a partir de 1855 com a reforma de seus estatutos (Cunha, 2000).

Todos os membros da Missão Francesa eram de orientação determinantemente neoclássica, a qual marcou seus ensinamentos e suas atividades artísticas na corte. Nossa tradição era na época marcada pelo barroco-rococó. Repentinamente o calor do emocionalismo barroco foi substituído pela frieza do intelectualismo do neoclássico (Barbosa, 1999b).

Afirma Zilio (1994) que a Missão Francesa introduziu no Brasil um novo estatuto para a arte: ela inaugurou as belas artes, trazendo impressa uma visão cronológica, retilínea da cultura, encarada não como um processo de ruptura da constante relação com o novo, mas como um acúmulo de conhecimentos

¹⁰ Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios; Academia Real de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil; Academia de Artes; Academia Imperial de Belas Artes e depois da Proclamação da República passa a chamar-se Escola Nacional de Belas Artes (Barbosa, 1999b). Esses foram os nomes recebidos pela Academia em sua história.

baseados num cânone, reduzindo a esfera da produção artística a um código único, assimilado como verdadeiro.

Quando a Missão Francesa chegou, encontrou uma arte distinta dos originários modelos portugueses e obra de artistas humildes, uma arte de traços originais que podemos designar como barroco brasileiro. Nossos artistas de origem popular eram vistos pelas camadas superiores como simples artesãos, mas não só quebraram, ainda conforme a autora, a uniformidade do barroco de importação, jesuítico, apresentando contribuição renovadora, como realizaram uma arte que já se podia considerar brasileira.

Grande parte do acervo barroco brasileiro encontra-se nos estados de Minas Gerais, da Bahia e de Pernambuco. Dentre os artistas que mais se destacaram encontramos Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho.

A história da arte brasileira, durante o século XIX, foi fortemente marcada pela atuação da Academia Imperial de Belas Artes que determinou não só a sistematização do ensino artístico, como também criou uma referência estética e cultural através desse modelo, estabelecendo um novo tipo de olhar que perdura até nossos dias (Zilio, 1994).

Na Academia havia cinco seções de estudos com suas subdivisões: arquitetura, escultura, pintura, música, ciências acessórias¹¹. Os alunos eram divididos em dois grupos: os artistas que se dedicavam às belas artes e os artífices que professavam as artes mecânicas. Tanto na Academia de Belas Artes quanto no Liceu de Artes e Ofícios, instituição que abordaremos mais adiante, se ensinavam desenho, escultura, gravura, estatuária. Porém, a Academia foi criada para ser uma escola superior, enquanto o Liceu era a “escola do povo”. Felix Ferreira (apud Cunha, 2000, p.120), em 1881, expressou com bastante clareza essa diferença: “(...) a Academia de Belas Artes é a escola

¹¹ Referem-se à matemática, anatomia, história da arte, estética e arqueologia.

da aristocracia do talento; o Liceu de Artes e Ofícios é a útil oficina das inteligências modestas”.

No Rio de Janeiro, afirma Pereira (2001), era relativamente fácil entrar na Academia, bastava saber ler, escrever e contar. É verdade que num país de escravos e analfabetos, isso eliminava uma grande parte da população. Mas, por outro lado, mesmo a Academia tendo sido concebida para receber a “aristocracia do talento”, no Brasil, a opção por essa instituição parece ter sido prioritariamente uma escolha das classes mais pobres, constituindo mesmo uma possibilidade de ascensão social. Raramente no Brasil, os filhos das classes abastadas interessavam-se pela Academia, pressionados pelo bacharelismo, num país em que o trabalho manual sofria todo tipo de descrédito social.

Bethencourt da Silva¹², em 1856 (apud Pereira, 2001), em discurso na Sociedade Propagadora de Belas Artes, mencionou claramente esse preconceito:

“No exercício de nossa vida social (...) há apenas quatro carreiras a seguir: a das armas, a da magistratura, a da medicina e a dos empregos públicos (...) a mocidade que não conseguia entrar em uma dessas quatro classes pereceria a inanição, que lhe preparava uma pobreza pouco digna, a exercer um ofício ou uma arte (...) praticadas unicamente pelos escravos”.

Em geral, a entrada na Academia dava-se a partir da identificação do talento para desenho. Uma vez realizada a matrícula, iniciava-se um percurso de dificuldades crescentes, que eram organizadas sob a forma de concursos a que os alunos deveriam apresentar-se e cuja avaliação era concretizada pela

¹² Francisco Bethencourt da Silva foi professor de Arquitetura, de 1858 a 1888, na Academia Imperial de Belas Artes, no Rio de Janeiro.

concessão de medalhas e menções. O objetivo evidente era definir o mais talentoso, aquele que ia obter maior número de medalhas e provavelmente ganhar o prêmio de viagem ao estrangeiro. O ensino em Paris foi o modelo adotado internacionalmente no século XIX (Pereira, 2001).

As primeiras décadas do século XIX foram caracterizadas pela renovação de mentalidade e anseios de afirmação nacional, pois não só chegavam várias influências da metrópole, como também de outras partes da Europa. Eram estudantes brasileiros que se formavam em Coimbra, Paris, Montpellier, Edimburgo e lutavam pela veiculação de idéias que iriam proporcionar movimentos de reivindicação de autonomia nacional.

Observa-se a presença de matérias de caráter artístico nas escolas primárias e secundárias, pois, com a independência, foram criadas escolas primárias públicas e em seus currículos inseriu-se também a prática do desenho no ensino elementar.

No ano de 1837, na província de Pernambuco, foi decretada a lei que dava as linhas gerais da instrução pública e determinava o que deveria ser ensinado. Assim, afirma Moacyr (1939, p.487):

“As escolas de primeiras letras e de humanidades estabelecidas na província ficam subordinadas ao Liceu da capital, sob a inspeção do presidente da província. Ensinar-se-ão no Liceu as faculdades seguintes: gramatica latina, retorica, filosofia, arimetica e geometria, inglês, desenho, francês, geografia e historia, foromia, fisica, calculo e comercio”.

Os alunos que se destacassem durante o ano eram premiados, favorecendo o estímulo à competição.

Dessa forma, continua o autor:

“(...) os alunos de primeiras letras¹³ e desenho que mais se distinguirem serão condecorados com uma medalha de distinção; o estudante premiado se não for aprovado no ano seguinte perderá a medalha” (p.490).

Ainda em Pernambuco, no ano de 1839 (Moacyr, 1936), o então presidente da província, Rego Barros, ordenou que nas aulas de desenho se dessem três lições de pintura por semana, porém cada aluno deveria pagar por essas lições. Mas, será que todos os que freqüentavam a escola tinham condições de pagar por essas lições? Será que ainda permeava o conceito do dom inato reservado especificamente ao artista ou aqueles que demonstravam afinidade para isso? E no ensino secundário será que existia algum sintoma da presença da arte?

Conforme Moacyr (1936), no ensino secundário, encontrava-se o termo arte para vários saberes, entre esses, a arte da música, da dança, da ginástica, as artes liberais, a arte da filosofia ou ainda a arte da retórica. Nesse momento, no caso pernambucano, percebem-se, assim, os primeiros sintomas da presença da arte na escola, porém aparentemente alguns desses elementos são mais visíveis na escola secundária no período. No entanto, apenas alguns poucos atingiam esse nível escolar.

¹³ A escola de primeiras letras era dividida em dois graus: ensino primário elementar e ensino primário superior. No ensino primário elementar se ensinavam a doutrina cristã, leitura, escrita, conta e rudimento da língua nacional. No ensino primário superior: elementos de geometria prática, desenho linear, agrimensura, noções gerais de ciências físicas e história natural aplicadas aos usos da vida, canto ou música, os elementos de história cronológica e geografia especialmente do Brasil. As escolas de 1º grau seriam situadas nos lugares em que o governo julgasse conveniente, e as de 2º grau, nas cabeças de comarca (Moacyr, 1939).

Presume-se que a presença da música e das manifestações artísticas de modo geral no ensino público haja ocorrido principalmente já no final do século XIX, através das professoras diplomadas pelas escolas normais, inspiradas na tradição européia com marcada orientação humanística, conforme Cavalcanti (1986).

Na maior parte das províncias brasileiras, outras instituições também contribuíram para a formação de artistas e para a inserção da arte nos processos educativos.

Em Pernambuco, a Sociedade de Artistas Mecânicos, mais tarde o Liceu de Artes e Ofícios, foi instalada na primeira metade do século XIX na província e tinha como fim instruir os artistas, aperfeiçoando-os nos ofícios, proporcionando-lhes instrução profissional. Onze anos após a sua fundação matricularam-se 98 estudantes no liceu e a aula de desenho não teve freqüência. Honorio Hermeto Carneiro de Leão (apud Moacyr, 1939, p.497), então presidente do liceu, afirmou que:

“...esta cadeira não passa de um modo de gastar dinheiro sem proveito, pois o professor limita-se ao ensino teórico da arte e os alunos saem dali sabendo o que é desenho, mas terão que aprender ainda a desenhar”.

É interessante notar aqui que se passa a refletir a importância em ampliar o ensino de desenho e uni-lo à pintura. Afirmou ainda o presidente que a cadeira deveria ser de desenho e pintura e que seu magistério fosse designado a algum hábil artista. Percebe-se, aqui, a importância da especificidade da docência. Observe-se que essa reflexão data de meados do século XIX.

Vejamos como se deu o nascimento do Liceu de Artes e Ofícios em Pernambuco, porque esse exerceu um papel importante dentro da sociedade pernambucana, pois foi um dos precursores do movimento artístico no Estado.

Como já referido, o Liceu de Artes e Ofícios possui suas raízes na Associação dos Artistas Mecânicos e Liberais¹⁴ que nasceu no século XIX, conforme Moacyr (1936).

A história do Liceu de Artes e Ofícios de Pernambuco foi retratada em matéria publicada num jornal da cidade, mais de cem anos de sua fundação, que registrou o seguinte:

“Os primórdios do Liceu de Artes e Ofícios do Recife são uma lição de altruísmo dada por um semi-letrado de nome Isidoro de Santa Clara. Por volta de 1830, estava sendo construído um prédio na Capunga. Essa construção tinha como mestre de obra Isidoro, que por sinal era o único que sabia ler. Nas horas de refeição, enquanto fazia a sesta, êsse modesto homem valia-se de alguns livros e passava a ler em voz alta. Êsse ato muito causava inveja aos que dêle se acercavam, pois os que se deleitavam com sua leitura, embora rude, eram em sua maioria escravos alforriados ou filhos de escravos e, assim sendo não tinham direito de aprender a ler. Movido por um sentimento altamente humanitário, Isidoro resolveu fazer tôdas as noites, em seu modesto casebre, localizado na Capunga, aulas coletivas, ensinando as primeiras letras àqueles que desejavam ingressar nos intrincados caminhos da escrita. Essa semente atirada por Isidoro, embora em terreno por demais árido, começava a medrar

¹⁴ Essa associação possuía o objetivo de prestar assistência aos associados e proporcionar o ensino de primeiras letras, português, francês, desenho, geometria e arquitetura.

e, em 1836, a 12 de Novembro, era fundada na Capunga, a Imperial Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco composta por seus antigos alunos e tendo êle como primeiro presidente que após perambular de séde em séde, veio definitivamente instalar-se na atual praça da República. A conclusão dessa obra só veio se dar em 1841 quando então a Real sociedade passou a ter o nome de Liceu de Artes e Ofícios de Pernambuco” (Recife, Diário da Noite, 11.01.1958).

No Liceu de Artes e Ofícios o ensino compreendia uma parte teórica e outra de preparação profissional e artística. Essa formação, no entanto, estava relacionada a cursos profissionalizantes e não ao ensino da arte propriamente dita. A organização do ensino artístico de grau superior antecedeu de muitos anos sua organização nos níveis primário e secundário, refletindo uma tendência geral da educação brasileira, envolvida desde o século XIX na preocupação prioritária com o ensino superior, antes mesmo de ter organizado o ensino primário e secundário (Barbosa, 1999b).

Assim, mesmo se o ensino primário e secundário não foram organizados por primeiro, no caso brasileiro, assistiu-se, por exemplo em Pernambuco, o despontar de novos sonhos, de novos ideais e o desejo de realizar obras que favorecessem o crescimento do ser humano através da arte na educação.

No próximo tópico abordaremos alguns movimentos ocorridos na arte ao longo do século XX e as influências que exerceram no processo de sua inserção no currículo escolar.

1.3 O século XX e as novas demandas para a arte na educação.

A preocupação central a respeito do ensino da arte, no início do século XX, era a sua implantação nas escolas primárias e secundárias e mesmo a sua obrigatoriedade. Não só os argumentos reivindicatórios de um lugar para a arte nos currículos primários e secundários como também os modelos de implantação estavam baseados principalmente nas idéias de Rui Barbosa, expressas, em 1882 e 1883, em seus projetos de reforma do ensino primário e secundário e no ideário positivista extensamente divulgado no país, principalmente a partir da segunda metade do século XIX (Barbosa, 1999b).

O desenho linear ou geométrico e desenho figurado era o que dominava no ensino da escola primária e secundária nas primeiras décadas do século XX, tendo-se acrescentado a este conteúdo, o desenho de ornato ou arte decorativa pela influência marcante da Escola de Belas Artes e do Liceu de Artes e Ofícios.

A metodologia da Escola Nacional de Belas Artes influenciou grandemente o ensino da Arte nos níveis primário e, principalmente, secundário, durante os vinte e dois primeiros anos do século XX, mas outras influências dominavam durante esse período: os processos resultantes do impacto do encontro efetivo entre as artes e a indústria e o processo de cientificação da arte (Barbosa, 1999b).

Nos EUA, o assombroso progresso industrial foi atribuído à precoce iniciação da juventude americana no estudo do desenho e a boa organização do ensino de arte aplicada à indústria. Já no Brasil, conforme Barbosa (1999b), a única entidade educacional brasileira que na época tentava ensinar o desenho com aplicações à arte e à indústria era o Liceu de Artes e Ofícios.

Rui Barbosa (apud Barbosa, 1999b, p.45) deteve-se minuciosamente¹⁵ no estudo do processo da Educação em geral, sobre o ensino do desenho ou o ensino da arte. Para ele a Educação Artística seria uma das bases mais sólidas para a educação popular, e sua introdução na escola pública americana, principalmente através do desenho geométrico, já demonstrava enorme sucesso, através dos desenhados produtos americanos. Por isso foi o modelo americano de ensino da arte que se pretendia implantar no Brasil, na escola secundária. Estabeleceu que o desenho devia obrigatoriamente ser ensinado em todos os anos do currículo secundário e justificou a medida, transcrevendo o trecho de Walter Smith:

“... uma criança que não saiba desenhar as formas dos objetos que o seu olhar descortina, tão prontamente como escreve e repete as palavras que lhe tocam o ouvido, está apenas em meia à educação; as suas disposições naturais foram apenas meio reduzidas, manifestadas, postas à luz” (p.49).

Continua:

“...podem-se adequar a todas as idades do aluno assuntos de desenho e pintura, partindo da íntima classe, na escola, e subindo, por gradações, até findar na universidade; sendo que, no decurso de todo esse tempo consideraremos sempre esse estudo, não como um fim, mas como meio de obtê-lo; pois o Fim é aprender a ver, a descobrir, a conservar, e recordar, a reproduzir, a criar, em suma, o fim é instruir, é educar” (p.50).

¹⁵ Suas idéias encontram-se nos Pareceres sobre a Reforma do Ensino Secundário e Superior, 1882, e sobre a Reforma do Ensino Primário, 1883 (Barbosa, 1999b).

Barbosa (1999b, p.51) afirma que a intenção de Rui Barbosa em seguir as mesmas linhas traçadas pelos EUA, em relação ao ensino do desenho, comprova-se no regulamento do Imperial Liceu Pedro II, modelo que deveria ser seguido por todo o ensino secundário no Brasil. O regulamento diz que as cadeiras de Desenho, Ginástica e Música seriam providas mediante contrato por quatro anos, no máximo renovável no fim deles se convier. Para as duas primeiras, o governo, mediante os nossos agentes no estrangeiro, faria contratar homens de merecimento superior nessas especialidades e capazes de organizar no país este ensino; preferindo quanto ao desenho, os Estados Unidos, a Inglaterra e a Áustria; quanto à ginástica, a Suécia, a Saxônia e a Suíça.

Walter Smith foi, assim, o eixo em torno do qual começaram a se formar as idéias de Rui Barbosa sobre o ensino do desenho. O manual de Desenho Geométrico, intitulado Geometria Popular, escrito por Abílio César Pereira Borges, teve enorme sucesso e foi usado nas escolas primárias durante as últimas décadas do século XIX e toda a primeira metade do século XX. Sua última edição, conforme Barbosa (1999b), data de 1959.

Na estrutura escolar permaneceu a presença do desenho geométrico e a cópia. Enquanto isso, novos métodos de ensino da arte revigoravam as escolas americanas onde, pela primeira vez, uma lei oficial, nos EUA, apontava como principal finalidade da arte na educação o “desenvolvimento do impulso criativo” e psicólogos começaram a enfatizar a relação existente entre os processos afetivo e cognitivo, apontando a arte da criança como um elo vinculador entre eles. O Child Study Movement congregou esses estudos e preparou o campo para as teorias de John Dewey. Essas tiveram profunda influência no Brasil, através de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Carneiro Leão, etc (Barbosa,1990).

No que diz respeito ao ensino do desenho foi a orientação liberal que prevaleceu, não só do ponto de vista dos objetivos, mas dos métodos. Significou a quebra dos velhos quadros opressores do desenvolvimento da personalidade humana, a ruptura do sistema de obstáculos que impedia o desenvolvimento harmônico da sociedade humana. Ao estabelecer a doutrina do não-constrangimento nas diversas esferas da vida política, econômica, social e cultural, a doutrina liberal afirmou, ao mesmo tempo, o princípio básico das liberdades (Nagle, 1974).

A orientação liberal propunha introduzir nos programas de desenho noções básicas de geometria. Assim, o primeiro ano devia compreender: desenho à mão livre com aplicação especial ao ornato geométrico plano; o segundo ano, estudos de sólidos geométricos acompanhados dos princípios práticos de execução das sombras e ornatos em relevo; no terceiro ano, desenho linear geométrico, elementos da perspectiva prática à vista; no quarto ano, elementos de desenho geométrico ou da representação real dos corpos. Devia haver provas gráficas de desenho no fim de cada ano, visando à promoção ao ano seguinte, da mesma maneira que havia para as outras matérias (Barbosa, 1999b).

Muitas transformações ocorreram a partir de então na sociedade brasileira e muitos fatos novos moldaram a nova fisionomia do país. Observou-se um período de progresso técnico, resultante da criação de novas fábricas surgidas principalmente da aplicação do dinheiro obtido através do café. Ao lado disso a espantosa massa de imigrantes contribuiu para fazer o Brasil crescer e alterar sua estrutura social (Proença, 1990). A educação popular para o trabalho era a finalidade precípua e as recomendações metodológicas se dirigiam à necessidade de desenvolver conhecimentos técnicos de desenho acessíveis a

todos os indivíduos para que, libertados de sua ignorância, fossem capazes de invenção própria.

No contexto mundial, os artistas nesse século passaram a usar a arte para fazer comentários e críticas sociais, documentando o mundo e a vida a sua volta. O século XX assistiu a sucessivos saltos no campo artístico.

Foi nesse século que as técnicas de reprodução atingiram seu ápice, chegando a modificar, de forma bem profunda, os seus meios de influência, passando elas próprias a se imporem como formas originais de arte. Com o surgimento da fotografia, considerada como primeira técnica de reprodução verdadeiramente progressiva, os artistas reforçaram os ditames da “arte pela arte”, ou seja, buscava-se uma teleologia da arte almejando conceber uma arte pura que recusasse desenvolver qualquer papel (Suzart e Mill, 1997). O século XX foi considerado o século dos “ismos” na medida em que foi marcado pelo surgimento de movimentos organizados por artistas que buscaram novas descobertas e novas formas de fazer arte. Entre esses movimentos encontram-se o Modernismo, o Impressionismo, o Expressionismo, o Cubismo, o Surrealismo, o Dadaísmo etc. Grandes e rápidas transformações ocorreram no campo da arte, com a incessante busca da liberdade e de rompimento com o tradicional, e das técnicas clássicas utilizadas até então, consideradas como corretas e perfeitas.

No Brasil, não foi diferente, e a Semana de Arte Moderna foi a expressão dessas novas exigências que também buscaram uma valorização da arte nacional, rompendo os vínculos conservadores que evidenciavam a produção externa. No entanto, novas idéias e novas transformações, em geral, recebem resistência e críticas negativas com o objetivo de fazer vigorar o tradicional.

A Semana de Arte Moderna, além de ter sido considerada um grande escândalo na época, foi o ponto culminante das atividades modernistas e ficou registrada como marco na história da arte brasileira, representando, também, uma grande renovação metodológica no campo da arte. Sob o aspecto artístico, as atividades desenvolvidas durante a semana (13, 15 e 17 de fevereiro de 1922), foram conferências e palestras, leituras de poesia e prosa, concertos, exposições de telas e desenhos, etc (Nagle, 1974).

No Brasil, o interesse pelas teorias expressionistas e pelos escritos de Freud levou a uma valorização da arte infantil, como já havia acontecido na Áustria. Mário de Andrade e Anita Malfatti foram os introdutores das idéias da livre-expressão para a criança: Anita orientou classes para jovens e crianças em São Paulo e Mário de Andrade promoveu programas de pesquisas na Biblioteca Municipal de São Paulo, escreveu artigos a respeito em jornais e introduziu no seu curso de História da Arte, na Universidade do Rio de Janeiro, estudos sobre a arte da criança (Barbosa, 1990). A idéia da livre-expressão, originada no Expressionismo, ainda segundo Barbosa (1990), levou a idéia de que a arte na educação tinha como finalidade principal permitir que a criança expressasse seus sentimentos e a idéia de que a arte não era ensinada, mas expressada. Esses novos conceitos entusiasmaram artistas e psicólogos, que foram os grandes divulgadores dessas correntes, e, talvez, por isso, promover experiências terapêuticas passou a ser considerada a maior missão da arte na educação.

Um ano após a Semana de Arte Moderna, em 1923, surgiu, em Recife, um grupo de escritores e intelectuais que formou o movimento de renovação literária e cultural sob a liderança de Gilberto Freyre que expressava sua

oposição a essas idéias vindas desse novo movimento. Tratava-se da tendência regionalista e tradicionalista¹⁶ do modernismo brasileiro.

A postura de Gilberto Freyre decorreu da preocupação em resguardar os valores tradicionais e em apontar a necessidade de valorização das realidades regionais.

O Nordeste, que se mantinha preso a estruturas arcaicas, vivia um momento de falta de perspectiva decorrente ainda da decadência da economia açucareira (Azevêdo, 1984). Porém, no que se refere à produção cultural era constantemente alimentado com produções literárias, em particular. A influência do Movimento Modernista iniciado em São Paulo, tendo como marco a Semana de Arte Moderna, trouxe idéias de renovação seja no campo literário, seja no campo artístico com o rompimento das regras clássicas, com o uso das cores tropicais nas pinturas evidenciando temas nacionais. Esse movimento recebeu influência européia e também se difundiu em Pernambuco, através de Joaquim Inojosa, pernambucano que após o contato com esses novos ares, definiu esse novo momento como *“Espírito Moderno”, “arte nova” quer dizer compromisso com o presente, com a “hora que passa”... “algo de original, motivos inéditos, coisa qu’inda não tenham sido ditas”* (apud Azevêdo, 1984, p.52).

A proposta era trabalhar por um Brasil brasileiro, por uma arte brasileira e não se deixar contaminar pela importação estrangeira.

Inojosa (apud Azevêdo, 1984, p.80), em 1925, expressava com bastante clareza a que se referiam aquelas novas idéias no campo artístico:

“Devemos fundar uma literatura inspirada nos nossos costumes e nossa natureza, uma música que sejam motivos brasileiros estilizados, uma pintura que reflita as cores de nossas paisagens,

¹⁶Para um estudo sobre o movimento tradicionalista-regionalista e a década de 20, ver Rezende (1997) e Azevêdo (1984).

uma escultura e uma arquitetura que digam dos nossos movimentos e da nossa quietação, das nossas belezas refletidas através da visão artística”.

Evidentemente, em geral, novas idéias trazem consigo críticas e resistências e, juntamente com essas críticas, aparecem as primeiras tentativas de formulação dos novos princípios estéticos. Brito (apud Nagle, 1974, p.76) diz que:

”A arte, sendo uma manifestação da vida, não pode furtar-se às leis da vida. As filosofias variam; as ciências variam; a moralidade varia; o costume varia; o Universo vive em constante transformação; os seres variam; os minérios endurecidos variam. Por que a Arte há de ser mumificada, há de estancar-se diante da muralha chinesa? (...) A Arte será como sempre foi, o espelho de uma época(...) Ela é inspiração e não imitação; arte é sentimento livre e não servilismo. Como impor a ultra-sensibilidade moderna, o passado calmo, diverso, para nós quase que incompreensível? A Arte tem algo de Proteu¹⁷. E encarcerar a Arte é encarcerar Proteu. Absurdo!”.

Azevêdo (1984) comenta que o momento inicial foi de choque entre as duas correntes – Modernismo x Tradicionalismo-Regionalismo. Subjacente, porém, às discordâncias de propostas em torno da literatura ou da arte em geral, agia como força viva a luta local pelo poder político. A disputa entre “modernistas” e “regionalistas” era reflexo também, no início da década, das

¹⁷ Entidade famosa pelas suas metamorfoses (Aurélio,1986).

disputas entre as facções oligárquicas que, em partidos opostos, aspiravam ao comando político no Estado. Tratava-se de promover o fortalecimento da região, superando o esquema frágil das diversas unidades estaduais, para servir de sustentação ao confronto com o sudeste/sul especialmente porque se tinha clareza suficiente sobre a decadência em que se encontrava a região. A conservação dos valores tradicionais apresentava-se para os “regionalistas” como uma forma de se defenderem contra a onda de “modernismo”, ou futurismo, contrária aos interesses locais. Daí a contrariedade a tudo que viesse do sudeste/sul.

Independente das contradições regionais, foram movimentos de combate à fácil e superficial imitação de modelos estrangeiros procurando introduzir em suas produções o ambiente e a realidade humana brasileiros.

E a discussão sobre a inserção da arte na educação, como se dava nesse momento?

Com a Escola Nova¹⁸ passou a ser reforçado o movimento de inclusão da arte na escola primária como uma atividade integrativa para expressar ou para fixar o que tinha sido aprendido nas aulas de geografia e de estudos sociais. Os métodos, segundo Barbosa (1990), contudo, continuaram os mesmos. Na maioria dos casos as crianças desenhavam copiando o material visual como motivação.

¹⁸ A partir do final do século XIX, em vários países muitos educadores passaram a considerar novos problemas, procurando resolvê-los com a aplicação de recentes descobertas relativas ao desenvolvimento das crianças. Outros experimentaram variar os procedimentos metodológicos transformando as normas tradicionais da organização escolar, assim ensaiavam uma escola nova, diferente da que existia até então. Daí o nascimento do termo Escola Nova. O nome escola nova sugere espírito crítico, análise reiterada de condições e resultados, atitude criadora. As primeiras escolas novas, com esse título expresso, surgiram em instituições privadas da Inglaterra, França, Suíça, Polônia e outros países depois de 1880. No Brasil tentativas de mais ampla renovação incluindo a revisão dos fins sociais da escola se desenvolvem só a partir do século XX, na década de 20 (Lourenço Filho, 1978).

Na década de 20, se encontrava a difusão sistemática dos ideais da Escola Nova, período em que a literatura educacional, além de se expandir, se alterou qualitativamente dada a frequência com que se publicavam trabalhos sobre assuntos referentes à “nova pedagogia”. Ao mesmo tempo que se difundiam as novas idéias e aparecia a nova literatura, se processava a infiltração do escolanovismo no movimento reformista da instrução pública. Foi nesta década que, pela primeira vez, se tentou realizar o novo modo de estruturação das instituições escolares (Nagle, 1974).

No Brasil, as primeiras iniciativas do movimento da Escola Nova foram de caráter público, diferentemente dos outros países onde as iniciativas foram de caráter privado.

Inicialmente os princípios da Escola Nova derivaram de uma nova compreensão de necessidades da infância, inspirada em conclusões de estudos da biologia e da psicologia. Alargaram-se com outros relativos às funções da escola em face de novas exigências derivadas de mudanças da vida social (Lourenço Filho, 1978).

Nessa mesma década as iniciativas de caráter educacional, cultural e artístico tomadas no governo de Estácio Coimbra, em Pernambuco, reiteraram as diretrizes de sua política no âmbito da Educação e Cultura. Nasceu, assim, a Reforma Carneiro Leão, no ano de 1928¹⁹, de onde viria a brotar o primeiro órgão central de educação e cultura do Estado. Entre as iniciativas de caráter cultural, mais relevantes do governo, destacaram-se a criação do Museu do Estado; a instalação da Inspetoria Estadual dos Movimentos Nacionais, prevendo a proteção dos monumentos artísticos e históricos da capital e do interior, entre outros. Assim, Pernambuco, antecipou-se em quase uma década à

¹⁹ Para um estudo sobre a Reforma Carneiro Leão em Pernambuco, ver Araújo (2002).

criação do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional que veio a ocorrer no governo Vargas em 1937 (Cavalcanti, 1986).

Novos horizontes se ampliaram e trouxeram consigo outras idéias. Durante a Reforma acima citada, novos objetivos foram propostos à escola pública, com reformas de programas e métodos e novos planos de formação do professorado (Lourenço Filho, 1978). Para tanto, nasceu nas estruturas dos órgãos públicos o primeiro órgão central de educação e cultura do Estado. No ano seguinte, Aníbal Bruno assumiu a Diretoria Técnica de Educação²⁰, procurando pôr em ação toda a programação de caráter artístico e cultural, prevista na Reforma Carneiro Leão. No âmbito cultural e artístico, assim definiu Aníbal Bruno (apud Cavalcanti, 1986, p.27) o seu enfoque de educação:

“... a escola tem por fim desenvolver e orientar as faculdades e aptidões da criança para a plenitude da vida e falharia em sua missão se esquecesse a iniciação da criança no mundo dos valores estéticos e desprezasse a benéfica influência que sobre a formação do seu espírito podem exercer as formas expressivas da arte, que constituem um estímulo para a alegria de viver...”.

Continua o educador:

“... nas atividades escolares penetrará a arte com as virtudes educativas que se podem exercer na criança sobre a morfologia do corpo, a liberdade e a elegância dos movimentos, a correção das atitudes, o sentido do ritmo, como sobre as manifestações elevadas e sutis da inteligência e da sensibilidade”.

²⁰ Para um estudo sobre o período e a Diretoria Técnica de Educação, ver Sellaro (2000).

Ainda em 1929, realizou-se, em Pernambuco, o I Salão de Arte oficial organizado pela Inspetoria de Monumentos do Estado. O segundo, em 1930, foi amplamente divulgado e participaram deste vários artistas que depois se tornaram os fundadores da Escola de Belas Artes do Recife.

No ano de 1932 foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que impunha reformas profundas no campo educacional e reforçava a intenção e o valor social da escola, sem negar a arte, a literatura e os valores culturais. Para os Pioneiros, a arte e a literatura tinham uma significação social profunda e múltipla, a aproximação dos homens, a sua organização em uma coletividade, a extensão do raio visual e o valor moral e educativo que conferem certamente à arte uma enorme importância social (Azevedo, 1958, p.102). Porém, essa ampla concepção e valorização da arte na educação, evidenciando sua importância na formação do indivíduo, passou a ser reprimida em suas raízes através da instauração do Estado Novo no ano de 1937. As posições de liderança foram substituídas, instituições foram levadas ao encerramento formal de suas atividades.

O Estado Novo se utilizou de algumas idéias dos movimentos culturais dos anos 20, ao mesmo tempo em que engendrou uma imagem de unificação nacional cuja conseqüente homogeneização foi fundamental para sua permanência política. Foi o ideal nacionalista que legitimou os empreendimentos do Estado, reconhecido como condutor dos interesses comuns. Esta era a visão veiculada pelo Estado Novo, o caráter revolucionário e contestador da arte modernista dos anos 20 se diluiu nos discursos estadonovistas. O nacionalismo estadonovista expressava-se fundamentalmente em uma visão funcionalista e harmoniosa do corpo social. Negavam-se as contradições, tratava-se a cultura popular não sob a forma de uma dinâmica cultural que implicasse participação,

mas como elementos folclóricos, estéticos e exóticos desprovidos de conteúdo conflitual que os tornava absorvíveis e manipuláveis (Bulhões, 1991).

Com relação às Artes Plásticas, nesse momento, entravam em conflito dois movimentos artísticos: o academicismo e o modernismo. Bulhões (1991) afirma que esses dois movimentos defendiam diferentes visões do mundo representando setores sociais distintos. O apoio paralelo do Estado Novo aos dois expressava a coexistência no poder de diferentes frações da classe dominante e o uso da política cultural como instrumento de legitimação desta aliança.

Como já referido, o academicismo foi hegemônico ao longo do século XIX e tinha como pilares de sustentação a Escola Nacional de Belas Artes, o Museu Nacional de Belas Artes, o Salão Nacional de Belas Artes.

Ainda conforme Bulhões (1991), para os acadêmicos, o fim primordial dos produtos artísticos se colocava no prazer estético devendo suas obras de arte primar pela beleza formal em termos clássicos (harmonia, proporção, realismo idealizado). Com uma orientação conservadora, o controle da formação dos artistas se dava através de exercícios de observação e reprodução de modelos dentro de normas das academias européias, como abordaremos, no tópico sobre a Escola de Belas Artes, no próximo capítulo. Já os modernistas buscavam uma identificação da arte com as transformações que se estabeleciam na ordem geral das sociedades a partir da industrialização, visando garantir o espaço da arte com essas transformações. Seus objetivos estavam ligados à idéia de que a arte poderia ser um símbolo desta modernização da sociedade.

Percebemos até aqui que a arte foi utilizada com diferentes objetivos e fins nas diversas sociedades e, no caso brasileiro, encontramos indícios da presença da arte desde o período da colonização. A arte indígena foi suplantada

para vir à tona os costumes, a cultura, enfim, a arte européia. No Brasil, o ensino, em geral, e o ensino artístico estruturaram-se a partir dos níveis secundário e superior sem a preocupação com a organização do nível primário e mesmo assim, este ficou restrito a uma pequena parcela da população além dos conceitos preestabelecidos de que a arte era reservada aos que tinham 'talento' e o 'dom inato'.

Como vimos, desde o final do século XIX já se pretendia inserir a Educação Artística no currículo escolar e no decorrer do século XX houve um movimento crescente em tornar visível a importância da arte no processo educativo. Encontramos, também neste século, algumas instâncias e movimentos que exerceram um papel fundamental em meio à sociedade, particularmente em Pernambuco, no que se refere ao ensino da arte ou mesmo em proporcionar o acesso da população à mesma, democratizando-a. Através dessas ações, esses movimentos contribuíram para a inserção obrigatória e nacional da arte no currículo escolar, através da Reforma Educacional de 1971. É o que veremos nos próximos capítulos.

CAPÍTULO II

**Movimentos e Instâncias: que papel exerceram para inserção da
arte na educação?**

*“A coisa mais bela que podemos experimentar
é o mistério. Essa é a fonte de toda a arte e
ciências verdadeiras”.
Albert Einstein*

O presente capítulo procura abordar a presença de algumas instâncias e movimentos que de alguma forma contribuíram para a organização do campo da arte e disseminação da mesma em amplos setores da sociedade, inclusive na escola. Essas instâncias e movimentos se desenvolveram no estado de Pernambuco no período anterior à reforma educacional de 1971 quando a arte passou a ter um lugar obrigatório no currículo escolar.

Foram contemplados a Escola de Belas Artes de Pernambuco, a Divisão de Extensão Cultural e Artística (DECA), o Movimento Escolinhas de Arte (MEA) e o Movimento de Cultura Popular (MCP), como citamos anteriormente, pois essas instâncias desempenharam não só um papel importante na sistematização do ensino da arte, na divulgação e promoção da arte, na aproximação da arte às camadas populares, cada uma com sua especificidade, como também favoreceram a articulação e organização dos profissionais ou os que desempenhavam função na área de arte ou ainda os que nela demonstravam interesse além de provocarem um olhar mais acurado à arte por parte do Estado. Foram instituições e movimentos que formaram, deram suporte, apoio e orientação aos profissionais da área de arte.

2.1 A Escola de Belas Artes.

No final do século XIX alguns artistas e profissionais da área de arte tentaram fundar uma Escola de Belas Artes, em Recife, com os moldes da

Escola Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro. Além do sonho de fazer nascer uma escola de arte, no estado de Pernambuco, estava implícita a intenção de favorecer o acesso ao ensino da arte àqueles que concluíam o curso secundário fundamental e assim fazer nascer novas vocações artísticas em meio à sociedade.

Vejamos como isso aconteceu.

Um arquiteto, Herculano Ramos, em 1888, já havia tentado fundar uma Escola de Belas Artes no Recife, mas não conseguiu realizar seu desejo por falta de fundamentos persuasivos junto ao governo imperial. Telles Júnior, pintor paisagista, ministrava aulas em seu atelier e também sonhava com uma Escola de Artes no Recife, onde ministrasse o ensino acadêmico das Artes Plásticas similar ao da Escola Nacional de Belas Artes, na capital federal. No final da década de 20, do século XX, afirma Marques (1988), junto com seus alunos se uniu para a criação da Escola de Belas Artes. Depois trouxeram, para “mesclar de sabedoria essa sociedade”, outros amigos, colegas de profissão e colecionadores de arte, escultores, engenheiros, pintores, arquitetos e bacharéis de Direito. Assim, determinados por essa idéia, passaram a realizar constantes reuniões no atelier ou nos cafés da cidade. Aos poucos foi se organizando a estrutura curricular, didática, administrativa e jurídica.

Conforme Joel Galvão²¹ (1956), Pernambuco sempre teve a prioridade das ciências e das artes e a idéia de fundar a instituição partiu de um sonho e da força de vontade desse grupo.

Começaram, então, a desenvolver campanhas para conseguir equipamentos necessários para a estruturação dessa escola. Não cessaram de

²¹ Foi professor catedrático da cadeira Higiene da Habitação e Saneamento das Cidades. Era engenheiro e em 1935 foi eleito diretor da Escola.

incomodar os governos estadual e municipal e, segundo Bibiano Silva²², a escola seria fundada com os recursos da vontade, da perseverança, do valor de querer e da audácia. A escola precisava nascer para ter existência, pois, conforme ele o homem não vive somente de pão, mas seu espírito precisa desse alimento transcendente que é a arte (apud Galvão, 1956). Na escola foram oferecidos cursos superiores de Arquitetura, Pintura e Escultura.

A aprendizagem da Pintura, Escultura e Arquitetura seria a de provocar o esforço, incentivar a imaginação de cada aluno, ensinar-lhe as leis da composição e a técnica que exige cada material. O curso de Pintura, Escultura e Gravura tinha por fim o preparo técnico e artístico de pintores, escultores e gravadores, bem como a instrução superior, geral e especializada de que necessitavam para exercer sua função no meio social, conforme Marques (1988).

Para os fundadores da instituição, o ensino acadêmico devia ser seguido fielmente dentro dos moldes da Escola Nacional de Belas Artes. Assim, o ensino para ser completo devia aliar a teoria com a prática. A metodologia utilizada pelos professores era espelhada nos grandes mestres da pintura de séculos passados. O ensino era voltado ao clássico e exigia-se do aluno fidelidade nas observações, realidade nos desenhos (Silva, 1995).

Todos os profissionais deviam ser formados pela Escola Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro, Faculdade reconhecida pelo Governo Federal, estrangeiros com mais de 15 anos residindo no país e artistas com medalhas de ouro, prata ou bronze ganhas em concurso de Salão de Arte organizado pelo Conselho Nacional de Belas Artes. Os professores que não tinham título

²² Era escultor e foi um dos fundadores que depois passou a ser o diretor da Escola de Belas Artes.

catedrático²³ tinham um prazo de dois anos para apresentar uma tese sobre o assunto de sua especialidade que seria julgada pela congregação²⁴.

Essa exigência se deu porque o regimento da Escola Nacional de Belas Artes já exigia que os componentes da congregação fossem constituídos de professores catedráticos (Marques, 1988).

A punição para os que não entregassem a tese, cumprindo a exigência, era perder seus direitos de professor. É interessante perceber, aqui, a exigência da qualificação profissional para a área específica.

Para a matrícula dos alunos exigia-se a idade mínima de 15 anos, certificado de curso secundário fundamental e aprovação em exame prévio realizado pela Escola (Marques, 1988).

No ano de 1932, ano de fundação da Escola, 80 candidatos se inscreveram para o concurso de habilitação, número realmente elevado e que demonstrava o interesse, no Recife, pelo estudo das belas artes, vendo-se portanto justificada a existência da instituição. Em julho do ano seguinte, menos de um ano depois do início dos cursos, planejava-se o Primeiro Salão patrocinado pela Escola (Revista da Escola de Belas Artes de Pernambuco, 1957).

O objetivo geral da Escola de Belas Artes encontra-se, conforme Silva (1995), num escrito do comitê da Escola que diz: *“Para isso é criada a Escola de Belas Artes. Disciplina e coordenação de aptidões nascentes, estímulo aos negligentes e pessimistas, glória aos gênios e conforto aos medianos, tudo ela proporciona...”* (p.147).

²³ Os professores catedráticos eram os fundadores das cadeiras que em concurso público tiravam a primeira classificação.

²⁴ Órgão superior da direção didática e administrativa da escola composta por todos os professores catedráticos em exercício, dos docentes livres que estivessem substituindo os catedráticos e um docente livre representante de sua classe e por ela eleito anualmente.

Como se vê, desde o início da criação da Escola de Belas Artes, seja a nacional ou seja a pernambucana, o objetivo estava centrado na formação acadêmica e o público a ser atingido era justamente o percentual da população que concluíra o curso secundário e que tinha aptidão ou o “dom inato” para a arte. Assim, até meados do século XX, permaneceu a idéia de que a arte era reservada para os que tinham “talento”. Como os professores foram formados pela Escola Nacional de Belas Artes ou em escolas européias, o ensino predominante foi o clássico centrado em regras e nos cânones europeus.

As matérias mais relacionadas ao homem e o funcionamento do processo criador e da imaginação só foram introduzidas, na Escola de Belas Artes de Pernambuco, no início do curso de Formação de Professores de Desenho com disciplinas como Didática Especial, na década de 50, ministrada pela professora Noemia Varela (Silva, 1995). Esse curso foi destinado ao preparo dos que tinham vocação para o magistério dessa disciplina. O regulamento da escola foi moldado de acordo com a Reforma Francisco Campos a qual reorganizava a Escola Nacional de Belas Artes. No decorrer dos anos a Escola manteve-se de pé por força de vontade e perseverança dos artistas que estavam à sua frente, pois desde seu nascimento os professores não percebiam qualquer remuneração por seu trabalho docente. A Escola de Belas Artes tinha como objetivo a formação cultural dos estudantes, o interesse em difundir as artes plásticas oferecendo aos que estudavam mais incentivo e mais longos conhecimentos e ainda desenvolver a verdadeira aceitação da arte e preparar o espírito dos seus alunos para a justa compreensão estética. Somente após treze anos de sua fundação a Escola de Belas Artes, em Recife, teve seu reconhecimento federal.

Com o passar do tempo e com o amadurecimento causado pelas novas experiências realizadas, as idéias foram se modificando, foram se enriquecendo

e os horizontes se ampliando. É o que veremos a seguir nas palavras do professor Delgado (1957) que expressam a concepção de arte da Escola em conferência pronunciada no período das comemorações do 25º aniversário da Escola de Belas Artes de Pernambuco:

“Mesmo em seus aspectos formais, nos elementos que acabam conjugando-se num gênero ou num estilo, a arte é, por isso uma expressão. Expressão de um indivíduo, de uma geração, de uma escola; de como os homens, isolados ou em grupo, percebem e entendem a beleza. Dentro do artista, pulsa, porém, um coração humano. Ora um coração tranquilo; ora um coração torturado. Ora o de Mozart; ora o de Beethoven! E isso quer dizer que a expressão corporificada na arte, não é somente expressão de um sentimento da beleza. Tal sentimento acaba sendo como que a veste ou a fisionomia de outros. A beleza que o pintor deposita em seus quadros, é inseparável da experiência que ele tem da vida, da angústia ou do júbilo em que os homens argamassaram o seu ser, da idéia, que ele faz, do universo, da vida e dos homens” (p.6).

Continua Delgado:

“ A arte não é privilégio de um reduzido grupo de indivíduos. Sua nobreza está em ser largamente humana, acessível a tôdas as almas. O destino da obra de arte não é servir de tema a digressões e ensaios: é tocar os corações. É dar-lhes por um momento essa especial e indizível vibração que é o substrato do

estético. Para quem lê o poema, escuta a sinfonia, olha o templo ou a estátua, êsse pode ser um instante de plenitude e desafôgo, como se algo que dentro dêle dormia, acordasse enfim, e abrisse os olhos para ver o universo, e abrisse os braços para abraçar a vida” (p.9).

Em 1946, quando criada a Universidade do Recife, a Escola de Belas Artes se incorporou a ela juntamente com a Faculdade de Direito, a Escola de Engenharia, a Faculdade de Medicina e a Faculdade de Filosofia do Recife. Em 59, matricularam-se 268 alunos nas diferentes séries dos cursos mantidos pela Escola, que ainda realizou neste ano um curso de Extensão universitária sobre “Problemas de Educação”, a cargo do professor Paulo Freire (Revista da Escola de Belas Artes de Pernambuco, 1959).

Essas informações contribuem para ampliar o horizonte de compreensão sobre o processo percorrido pela arte na escola, especialmente em Pernambuco, e perceber que, talvez, desde os primórdios da colonização nas terras brasileiras a arte ficou reservada à elite social, pois, como se viu, o acesso à Escola de Belas Artes era restrito aos concluintes do curso secundário ainda exigindo-se a aprovação em concurso, o que afunilava ainda mais o acesso a essa escola, uma vez que eram pouquíssimos os que chegavam a esse nível escolar.

É interessante retomar aqui a observação de Julia (2002) que, em seus estudos sobre a história das disciplinas escolares, tem constatado que o fato de uma disciplina não aparecer nos programas escolares ou não existirem cátedras com seu nome não significa que ela não era ensinada. Como se percebeu até aqui, existia em meio à sociedade alguns sintomas de ensino da arte, mesmo sendo esse restrito a uma pequena parcela da população. O esmero do desenho

foi, desde o século XIX, o elemento principal do ensino artístico, dentro da pedagogia neoclássica. Por isso a cópia constante, afirma Silva (1995), na tentativa de chegar-se à precisão da linha e do modelado. A influência dessa disciplina continuou fortíssima no século XX e tinha por base o fato dos neoclássicos considerarem o artista como um “gênio”, uma inteligência superior que, através do desenho, seria limitada, domada pela razão, pela teoria, pelas convenções da composição para melhor atender à tradição e à história.

No ano de 1948, realizou-se em Recife o III Salão de Arte Moderna e no ano seguinte criou-se a “Sociedade de Arte Moderna”. É a partir de então que se percebe uma mudança na linguagem dos trabalhos expostos.

Nesse mesmo período, final da década de 40, nasceu uma Divisão, ligada à Secretaria de Educação de Pernambuco, com o objetivo de congregar as atividades artísticas nos níveis da escola e da comunidade através da preservação da cultura. É o que veremos a seguir.

2.2 A DECA.

No final da década de 40, no contexto de redemocratização do país após a queda do Estado Novo, criou-se, em Pernambuco, na estrutura administrativa do Departamento de Educação uma Divisão de Extensão Cultural e Artística (DECA). Pretendia-se dar continuidade ao trabalho desenvolvido por Aníbal Bruno, interrompido pelo Estado Novo. Essa Divisão, quando nasceu, possuía atribuições vagamente definidas e, por não se tratar de um órgão de execução das atividades essenciais do sistema escolar²⁵, era fadado à marginalização. Aparentemente, afirma Cavalcanti (1986), considerava-se ali o papel da educação cultural e artística em três dimensões. Inicialmente, a do

²⁵ Consideravam-se como essenciais o ensino das disciplinas de “conteúdo”, portanto, a arte não estava inserida dentro desse padrão, a administração escolar e as atividades de supervisão.

enriquecimento pessoal e de conhecimento do mundo, que justificava a variedade de formas de expressão artística feita por adultos para a criança ver e, assim, aprender a conhecer e apreciar a arte. Em uma segunda dimensão estavam as atividades artísticas como uma forma de expressão pessoal do professor para ensinar e do aluno para aprender. Nessa direção caminhava toda uma linha de programação destinada às professoras para desenvolver-lhes a capacidade de utilizar os recursos disponíveis no sentido de tornar a arte um apoio ao processo educativo. Finalmente uma terceira dimensão dizia respeito ao dever do Estado de proporcionar à comunidade os meios para que vocações artísticas pudessem surgir e serem cultivadas a partir de diferentes experiências artísticas. A DECA tinha como objetivo congrega as atividades artísticas nos níveis da escola e da comunidade através da preservação da cultura (Moser, 1988).

A DECA desenvolveu um papel de suma importância no campo artístico e cultural, sobretudo favorecendo orientação em atividades artísticas e desenvolvendo cursos para as professoras com o intuito de melhorar a qualidade do ensino artístico na escola. A equipe da DECA era composta de professoras especializadas e, certamente, por isso mesmo, um número intenso de atividades foram promovidas por esta divisão.

As áreas de atuação da DECA eram: Música e Canto Orfeônico, Teatro, Artes Plásticas e Cinema Educativo. Como contribuições adicionais atuava também na manutenção da biblioteca das professoras, na organização de um Museu de Arte Popular e de um serviço de documentação, divulgação, publicação e intercâmbio (Cavalcanti, 1986).

Na área da Música realizou: palestras sobre Educação Musical na escola primária, dada pela professora Cecília Fernandez da Escolinha de Arte do Brasil; palestra ilustrada por números musicais sobre “Viaje folclórico por

Argentina y los Andes”; palestra sobre a linguagem da Música; cursos de iniciação a instrumentos de banda de música para adolescentes; Semanas de Música com a participação também de escolas privadas e do Conservatório Pernambucano de Música; apresentações no teatro Santa Isabel; cursos de Dicção, Declamação e Dança para crianças e adolescentes; aulas de técnica vocal para professores e curso intensivo para professores de Música e Canto Orfeônico (DECA, 1961-1962).

Na área do Teatro realizou várias apresentações de peças teatrais, no Teatro Santa Isabel, como “A Moratória” de Jorge Andrade, “O Badejo” de Artur Azevedo, “A Revolta dos Brinquedos” de Pernambuco de Oliveira. O prefeito de João Pessoa convidou a equipe da DECA para dar um curso de teatro para as professoras municipais daquela cidade e, assim, também realizou várias apresentações teatrais, na Paraíba, no Teatro Santa Rosa. Entre outros, promoveu palestras sobre teatro nas escolas primárias e, ainda, realizou cursos de Teatro e Dança (Idem).

Já o Setor de Artes Plásticas dispunha de um serviço interno permanente para atendimento a quaisquer pessoas, professoras ou não, que buscassem orientação da DECA. Semanalmente dava orientação prática sobre Artes Plásticas. A DECA desenvolveu intensas atividades nessa área como por exemplo: cursos de Artes Plásticas para professoras; curso sobre Democracia e Arte; curso de férias para professores onde foram incluídas aulas de teatro escolar, iniciação ao canto orfeônico e atividades artísticas; curso sobre composição em pintura com a colaboração da Escola de Belas Artes; estágios para professoras do interior que durante três meses receberam orientação dentro dos setores de música e canto orfeônico, teatro escolar e atividades artísticas. Além disso, realizou uma conferência sobre Arte e Educação proferida

por Augusto Rodrigues²⁶, da Escolinha de Arte do Brasil, para professores e autoridades escolares; curso intensivo de História da Arte que recebeu um número, até então, extraordinário de participantes. A DECA também realizou os Salões de Arte Infantil, Salões de Artistas Estreantes; cursos sobre o Nordeste e a cultura brasileira tratando de aspectos pernambucanos da cultura, entre outros (Idem). Mas, foi sobretudo na organização de Salões de Artes que a seção marcou a sua presença no cenário artístico da cidade, especialmente o Salão de Arte Infantil.

O Salão de Arte Infantil teve seu início na DECA e constituiu-se, essencialmente, numa mostra de expressão artística das crianças e jovens. Funcionou também como avaliação da educação pela arte que se desenvolvia no Estado. Nestes Salões eram expostos trabalhos de pintura, desenho, colagem, xilogravura ou pirogravura e os selecionados recebiam certificado de participação, não havendo premiação (Moser, 1988). Colaboraram crianças de todo o Estado, em sua maioria de estabelecimentos de ensino primário. Estes Salões eram realizados no Museu do Estado de Pernambuco.

No ano de 1958 foi aprovado o Regimento da DECA pelo decreto nº410 de 01.07.58 do Governo do Estado. A DECA era diretamente subordinada à Secretaria dos Negócios de Educação e Cultura e o seu fim era, especificamente, a organização, orientação e fiscalização das atividades e instituições de rede cultural e artística do Estado promovendo o estudo para uma orientação segura dos seus trabalhos; realizações voltadas para o incentivo do gosto pelas letras e pelas artes; e estímulo e orientação às iniciativas que visassem ao desenvolvimento cultural e artístico.

No ano de 1959 realizou-se o VII Salão de Arte Infantil com a presença de escolas públicas e privadas e ainda de Augusto Rodrigues e Seonaid

²⁶ Pintor pernambucano, diretor e fundador das Escolinhas de Arte de todo o Brasil (Diário da Noite, 20.01.1969).

Robertson, inglesa que contribuiu com sua experiência na Escolinha de Arte do Brasil e do Recife. No ano seguinte o Salão de Arte Infantil recebeu a participação da Escolinha de Arte do Recife. Note-se que havia uma conexão, um intercâmbio entre a DECA, a Escolinha de Arte do Recife e a Escola de Belas Artes que favorecia um enriquecimento recíproco, uma troca de experiências e uma participação coletiva nas atividades desenvolvidas.

Na concepção da professora Zaida Cavalcanti²⁷ a intensa participação das professoras nas atividades da DECA pode ser explicada pela própria natureza do ensino público da época:

“A escola pública era um modelo, era altamente elitizada (...) era uma estrutura muito elitizada (...). Era um grupinho de escolas, não eram tantas as escolas. (...) naquela época não existia televisão, os meios de comunicação não tinham tanta influência como tem hoje. As professoras freqüentavam teatro, concertos, entende?, exposições, então se vivia a arte, se usufruía arte”.

No entanto, mesmo não havendo a democratização, de forma mais ampliada, do ensino público na época, já se vê aqui um interesse particular dessa instância pública, chamada DECA, em dar suporte, em orientar, em favorecer uma melhor qualidade de ensino por meio da arte, enfim, uma melhor qualidade de trabalho para as professoras nessa área, o que antes não encontramos no ensino público. As atividades artísticas passaram a ser trabalhadas de forma mais intensa e houve uma valorização dessas atividades com a preocupação voltada, sobretudo, para a orientação dada às professoras.

²⁷ Entrevista realizada para esta pesquisa em 17.07.03.

Houve também um crescimento na busca dessa orientação: entre 1950 e 1954, por exemplo, a DECA realizou 13 cursos com 482 concluintes e o de maior participação foi o curso de atividades artísticas com 86 concluintes (Boletim DECA, 1953-1954). Ou seja, quase 20% dos interessados nesses cursos buscavam orientações na área artística para sua prática docente. Esse crescimento pode ser percebido também na participação de eventos coletivos como por exemplo o IX Salão de Arte Infantil englobou na época 22 unidades escolares com 748 trabalhos entre desenhos, pinturas, colagens e outras técnicas, ou seja, na medida em que as professoras eram orientadas e participavam de uma atualização continuada na área artística, conseqüentemente, levavam seus alunos a participarem dos eventos coletivos promovidos pela DECA, como foi o caso dos Salões de Arte Infantil.

A professora Leopoldina Britto²⁸ enfatiza a importância que a DECA exerceu sobre essa orientação dada às professoras e a presença da arte na escola dizendo:

“(...) esse²⁹ DECA tinha um cuidado todo especial de oferecer cursos, eu fiz cursos pelo DECA quando eu era professoranda, década de 50, quer dizer eles estavam fazendo curso de teatro, curso de música, cursos, para que isso fosse colocado na escola. Foi quem mais ajudou ao professorado, foi isso e a escola fazia arte de uma maneira prazerosa”.

²⁸ Em entrevista concedida para esta pesquisa em 14.07.03.

²⁹ Inicialmente a DECA foi chamada de “divisão” e depois transforma-se em “departamento”, por isso às vezes encontra-se o uso do feminino e em outros momentos a utilização do masculino.

A professora Zaida Cavalcanti, durante a entrevista concedida para esta pesquisa³⁰, comenta também sobre as intensas atividades realizadas pela DECA:

“A DECA era um curso atrás do outro, era uma escola de arte, era a DECA. O período do final da década de 50 até a Revolução (refere-se aqui ao golpe militar de 64) foi um dos tempos mais fecundos da DECA pela quantidade de atividades, de cursos realizados, promovidos. Então eram teatros, cursos de artes plásticas, de música, enfim.”

Além das atividades citadas acima, a DECA também enviou 43 desenhos e pinturas de crianças pernambucanas para a International Art Gallery em Claremont na Califórnia por solicitação dos organizadores da exposição e estes trabalhos obtiveram comentários favoráveis na imprensa local (DECA, 1962).

Prosseguiram os programas de aperfeiçoamento de professoras primárias para o desenvolvimento de atividades artísticas na escola e, também, a promoção de cursos destinados à divulgação do uso de técnicas especiais de artes plásticas. A DECA organizou ainda dois cursos de Artes Plásticas para professoras por solicitação do Juizado de Menores e do Serviço Social contra o mocambo³¹.

³⁰ Em 17.07.03.

³¹ Desde os anos 30, o descompasso entre o sonho e a realidade dividia a paisagem recifense. A cidade crescia, mas não tinha estrutura para acolher devidamente seus habitantes. Nas áreas ribeirinhas surgiam os chamados mocambos, a cidade anfíbia, onde moravam os cidadãos feitos de carne de caranguejo como afirma Rosenberg (apud Rezende, 2002, p.103). A questão da habitação era uma questão social que necessitava da atenção dos poderes públicos. A situação do Recife não era muito diferente de outras áreas metropolitanas. Em geral, as cidades recebem fluxos intensos de pessoas, mas não têm condições de acolhê-las. O Recife continuava apresentando sinais de modernização, mas os contrastes sociais tornavam-se visíveis existindo 23.210 mocambos e 23.869 prédios com uma população que variava entre 238 mil (1920) e 348 mil (1940) (Rezende, 2002). Diante dessa situação, foi criada, durante a interventoria de

Foram elaborados sistematicamente, pela DECA, boletins de divulgação de planos, de técnicas e de qualquer trabalho cultural e artístico. Esses periódicos eram trimestrais e contêm informações históricas, histórias de personagens que se destacaram no Brasil, calendário histórico mensal, propostas de jogos dramáticos, elaboração de brinquedos musicais além de danças, músicas brasileiras e peças teatrais.

No tópico sobre o Serviço de Orientação e Inspeção da Educação Artística, que trata sobre o desenho na escola primária, a professora Maria Perpedigna Cesar Galvão diz que :

“(...) com a evolução do conceito de arte, também mudou a atitude da escola com relação ao desenho. Antigamente era uma atividade só exercida pelos jeitosos, como também considerada uma matéria de segundo plano. Hoje desde o jardim da infância, a criança começa a exercer as suas atividades artísticas, sincronizando a sua sensibilidade com as belezas oferecidas pela natureza e pela vida, tornando-se mais rica de satisfações estéticas” (Boletim DECA, 1953-54, p.23).

Note-se que aqui já se encontrava uma diferenciação no público que se visava atingir, diferentemente da Escola de Belas Artes que se voltava para os que haviam concluído o curso secundário. Com a DECA se vê a preocupação em promover, em favorecer uma melhoria da qualidade do ensino artístico na escola e o acesso das crianças a essas atividades. Embora uma das metas da DECA fosse a formação das professoras e a presença do

Agamenon Magalhães no Estado Novo, o Serviço Social contra o Mocambo. A intenção era “limpar” o que tornava “feia” e arcaica a cidade.

ensino artístico na escola, a mesma não limitou-se a isso, mas abriu espaço para outros, como foi o caso do Salão de Artistas Estreantes.

Com o golpe militar o novo Secretário de Educação e Cultura do estado de Pernambuco, Lourival Villanova, transformou a DECA em departamento e as verbas foram restritas substancialmente, a ponto de pela primeira vez após onze anos consecutivos, a DECA deixar de realizar o Salão de Arte Infantil, o I Festival de Mamulengos e outras atividades que já estavam planejadas pela equipe de professoras. Todo o material da DECA foi queimado, pois não interessava a quem assumia o poder o que já tinha sido feito até ali. Tornava-se necessário romper com todas as idéias e atividades desenvolvidas até então.

No ano de 64, percebe-se uma redução dos conteúdos divulgados nos boletins elaborados pela DECA. Segundo Cavalcanti (1986), vários fatores contribuíram para a decadência dessa Divisão, entre eles o afastamento das professoras especializadas que haviam conduzido a DECA, algumas porque atingiam o tempo de aposentadoria, outras atendiam a melhores oportunidades de trabalho que se ofereciam em outras instituições, outras ainda por motivos políticos deveriam deixar a cidade.

Podemos perceber, assim, que, durante o período que abordamos aqui, a arte não esteve ausente da escola pública. Vimos também que em outros espaços da sociedade ela também se fez presente, mesmo se voltada a cursos profissionalizantes, como foi o caso do Liceu de Artes e Ofícios ou voltada ao ensino clássico e acadêmico como foi o caso da Escola de Belas Artes.

A presença da DECA, no estado de Pernambuco, foi de fundamental importância, como acabamos de ver neste tópico, pois ao mesmo tempo em que percebemos o interesse, a preocupação com a orientação e atualização continuada dada às professoras nessa área, vemos também o intuito em democratizar a presença da arte na escola, tornando-a acessível a todos não só

abrindo espaço para a arte produzida pelas crianças, como também para apreciação desses trabalhos por parte da sociedade como um todo com a realização dos Salões de Arte Infantil. A DECA foi uma instância que contribuiu para tornar visível a importância da arte no processo educativo e favoreceu seu ensino sistemático buscando continuamente parcerias com outras instâncias e movimentos que desenvolviam também o ensino artístico no estado de Pernambuco, como foi o caso da Escola de Belas Artes e o Movimento Escolinhas de Arte.

Contemporaneamente ao surgimento da DECA é criado nos anos 40 e 50 o Movimento Escolinhas de Arte nas cidades do Rio de Janeiro e Recife. Veremos a seguir que além das atividades de promoção da arte realizada pela DECA, existe um Movimento, que se difundiu por todo o Brasil, inclusive por outros países, e exerceu uma força considerável desenvolvendo um papel fundamental no ensino da arte, inicialmente voltado à criança, mas que abriu espaço também para o adolescente e o adulto.

2.3 O MEA.

Nos anos 40, o mundo inteiro vivia o êxtase das experimentações e novidades artísticas.

No Brasil, em seu modo particular, também começavam os movimentos e proposições novas. No entanto, mesmo com toda essa atividade em evidência, Andrada (1997) afirma que as escolas continuavam presas a modelos antigos, importados, limitadores em excesso. No currículo escolar do curso ginásial das escolas brasileiras da época, por exemplo, as artes eram compostas por Trabalhos Manuais, Desenho e Canto Orfeônico. O programa do curso ginásial era elaborado pelo Ministério da Educação e Saúde para todo o país. No

documento intitulado “Programas do Ensino Secundário” consta que os Trabalhos Manuais consistiam em trabalhar com papel, madeira, chapas metálicas, modelagem ou tecelagem, couro e arame. O Desenho devia ser o geométrico, desenho de letras, representação de ornatos em faixas e painéis, desenho do natural e desenho de observação (Brasil, 1951). No caso pernambucano, percebemos que esse processo ocorreu de forma diferenciada, pois as atividades desenvolvidas pela DECA comprovaram que havia uma busca constante na melhoria da qualidade do ensino de arte nas escolas, inclusive com a colaboração da Escola de Belas Artes e do Movimento Escolinhas de Arte³².

No ano de 1941 realizou-se, no Rio de Janeiro, um evento que serviu de base para o nascimento de um movimento que se difundiu de norte a sul do Brasil e ultrapassou fronteiras atingindo outros países. Esse evento refere-se a uma exposição que o Conselho Britânico promoveu com trabalhos de crianças inglesas. Essa exposição provocou encantamento e surpresa por causa da qualidade e expressividade dos trabalhos expostos. A exposição serviu de grande estímulo a novas idéias, sobretudo no que se refere a pensar uma escola de arte onde fosse permitida a expressão livre. Assim, Augusto Rodrigues, pernambucano, e Lúcia Alencastro Valentin, do Rio Grande do Sul, começaram a concretizar essas novas idéias.

Noemia Varela nos narra essa história³³:

“Quando a Escolinha de Arte começou foi puro interesse de artistas que apoiaram o que fez Augusto Rodrigues e Lúcia Alencastro Valentin, você tem esses nomes, não é?, mas eu tô

³² O nome “Escolinhas de Arte” foi escolhido pelos primeiros alunos de Augusto Rodrigues, por oposição à grande Escola Nacional de Belas Artes, no centro do Rio de Janeiro (Varnieri, 1996). A Escola Nacional de Belas Artes possuía um sistema educacional voltado aos ícones europeus e a Escolinha de Arte vem buscar romper, justamente, com essa excessiva valorização, trazendo uma nova proposta de arte-educação nacional incluindo a criança nesse processo.

³³ Entrevista realizada em 25.07.03 para esta pesquisa.

repetindo é, mas quando ambos começaram na Biblioteca Castro Alves, no recanto que lhes foi dado para trabalhar, eles nunca como que pensaram que seria o princípio, do princípio para algo que cresceria para além dos seus sonhos”.

Criada durante a efervescência do imaginário da modernidade no Brasil, a Escolinha de Arte dá testemunho de momento crucial de mudança na atitude educacional e, com sua existência, cria, divulga e reforça muitas dessas mudanças, contribuindo de forma especial para um novo pensamento analítico do papel da arte na educação (Andrada, 1997).

A Escolinha de Arte trouxe uma proposta educacional toda própria, bem brasileira e voltada para suas crianças de país tropical, cheio de cores, texturas, possibilidades. Segundo Fernando Azevedo (apud Frange, 2001, p.28), as Escolinhas surgem no pós-guerra como uma resposta ao autoritarismo das escolas tradicionais. Existia um forte valor libertário pelo respeito à criança com crença na livre-expressão, já citada anteriormente, e nas infinitas possibilidades de cada ser humano. Esse movimento surgiu logo após a Segunda Guerra Mundial ecoando em muitos países. Seu precursor é o historiador da arte Herbert Read que desenvolve estudos sobre a educação através da arte.

O MEA, fortemente ancorado no ideário modernista, desenvolvia estudos correlacionando a arte com a filosofia, a psicologia, a antropologia, a história da arte, a mitologia e outros que pudessem aprofundar a compreensão sobre o artista, sua obra, sua época e uma compreensão da arte em sua dimensão ampliada do conhecimento.

Augusto Rodrigues possuía um vasto conhecimento na área e conhecia muitas pessoas do meio artístico. Assim, viajou pelo Brasil e América do Sul para falar da experiência que orientava juntamente com educadores, outros

artistas e psicólogos. Dessa forma, essa experiência teve grande repercussão de norte a sul do Brasil e na América Latina. Gente do Chile, Argentina, Paraguai, enfim, professores do exterior foram também convidados para dar sua contribuição. Foram organizados Salões de Arte Infantil reunindo milhares de trabalhos de crianças (Frange, 2001).

A Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro, começou a crescer e seu método consistia em aprender com as crianças, conforme Moser (1988), observar o que faziam, anotar suas preferências e progressos, analisar e documentar tudo. Desta forma pretendia, além da libertação da criatividade, o desenvolvimento global da personalidade infantil. A Escolinha começou a ser o local para onde convergiam pessoas em busca de um sistema inovador de ensino pela arte.

No contato com Escolas Especiais desenvolveu-se o interesse e o trabalho pela integração da arte na educação do excepcional. Um desses casos ocorreu em Recife, com Noemia Varela que lecionava, também, numa escola para excepcionais, a Escola Ulysses Pernambucano. Justamente lá, durante uma reunião com 80 pessoas entre artistas, médicos, educadores, psicólogos e outros profissionais foi fundada a Escolinha de Arte do Recife com o objetivo de trabalhar a criança motivando-a e desenvolvendo nela a fluência, a flexibilidade, a intuição, envolvendo também o educador no processo criativo e na construção da totalidade e unicidade harmônica que contribuem para o desenvolvimento individual e coletivo. Mas, como surgiu esse interesse em Recife, como chegaram essas idéias inovadoras? É a própria Noemia Varela que nos conta:

“(...) eu me lembro que trabalhava numa escola de crianças que tinham problemas mentais que era a Escola Ulysses Pernambucano aqui, da qual fui diretora, eu quis ver outras

escolas semelhantes e eu fui ao Rio. Estava no campo da educação especial, psicólogas, e fui levada por elas à escola de Augusto. Eu me lembro que uma das professoras me disse: “aqui tem uma experiência muito inovadora, muito interessante, você como desenha e pinta deve ir ver”. Aí eu fui ver. Era a Escolinha de Arte do Brasil. A primeira visita que eu fiz fiquei deslumbrada, eu não ouvi palavra do que disse Augusto, eu vi a aula³⁴”.

E continua enfatizando a diversidade de crianças encontrada na escola:

“Meninos grandes, meninos menores, meninos pobres, meninos de classe social média, meninos de classe social mais elevada, filhos de professores, filhos de... recursos que traziam os meninos de automóvel, meninos bem simples, bem pobres que chegavam na Escolinha e todos eram aceitos e todos trabalhavam. (...) eu fiquei encantada de ver uma experiência dessa que eu nunca tinha visto. (...) eu fui para conhecer a Sociedade Pestalozzi do Brasil, escola que dedicava a educação de crianças excepcionais fundada por Helena Antipoff (...) quis ver a experiência das crianças que trabalhavam com tinta e pincel, deficientes e vi como era importante tudo aquilo na educação da criança (...) essas coisas mínimas, essas observações, essas experiências vistas, vivenciadas me deram o sentido do que eu devia fazer na Escola Ulysses Pernambucano e eu mudei tudo, eu criei espaço pra criança inventar, fazer arte, pintar, desenhar”.

³⁴ Entrevista concedida em 25.07.03 para esta pesquisa.

O surgimento das Escolinhas de Arte trouxe a proposta de sistematização do jogo livre e espontâneo com materiais e elementos da linguagem gráfica e plástica. Educadores e artistas, entusiasmados com a descoberta da expressão livre traduzindo o desenvolvimento emocional e intelectual da criança, constataram experiências semelhantes, consultaram publicações que enfocavam o assunto na Inglaterra, na França, e levaram à prática da arte-educação para a América Latina (Varnieri, 1996).

Conforme Pedrosa (1993, p.64):

“For the pioneers of this movement, the initial motivation resided in the restlessness of artists and educators who experienced the need to establish something new in the brazilian educational system. The initial idea was therefore to make tangible a desire to contribute to the national development of elementary and secondary education, reinvigorating it through the inclusion of creative activities in the curriculum”.

O Movimento Escolinhas de Arte trouxe muito mais que uma prática em arte-educação. Contribui ainda hoje, segundo Varnieri (1996), para o aprimoramento da relação primordial da educação como ciência e como arte. Modelando, pintando, desenhando, compondo a partir de seus interesses e de sua imaginação, crianças, adolescentes e adultos estão expondo uma visão pessoal do mundo e seu processo de interação com ele. Devem ser estimulados pelo respeito à expressão individual e orientados por um educador que equilibra a vivência das qualidades inesgotáveis e intrínsecas ao fazer criador com o conhecimento teórico da arte e da educação.

Foram fundadas Escolinhas de Arte de norte a sul do país. Essas Escolinhas nunca foram governamentais, exatamente para serem livres de quaisquer influências políticas. O MEA não foi fruto do acaso e sim do desejo, do sonho e da vontade de se fazer uma outra educação artística, afirma Noemia Varela³⁵. Talvez por esse motivo tenha exercido uma força política favorecendo a organização e articulação entre os profissionais de arte.

Em 1961, a Escolinha de Arte do Brasil organizou o primeiro Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE), inspirado em seu estágio³⁶ de 1960. Em sua programação, também foi realizado o I Seminário de Arte e Educação do qual todos os professores e alunos do CIAE foram ativos participantes (Varela, 1988). Esses cursos, pioneiros no Brasil, passam a ser realizados anualmente visando a formação de educadores para o ensino da arte.

Sobre esses cursos Pedrosa (1993, p.36) afirma que:

“This was a regular full-time course of five months every year. It had a great influence upon art teachers, as for decades (from 1948 to 1973) it was the only permanent course in the country concerned with changing the teachers' behaviour towards a critical and inventive approach to art. This training course had been planned in order to review teaching methods and to develop

³⁵ Entrevista concedida para esta pesquisa em 24.01.2002.

³⁶ Em 1960, a Escolinha de Arte do Brasil recebeu 12 professores de desenho e pintura como estagiários vindos do Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Bahia, Rondônia e Guanabara. As experiências e debates programados duravam das 9 às 17:00h, porém o dia de trabalho terminava quase sempre às 21:00h. Durante um mês trabalhou-se de modo intensivo, visando-se a análise da experiência da Escolinha de Arte do Brasil em sua estrutura e dinâmica em seus processos e técnicas, em seus princípios fundamentais. O debate esclarecia como integrar arte no processo educativo, e qual a forma de fundar e fazer funcionar uma Escolinha com mais êxito e ainda como melhor preparar o educador para avaliação de sua experiência em classe (Varela, 1988).

practical skills in different fields of art education (music, painting, theatre, dance)”.

O CIAE atendeu alunos procedentes de todas as regiões do Brasil, vindos da Argentina, Uruguai, Chile, Paraguai, Peru, Venezuela, Honduras, Panamá, Portugal, França e Israel. O que mais caracterizou esse curso foi estar centralizado no vigor do ato de criação, mobilizando o impulso exploratório de seus alunos, levando cada participante a explorar potencialidades emotivas e expressivas das linguagens artísticas, fazendo-o pensar e repensar em arte e educação no contexto cultural (Varela, 1988).

O Curso Intensivo não recebia apenas professores titulados e leigos caracterizando-se também pela sua abertura para artistas, artesãos, estudantes de arte, psicólogos, professores de Pedagogia e da Faculdade de Educação. Por muitos anos esse era o único curso de arte e educação, como afirmou Pedrosa (1993), destinado a professores de todos os graus de ensino, pois até então nas universidades não existia um curso direcionado à formação do arte-educador.

O grande enriquecimento desse curso foi a diversidade de profissionais envolvidos na área, o que favoreceu uma constante fonte de renovação e transformação do curso. Conforme Varela (1988) é um aprender fazendo que se fundamenta em estudos sobre Arte, Educação, Psicologia e no enfoque dos princípios filosóficos básicos para uma melhor compreensão de como educar pela arte.

Entre outras atividades, a Escolinha de Arte realizava constantemente exposições de arte. Em 1969, por exemplo, foi publicada uma matéria num jornal da cidade divulgando a realização de uma grande exposição de trabalhos pernambucanos, organizada por Augusto Rodrigues, na inauguração da nova sede da Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro (Diário da Noite,

20.01.1969). Essa exposição continha arte sacra, cerâmica artística e industrial, tecelagem, escultura, pintura, desenho, gravura, danças, folclore, documentário de atividades teatrais, fotografia, etc. Além disso, tinha apresentações de maracatu, marionetes, bumba-meu-boi e mamulengos. Com isso, percebe-se que também havia um intercâmbio entre as Escolinhas favorecendo o conhecimento e a troca das diversas experiências culturais individuais e coletivas de diferentes regiões.

O MEA não se preocupou exclusivamente com o ensino da arte para crianças e adolescentes, mas voltou-se também para a formação dos arte-educadores. Assim, além dos CIAE freqüentemente professores e professoras da área de instituições estrangeiras, especialmente inglesas, eram convidados a dar palestras, cursos, trocar experiências, enfim, estabelecer um diálogo contínuo, uma contínua discussão no campo da arte-educação. Entre esses, estava Herbert Read que visitou a Escolinha de Arte do Brasil e encorajou o trabalho que estava sendo desenvolvido. Outros arte-educadores ingleses também vieram promover cursos a convite de Augusto Rodrigues, dentre esses Tom Hudson e Seonaid Robertson que fizeram também conferências na Escola de Belas Artes de Pernambuco e na Escolinha de Arte do Recife. A presença desses educadores não só foi de suma importância para o MEA e todos os que dele se aproximavam como também para as autoridades brasileiras. Pedrosa (1993, p.85) explicita essa importância:

“Of one thing we are sure, that his visits (aqui refere-se a Tom Hudson) to Brazil fostered deeper concern in the brazilian authorities for the introduction of art in the curriculum of primary and secondary education. In addition, his presence also helped to enlarge a discussion about the concept of creative art education,

and strengthened the movement of art education in the country through the creation of art educators associations”.

Havia também, por parte da Escolinha, um interesse em participar de conferências e seminários internacionais justamente com esse objetivo de estar conectada ao desenvolvimento da arte-educação em outros países. Aconteceram encontros e congressos nacionais entre as Escolinhas de Arte do Brasil que deram suporte às Secretarias de Educação com as discussões e estudos acerca da arte-educação.

O MEA exerceu influência em nível nacional, inclusive no Ministério da Educação. O suporte dado às Secretarias de Educação deixa clara esta influência. Assim, afirma Pedrosa (1993, p.40):

“(...) the Ministry of Education in convention with Escolinha de Arte do Brasil organized a course to prepare the staff from the State Secretary of Education who would lead the organization of a new curriculum to be followed in each state”.

A partir da obrigatoriedade da educação artística no currículo escolar, o que veremos mais adiante, aumentou a procura do CIAE, pois até 1973 eram nessas escolinhas que se formavam os arte-educadores. A partir daí foram criados os cursos universitários que formavam o arte-educador em dois anos para a polivalência, ou seja, para lecionar artes plásticas, música e teatro de 1ª a 8ª séries.

O MEA não só foi um movimento que favoreceu a divulgação da arte-educação, a sistematização do ensino da arte, a troca constante de experiências em educação através da arte como também serviu de apoio e orientação aos

profissionais que trabalhavam nessa área ou que tinham interesse e sensibilidade para ela, pois os professores que trabalhavam na Escolinha não eram necessariamente formados na área artística, como explicita claramente Noemia Varela durante entrevista concedida para esta pesquisa³⁷:

“(...) Alguns vinham de outras áreas, se encantavam, eu não tinha nada a ver com Educação Artística, eu sou formada na Universidade de Pedagogia e de Pedagogia eu me interessei. Eu fazia Desenho e Pintura, eu estudei Desenho e Pintura. (...) No Rio de Janeiro tinha muita gente no campo teatral que trabalhava na Escolinha levando experiências e quando chegava da Europa, de cursos, ia e dava, era muito rica a experiência. Augusto tinha uma facilidade de se comunicar muito grande tanto que o professor que chegava da Universidade Italiana, da Universidade de Paris, da Universidade de Portugal (...) Augusto mandava tomar o nome dele, mandava convidar (...)”.

A Escolinha foi um forte meio de articulação, de encontro e organização dos profissionais da área de artes e Noemia Varela confirma isso: *“Todas elas. Até hoje tem sido constante isso”*. Ela enfatiza que esse processo também aconteceu em Recife: *“Aqui em Recife! Muitos professores, isso eu tenho certeza”*. Noemia Varela também afirma que a Escolinha de Arte sempre foi um ponto de encontro para os arte-educadores:

“Sempre, sempre. Os professores da Universidade, muitos de arte, do Museu de Arte Moderna. Em Minas Gerais, por exemplo,

³⁷ Entrevista realizada em 25.07.03.

muitas pessoas que trabalhavam foram empurradas por Helena Antipoff. A gente trata apenas as propostas para que tomem consciência do que se faz, eu trabalhava aqui, mas eu não deixei o contato com as outras Escolinhas. É, eu era professora da Universidade, trazia todos os meus alunos pra cá. A Universidade não dava todas as respostas e também não pode ser somente uma casa a mais que para sobreviver tem que ser criativa, não existe Universidade sem criatividade”.

A proposta de arte-educação desenvolvida pelo MEA serviu de base para orientação do como deveria ser tratada a arte no currículo escolar. A própria elaboração de documentos específicos sobre a educação artística, que trataremos no capítulo III, foi baseada em estudos desenvolvidos pelo MEA. Pedrosa (1993, p.168) enfatiza este aspecto:

“Having a direct and almost exclusive contact with the theories emphasised by Escolinha, it was natural that the members of the art advisory committee for the national art curriculum would make recommendation according to the beliefs of that institution, they would focus on an art education influenced by the modern view of childhood, carrying a number of concepts such as: development of child's imagination, creativity, freshness, spontaneity, playfulness, naivety, self-expression, and liberation of feelings, among others”.

Como se viu, as experiências realizadas na Escolinha eram vivas, constantemente renovadas e enriquecidas pela troca contínua de experiências dos que dela se aproximavam. O MEA exerceu um papel fundamental na

sistematização do ensino da arte com a visão voltada para uma educação estética enriquecida não só envolvendo as crianças, mas também adolescentes e adultos. Preocupou-se com a formação dos arte-educadores desenvolvendo cursos intensivos e procurando constantemente estar atualizado ao que acontecia em termos de arte em outros países, estabelecendo a troca de experiências, abrindo espaço para a discussão sobre a importância da arte na educação. Influenciou as autoridades educacionais despertando um olhar mais acurado à importância da arte na educação.

2.4 O MCP: um espaço também para a arte.

O início dos anos 60, afirma Germano (2000, p.49), foi problemático para as elites brasileiras, pois o país enfrentava uma crise econômica e política de grandes proporções. A crise econômica referiu-se à redução no índice de investimentos, diminuição da entrada de capital externo e a queda da taxa de lucro agravando-se a inflação. A crise de direção política do Estado referiu-se ao conflito entre capital e trabalho.

Em meio a sociedade vários setores se organizaram e participaram ativamente das mobilizações populares em favor de reformas em sua estrutura como os estudantes e os militares subalternos. Toda a década de 60 foi um período de muitas reivindicações por parte de toda a população brasileira. Necessitava-se de reformas de base. Falava-se em reformas econômicas, pois as diferenças sociais cresciam a olhos vistos, reforma tributária, administrativa, urbana, universitária. Com o crescimento industrial e o desenvolvimento comercial, o mercado de trabalho abria-se diante da juventude, porém o sistema educacional estava defasado e o número de vagas nas universidades não contemplava a demanda que buscava esse nível educacional.

As lutas pelas reformas de base não encerravam, conforme Gorender (1987), por si mesmas um caráter revolucionário e muito menos socialista. Continha virtualidades que tanto podiam fazer do Brasil um país capitalista de política independente e democrático-popular como podiam criar uma situação pré-revolucionária e transbordar para o processo de transformação socialista. Portanto, para a burguesia industrial e os setores vinculados ao capital estrangeiro era um grande risco apoiar essas reformas, uma vez que feriam seus próprios interesses. Assim, Gorender (1987) afirma que formularam a alternativa da “modernização conservadora”. Opção que se conjugou à conspiração golpista, articulada à Escola Superior de Guerra (ESG), o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) e o imperialismo norte-americano que incentivou e ajudou de muitas maneiras.

Em nível mundial, os anos 60 marcaram o auge de grandes transformações, sobretudo, no comportamento da juventude. Surgiram os hippies (pregadores de paz e amor), no campo da música os Beatles e os Rolling Stones revolucionaram. Foi lançada uma nova moda com o uso da roupa informal, a calça jeans, a minissaia, os homens deixaram a barba e o cabelo crescerem. Os jovens queriam afirmar-se como jovens e buscavam romper com as regras tradicionais de então, refletiam conscientemente e denunciavam as injustiças cometidas na sociedade na busca de um mundo mais honesto e menos desequilibrado.

“Era uma juventude com um sentimento de potência, muito alegre, muito participativa. Sentíamos-nos atores na construção social. Era comum na época, abandonar empregos mesmo bem sucedidos por causa de um ideal, o ideal de transformação da sociedade.

Porém, com o golpe, ocorre toda a desestruturação das relações interpessoais³⁸”.

No Brasil, na época tumultuada do momento político que se seguiu à posse de Jânio Quadros, em 1961 até 1964, um fenômeno novo pareceu tornar-se mais nítido: a consideração do “popular”³⁹ para o meio intelectual e artístico, os meios de comunicação de massa contribuindo vigorosamente para chamar a atenção de um número maior de pessoas. Conseqüentemente, o dado “participação”, tanto da parte de artistas como de intelectuais, foi considerado prioritário, tentando-se através dela, um trabalho comum, tendo de um lado a massa da população brasileira e, de outro, o meio intelectual e artístico (Amaral, 1984). Esse período correspondeu a uma fase excepcional de florescimento da cultura brasileira. A politização das massas se tornou o terreno fértil sobre o qual frutificaram iniciativas de cultura popular como nunca havia ocorrido em épocas anteriores (Gorender, 1987).

³⁸ Comentário realizado por Ana Cecília Jácome, membro do PCBR, durante o regime militar, em entrevista concedida na Universidade Federal de Pernambuco, na disciplina Historiografia e Metodologia da História da Educação, em 11.09.02.

³⁹ Com a revisão de valores procedida a partir do romantismo, quando se passam a dar novo sentido e valor ao elemento povo, as artes populares, que desde o Renascimento haviam sido rebaixadas à categoria de artes menores relegadas à classificação de artesanato, se viram afinal como centro de atenções influenciando as artes eruditas, em suas concepções, formas e cores. Sabe-se que até o Renascimento a arte era tomada como um todo sendo executada pelo artista artesão sem grandes possibilidades de ressaltar o individualismo e as inclinações pessoais, levando, antes de tudo, em consideração a utilidade mais ou menos imediata das obras de arte executadas. Destinava-se à coletividade e como tal eram idealizadas para servir à coletividade tanto material quanto espiritualmente. O artista ou artesão se filiava às corporações, como já vimos anteriormente no tópico sobre o Liceu de Artes e Ofícios, e aprendiam conscientemente o seu ofício a fim de dar o maior rendimento possível sem que isto o distinguisse dos seus companheiros. Raramente as obras eram assinadas porque geralmente eram feitas por equipes. Tinham um rigor especial vindo das raízes mesmas do povo. Com o Renascimento as artes populares passaram a ser propositadamente consideradas como artes menores, limitando-se à semelhante classificação até o romantismo. Foi o século XIX quem descobriu as artes populares, a sua força histórica, o seu valor como elemento ativo e primordial. Os artistas eruditos se voltaram para as manifestações populares em um interesse diferente encontrando nelas um manancial jamais esgotado de inspiração e revigoramento para suas criações. Entre os artistas pernambucanos que se inspiraram nos temas populares e em suas linhas e cores situam-se Lula Cardoso Ayres, Abelardo da Hora, Corbiniano Lins, Wilton Sousa, Wellington Virgolino, Armando Lacerda (Diário da Noite, 26.09.1962).

No campo artístico verificou-se um florescimento nas diversas áreas e um sopro de entusiasmo renovador percorreu a música popular, o teatro e a literatura. De acordo com Gorender (1987) foi a fase de ouro da Bossa Nova, do cinema novo, do teatro de arena, da arquitetura de Brasília. Um impressionante impulso intelectual acompanhou o maior movimento de massas da história brasileira. Tudo isso também repercutiu no campo da educação.

No governo Jânio Quadros a educação foi considerada como elemento-chave do desenvolvimento nacional com a incrementação do ensino técnico e profissional para atender ao desenvolvimento cultural e tecnológico do país. A educação surgiu como um meio eficaz de atingir o objetivo “desenvolvimentista” (Fazenda, 1988). Foi então que se fez presente, a USAID⁴⁰, como “salvadora” ou mesmo “usurpadora”, agência norte-americana que estava de prontidão para assumir a tarefa da reordenação da educação nacional. Sua interferência na educação brasileira, camuflada de “assistência técnica”, já vinha de longe e não era um fenômeno exclusivamente brasileiro. Esses interesses, conforme Cunha e Góes (1985), se manifestaram desde a Guerra Fria e cresceram no final dos governos Dutra e JK.

No campo educacional, o final do governo JK foi marcado pela discussão sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Congresso Nacional, nos órgãos educacionais, sindicais, meios estudantis, na imprensa e nos comícios da campanha eleitoral de 1960 (Cunha e Góes, 1985). O grande embate na discussão da LDB, que teve seu período mais longo na história da educação brasileira (13 anos), se estabeleceu entre a rede privada de ensino e os educadores que defendiam a escola pública, laica e gratuita. Os diversos interesses fizeram permanecer em debate tanto tempo uma lei educacional. Com a aprovação da LDB em 1961 realizou-se um sonho de

⁴⁰ USAID – United States Agency for International Development.

Lourenço Filho que era criar os Conselhos Estaduais de Educação, ou seja, descentralizar o MEC (Fávero, 2003), proporcionando mais autonomia aos Estados da Federação. No próximo capítulo, voltaremos a discutir alguns aspectos referentes à área de artes presentes nesta Lei.

Inserido no turbilhão de crescimento político e cultural, estruturou-se, nos anos 60, em Pernambuco, o Movimento de Cultura Popular (MCP) que abriu espaço para o pensamento renovador em educação e, conforme Cunha e Góes (1985), absorveu alguns intelectuais com experiências de lutas políticas das classes subordinadas. Estes se transformaram em intelectuais orgânicos⁴¹ de uma política voltada para a cultura popular. Esse movimento foi capaz de pôr em pauta questões fundamentais para o curso da história brasileira, tais como: o confronto entre educação elitizada e cultura elitizada de um lado, e educação popular e cultura popular, de outro (Batista Neto, 1987).

Esse movimento teve um amplo alcance na cidade do Recife e depois no estado de Pernambuco e não só conseguiu desempenhar um papel fundamental no âmbito educacional, na promoção e divulgação culturais como também na articulação e participação da população nos programas e atividades desenvolvidos pelo mesmo.

Um movimento de cultura popular, conforme Fávero (1983), só surge quando o balanço das relações de poder começa a ser favorável aos setores populares da comunidade e desfavorável aos setores de elite. É o que ocorre em

⁴¹ Gramsci (1968) define duas categorias de intelectuais como tradicionais e orgânicos. Os tradicionais referem-se aos preexistentes na sociedade, ou seja, categorias que são determinadas pela tradição de um povo e permanecem no decorrer histórico social. Os orgânicos referem-se às especializações que cada nova classe cria consigo e elabora em seu desenvolvimento progressivo. Um desses exemplos apontam o empresário capitalista que cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura e assim por diante. Entretanto, Gramsci esclarece de forma considerável que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais. Ele ainda coloca no mais alto grau da atividade intelectual os criadores das ciências, da filosofia, da arte, etc.

Recife e logo depois em todo o estado de Pernambuco. As forças populares e democráticas se fizeram representar nos postos chave do governo e da administração. A ocorrência dessa conquista, alcançada através do esforço organizado das massas populares, criou novas condições que se traduziram na possibilidade do Movimento de Cultura Popular ser financiado pelos poderes públicos.

Para compreender a força de atuação exercida pelo Movimento de Cultura Popular tornou-se necessário conhecer como esse movimento conseguiu ser financiado pelos poderes públicos, naquele momento. O que havia em sua conjuntura que lhe permitiu adquirir este apoio? De onde surgiram as primeiras idéias para a estruturação desse movimento? E por que um movimento de cultura popular?

No início de 1960, foi publicada uma matéria num jornal da cidade onde se disse que a prefeitura do Recife era a única no Estado que não mantinha escolas: o único município que não dispunha de estabelecimentos destinados a ministrar o curso primário, sob as expensas dos cofres da municipalidade, em todo o Brasil (Diário da Noite, 03.02.1960). Uma outra matéria denunciou o descaso a que se relegou a educação em todo o Estado e o déficit no ensino que atingiu cerca de 40 mil crianças sem escolas no Recife.

A prefeitura municipal do Recife, nesse período, não atuava no setor educacional, pois só havia escolas estaduais e privadas. É interessante registrar que, segundo pesquisas recentes, já existia a atuação do município na educação desde o final do século XIX (Rezende, 2002). Miguel Arraes, então prefeito da cidade, já se ocupava com a questão, apontando dados estatísticos referentes ao déficit escolar e levantando propostas para solucionar tanto o déficit quanto o problema da qualidade do ensino público (Batista Neto, 1987). Dessa forma foi estabelecido um convênio da Prefeitura Municipal com o Governo do Estado

para tratar de problemas escolares, mas a carência de recursos era muito grande. Criou-se, então, um departamento autônomo, uma entidade paralela à prefeitura para resolver o problema educacional. Tornou-se, também, importante mobilizar a população interessada em melhorar a educação, o que se verificou com a participação direta de vários setores da comunidade, até mesmo na execução de obras (Arraes, 1979).

Segundo Batista Neto (1987) não era apenas a expansão dos serviços públicos educacionais que as forças populares pretendiam. Havia toda uma intenção pela necessidade de mudança da concepção de educação, ou seja, se visava tanto o quantitativo quanto o qualitativo.

O então prefeito e depois governador do Estado convidou os intelectuais mais renomados na cidade para desenvolver uma nova proposta para a educação infantil. Entre esses, encontrava-se Germano Coelho⁴², que chegou da Europa e retomou a proposta educacional de Paulo Freire dizendo que o problema não era o analfabetismo, mas a miséria do Nordeste. Assim, lançou o MCP⁴³. Mas, o que foi de fato o MCP?

Em maio de 60, o prefeito Miguel Arraes, promoveu, apoiado em setores progressistas da intelectualidade e nos estudantes, a fundação do Movimento de Cultura Popular. Juridicamente, nasceu o MCP como uma sociedade civil autônoma.

O Movimento de Cultura Popular nasceu em Recife, no Arraial do Bom Jesus, em Casa Amarela, no dia 13 de maio de 1960. Esse Movimento recebeu várias influências de obras e autores, sobretudo, franceses. Seu nome foi herdado do movimento francês “Peuple et Culture” e em grande parte seu

⁴² Idealizador do MCP. Após longa permanência em Paris, retorna ao Brasil com uma visão nova de sociedade, de educação e de cristianismo. Trazia todo o espírito, junto com sua esposa Norma Porto Carreiro Coelho, de Boimondeau e do Peuple et Culture, movimento francês da época (Memorial, 1986).

⁴³ Informação dada pelo professor Osmar Fávero, em palestra realizada no “Seminário sobre os Movimentos de Cultura e Educação Popular no início dos anos 1960” na UFPB em 17.01.03.

espírito (Coelho, 2002). Suas atividades iniciais se orientaram, fundamentalmente, no sentido de conscientizar as massas através da alfabetização e educação de base. A realidade de um Estado com enorme índice de analfabetismo exigia esforços urgentes, a fim de incorporar à sociedade os milhares de proletários e marginais do Recife, dotando-os de uma nova consciência (Pernambuco, 1963).

O MCP nasceu na cidade proletária, nos mocambos dos morros, mangues e alagados. Foi criado para emancipação do povo através da educação e da cultura. Destacamos em seguida as palavras do próprio idealizador do movimento, Germano Coelho, que revelam o compromisso em contribuir para uma melhor qualidade de vida, para uma maior conscientização e para uma emancipação da população recifense:

“O Movimento de Cultura Popular nasceu da miséria do povo do Recife. De suas paisagens mutiladas. De seus mangues cobertos de mocambos. Da lama dos morros e alagados, onde crescem o analfabetismo, o desemprego, a doença e a fome. Suas raízes mergulham nas feridas da cidade degradada. Fincam-se nas terras áridas. Refletem o seu drama como “síntese dramatizada da estrutura social inteira”. Drama também de outras áreas subdesenvolvidas. Do Recife com 80.000 crianças de 7 a 14 anos de idade sem escola. Do Brasil, com 6 milhões. Do Recife com milhares e milhares de adultos analfabetos. Do Brasil com milhões. Do mundo em que vivemos, em pleno século XX, com mais de um bilhão de homens e mulheres e crianças incapazes sequer de ler, escrever e contar. O Movimento de Cultura Popular representa, assim, uma resposta. A resposta do prefeito Miguel

Arraes, dos vereadores, dos intelectuais, dos estudantes e do povo do Recife ao desafio da miséria. Resposta que se dinamiza sob a forma de um Movimento que inicia, no Nordeste, uma experiência nova de Universidade Popular” (Godoy e Carreiro Coelho, 1962).

Mergulhado nesse contexto social, quais eram os objetivos do MCP e como se deu sua estruturação? Como concebeu a arte e seu papel na educação?

O Movimento de Cultura Popular tinha como objetivos, segundo Cunha e Góes (1985), promover e incentivar a educação de crianças, adolescentes e adultos; atender ao objetivo fundamental da educação que é o de desenvolver plenamente todas as virtualidades do ser humano; proporcionar a elevação do nível cultural do povo; colaborar para a melhoria do nível material do povo; formar quadros destinados a interpretar, sistematizar e transmitir os múltiplos aspectos da cultura popular.

Sem advogar o rompimento com a cultura internacional, o MCP postulava o desenvolvimento de uma cultura mais autenticamente nacional, buscando as raízes da cultura brasileira onde elas se encontravam, no meio do povo. As elites intelectuais brasileiras estariam cada vez mais orientadas por padrões e matrizes de outras culturas, sem enxergar o que de fato constituíam os problemas culturais brasileiros, cuja solução só seria possível através de matrizes culturais próprias que corresponderiam muito mais a uma índole e a uma natureza de ser brasileiras (Arte em Revista, s.d.).

O MCP foi fundado e constituído como uma sociedade civil, brasileira, de número ilimitado de sócios com duração indeterminada e finalidade educativa e cultural. E ainda, constituído pelas subvenções dos poderes públicos, doações

de outras entidades e de particulares convênios (Pernambuco, 1960). O MCP se definiu como órgão técnico, rigorosamente apolítico e pluralista, porquanto não discriminou filosofia, credo ou convicções ideológicas. Mas, na prática onde se realizaram as atividades propostas por esse novo movimento?

Os clubes recreativos, as sociedades beneficentes, os salões paroquiais, os templos protestantes, os centros espíritas, os clubes desportivos das camadas populares abriram espaço para a implantação de escolas do MCP. O apoio do prefeito Miguel Arraes foi decisivo para o crescimento da rede escolar (Coelho, 2002).

Ronildo Maia Leite, jornalista, escreveu uma matéria no Jornal do Commercio (s.d.) e explicitou o crescimento do Movimento:

“(...) Alastrou-se a munganga por todo canto – pelas células do Partidão, associações de bairro, casebres dos morros, mangues, onde houvesse uma sala vazia nela se botava uma escola. Nessa época houve um congresso nacional de estudantes no Recife. Pois os pestes da UNE levaram a idéia pra São Paulo. De lá descambaram pra Bahia, desembestaram pra Sergipe. O prefeito de Natal era Djalma Maranhão, vermelho que só Stalin, inventou o refrão De pés descalço também se aprende a ler (...)”.

Em toda a cidade do Recife se utilizou todo e qualquer espaço para se montar escolas (Fávero, 2003). Foram convocadas as 300 normalistas do Instituto de Educação de Pernambuco que se integraram ao espaço governamental para diminuir o déficit escolar. O comércio e a indústria foram convocados a contribuir com as despesas dos professores, além de pessoas das mais variadas origens, dispostas a colaborar para manter as escolas que iam

sendo criadas e colocadas em funcionamento. A imprensa também passou a dar apoio ao Movimento. Em dois anos o MCP instalou 104 escolas e atendeu 9000 crianças (Batista Neto, 1987).

Sua estrutura foi composta por três departamentos: Formação da Cultura; Documentação e Informação e Difusão da Cultura. Esse último obteve um crescimento maior, pois foi integrado por dez divisões: Pesquisa, Ensino; Artes Plásticas e Artesanato; Música, Dança e Canto; Cinema; Rádio, Televisão e Imprensa; Teatro; Saúde; Cultura Brasileira; Bem-estar coletivo; Esportes.

Percebemos o grau de atuação exercido pelo Movimento e o raio de influência que atingiu em todos os ramos da arte e cultura em geral, recebendo, vale salientar, o apoio de setores importantes dentro da sociedade, como já citamos o comércio, a indústria e a imprensa. Todavia, essa prática, esse novo pensamento, essa nova proposta, voltados especificamente para o popular, suscitaram conflitos com os setores conservadores da época.

As camadas populares, organizando-se, adquiriam forças, sobretudo, através da conscientização política e do fortalecimento cultural para suas reivindicações. Conseqüentemente, o MCP servia de incômodo para as elites conservadoras que passaram a criticar o movimento de subversivo, divulgador de idéias comunistas e, ainda “antro de perdição de meninas”. A imprensa escrita publicou vários artigos de políticos que criticavam o avanço do Movimento⁴⁴. Note-se que, naquele período, estava próxima a eleição dos novos candidatos ao governo do Estado.

⁴⁴ Em consulta aos Jornais do Commercio (1962) no Arquivo Público do Estado, pude verificar que havia uma certa constância de críticas realizadas por parte de políticos que tentavam denegrir as atividades que o Movimento vinha realizando.

Em resposta às críticas que o Movimento vinha sofrendo, os membros dirigentes do MCP resolveram publicar nota ao povo:

“(...) todo o povo do Recife sabe que o MCP é antes e acima de tudo idealismo, abnegação, honestidade, competência técnica e espírito de voluntariado de populares, intelectuais e estudantes: são 201 escolas instaladas em menos de três anos, com 626 turmas, diurnas, vespertinas e noturnas; são 19.646 alunos, crianças, adolescentes e adultos recebendo educação primária, supletiva e de base. (...) ataques desta ordem, planejados, coordenados e desfechados, às vésperas de eleições, contra o MCP têm um só objetivo: amesquinhar, com propósitos escusos, obra administrativa séria, patriótica e apolítica que segundo o testemunho de alguns dos maiores educadores⁴⁵ brasileiros honra as tradições culturais do Recife”
(Jornal do Commercio, 02.09.1962).

As críticas e difamações realizadas por políticos naquele período não cessaram e o MCP divulgou também a relação⁴⁶ com os nomes das escolas, endereços, número de turmas e de alunos e convidou toda a população para visitar e conhecer o trabalho desenvolvido pelo Movimento.

Ora, que perigo podia trazer para a sociedade a cultura popular, perguntou-se Germano Coelho? (Memorial, 1986). Ele mesmo respondeu dizendo que o MCP possuía um espírito de autodeterminação, de fidelidade às

⁴⁵ Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Abgar Renault, do Conselho Federal de Educação, Oliveira Brito, Ministro da Educação e Cultura não só elogiam as iniciativas do Movimento como também o apoiam. E ainda o embaixador Paschoal Carlos Magno oferece a colaboração e o alto patrocínio, da entidade que dirige, para os festivais do Movimento (Jornal do Commercio, 02.09.1962).

⁴⁶ Essa relação encontra-se publicada no jornal Última Hora do dia 09.09.1962.

tradições culturais do país, de responsabilidade quanto à sua independência definitiva. Ideais que o MCP objetivava atingir não só a criança, mas o adolescente e também o adulto, educando através de escolas comuns, de processos informais, nas praças públicas e em plena rua, educando pelo rádio, pelo cinema, pela televisão, pela imprensa. Explorando novos métodos e técnicas de educação. Experimentando, adaptando, criando.

Para deflagrar na comunidade a paixão pelo saber, o MCP tudo mobilizou. O diversificado e denso folclore do Nordeste. As artes plásticas e o artesanato. O teatro, a música, o canto e a dança. A literatura, a ciência, a pesquisa. Os esportes, atividades em conta que se institucionalizaram em escolas, bibliotecas, conjuntos teatrais, centros de cultura, círculos de leitura, museus, galerias de arte, centros artesanais, praças de cultura, cine-clubes, discotecas, tele-clubes, festas populares, semanas de estudos e festivais (Memorial, 1986).

Com essa visão de vanguarda voltada à emancipação do povo, nada mais incômodo e perigoso ao processo de controle social da população, determinado até então pela elite, que o desenvolvimento e a expansão desse movimento. Para os setores conservadores, contrários a essas idéias, se tornava imprescindível bloquear esse crescimento, interromper ou, talvez, aniquilá-lo. Certamente, seria o caminho mais seguro para não se inverterem os papéis, pois não se poderia permitir ao povo o direito de voz e vez.

O MCP realizou uma educação popular por vários meios e atingiu um grande público. Foram criadas escolas primárias para crianças e adolescentes; escolas radiofônicas e de aperfeiçoamento para adultos; programas de educação e cultura pelo rádio e pela televisão; escolas de formação profissional, como a de motoristas mecânicos e o curso de corte e costura; praças de

cultura com discoteca, tele-clubes, biblioteca pública, cinema, teatro e jogos infantis; centros de cultura, clubes de leitura e círculos de cultura, onde eram debatidos os problemas brasileiros; cursos e campanhas de educação sanitária, além de assistência médica para crianças e adultos; cursos de educação física, esportes, piqueniques esportivo-culturais; centros de artesanato e artes plásticas e exposições para o público, como as da Galeria de Arte do Recife, construída às margens do rio Capibaribe; programas teatrais realizados no teatro do Arraial Velho e no Teatro do Povo (ambulante), além de debates dos problemas teatrais com o público (Godoy e Carreiro Coelho, 1962).

Como o departamento de Difusão da Cultura foi o que obteve um crescimento maior e também porque diz respeito mais diretamente à presente pesquisa, destacamos aqui alguns objetivos e atividades desenvolvidas por ele.

O projeto de núcleos de cultura popular visava fornecer às organizações populares os elementos de cultura popular capazes de incrementar suas atividades culturais; auxiliar as organizações populares a se expandirem e a se aprofundarem entre todas as camadas do povo; desenvolver a consciência do povo através da criação ou expansão de departamentos culturais nas organizações populares e ainda auxiliar as organizações, e setores diversos do povo, a formularem suas plataformas reivindicatórias no quadro geral da problemática econômica, social e política brasileira e nordestina (Pernambuco, 1963).

Como o MCP procurou colocar em prática esses objetivos? Atuando nas federações e associações de bairro, nos sindicatos dos trabalhadores, em círculos recreativos operários, em associações profissionais e culturais e organizações estudantis.

Quanto ao projeto editorial de imprensa, se visou difundir elementos de cultura popular junto as mais amplas camadas populares abrindo, também,

oportunidades de trabalho literário ou científico, estimulando e facilitando a publicação de artigos, estudos, ensaios, obras de ficção, utilizando para isto emissoras radiofônicas, estações de tv, jornais etc.

No campo teatral pretendeu-se elaborar novas formas teatrais de expressão da problemática popular, como também elevar o nível de consciência política das massas de modo que as próprias massas assumissem seu papel histórico social. Nesse sentido, cursos de teatro foram oferecidos, promoções de festivais de teatro foram realizadas, assim como a fundação e supervisão de clubes de teatro, etc.

Conforme Luís Mendonça, que dirigiu o Teatro de Cultura Popular, esse não nasceu por acaso, mas resultou de várias experiências que visavam a uma renovação do teatro. Renovação em todos os sentidos, principalmente no de fazer um teatro mais amplo e aberto, que o tirasse do tradicional Teatro Santa Isabel, onde os preços da entrada e a obrigatoriedade do uso do paletó o tornavam proibido para o povo e restrito a uma pequena elite financeira (Mendonça, s.d.).

Com referência ao cinema, o MCP buscou equacionar em linguagem cinematográfica os problemas fundamentais com que se defrontava o povo e desenvolver atividades de difusão cinematográfica nas organizações populares. Já o projeto de artes plásticas e artesanato tinha como objetivos incentivar as atividades tradicionais no campo da arte utilitária, visando a ocupação das famílias de baixa renda; dar assistência aos artesãos e a centros de produção artesanal; mobilizar os artistas plásticos no esforço de elevar o nível artístico do artesanato estimulando a capacidade criadora popular e a diversificação das linhas de produção. Para isso, promoveu cursos de desenho, pintura, gravura, fantoche, cestaria, cerâmica, estamparia, tapeçaria, tecelagem, etc. Estimulava também a produção realizada pelo projeto; exposições; feiras de artesanato e

exposições itinerantes nos bairros. Foram organizados o Centro de Artes Plásticas e Artesanato do MCP e a Galeria de Arte do Recife (Pernambuco, 1963). Esta última realizou a cada quinze dias uma nova exposição contribuindo para o desenvolvimento e a difusão das artes plásticas e do artesanato (Jornal do Commercio, 02.09.1962).

Na apresentação da II Semana Estudantil de Cultura Popular promovida pelo MCP, em maio de 1961, Abelardo da Hora, artista plástico e um dos membros fundadores do movimento, afirmou que este evento não só esclarecia os estudantes como também indicava possibilidades para os artistas e artesãos, rompendo as estreitezas e limitações duma orientação tradicional de elites, desvinculadas do trabalho e da vida do povo (Pernambuco, 1961).

A programação da II Semana Estudantil foi realizada em diversos locais na cidade do Recife como o Teatro Santa Isabel, Sítio da Trindade, escola de engenharia da Universidade do Recife, Cine Soledade e Sport Club. Entre debates, palestras, exposições, apresentações teatrais e musicais, jogos esportivos aconteceram, também, aulas de desenho e artes plásticas.

No âmbito da dança, da música e do canto o MCP também abriu espaço e buscou reviver e preservar o folclore, incentivando o seu florescimento, difundindo-o e combatendo a alienação cultural na dança, no canto e na música como meio de promover a politização do povo e incentivar e vitalizar as festas populares.

Enfim, como se vê, o MCP atingia os problemas relacionados com a elevação do nível cultural da população, levando-a à conscientização política e crítica dos problemas brasileiros e aqueles mais próximos do seu cotidiano. O MCP não só alfabetizou como mobilizou jovens estudantes para um trabalho de recuperação das manifestações da cultura popular com a música, o teatro, as festividades do povo, a fim de garantir a permanência e a experiência do

educando, fazendo a um só tempo alfabetização e conscientização (Andrade, 1989).

O Movimento de Cultura Popular exerceu um papel fundamental na promoção, divulgação e no ensino da arte, sobretudo, aproximando-a e tornando-a acessível às massas populares e favoreceu, por meio dela, a conscientização política e crítica da população.

O MCP pretendeu um avanço crescente do processo de organização popular, pois privilegiava os meios indispensáveis à formação e ao exercício da consciência social capaz de compreensão adequada às condições de vida a que se encontram submetidas as massas populares; o desenvolvimento da consciência popular no sentido de aprofundar sua compreensão teórica da realidade social e da necessidade prática de sua transformação; o desenvolvimento da vida cultural das organizações populares no sentido de incrementar suas atividades culturais internas e suas manifestações culturais voltadas para a comunidade (Batista Neto, 1987).

O último balanço das atividades realizadas pelo MCP, datado de 1964, foi um dos poucos documentos que se conseguiu salvar. Esse documento foi publicado em *“Arte em Revista, ano 2, n.3”* e entre outros constam como realização do movimento 414 escolas, dentre as quais 14 grupos escolares que atingiram 30.405 alunos dos quais 27.703 crianças e 2.702 adolescentes, sem contar o número de adultos. Assim, compreender o papel que o MCP exerceu dentro da sociedade pernambucana foi de fundamental importância, na presente pesquisa, sobretudo no que diz respeito à questão da divulgação da arte nos meios populares, à promoção do acesso da população a este bem social, enfim, ao favorecimento da educação também através da arte.

A relevância em contemplar esse movimento em nossa pesquisa refere-se ao espaço democrático que o MCP foi. Um movimento que democratizou o

acesso à arte e ao ensino da arte, abriu espaço para que as camadas populares da sociedade pudessem usufruir desse bem social. Percebemos que através do acesso à arte seja o teatro, a música, a dança, as artes plásticas havia uma intenção em desenvolver o senso crítico e político das pessoas sobre os problemas sociais que as circundavam. A arte no MCP apresenta-se como uma arte engajada, crítica, política, com uma característica específica, que a diferencia da arte apresentada pela Escola de Belas Artes, pela DECA e pelo MEA como vimos no decorrer do presente capítulo.

Todas essas instâncias e movimentos serviram de base para o campo da arte em Pernambuco, tornaram visível em meio à sociedade a necessidade do ensino da arte para o desenvolvimento dos indivíduos, serviram de meio para encontro, troca de experiências, enfim, espaços para a organização dos arte-educadores, profissionais envolvidos nessa área ou os que dela se aproximavam.

Com o golpe militar em março de 1964, no Arraial do Bom Jesus, sede do Sítio da Trindade, encontraram-se dois tanques de guerra, preparados para o ataque e agressivamente estacionados sobre o gramado. Tudo foi destruído, toda a documentação do movimento queimada, obras de arte completamente destruídas.

Dreiffuss (1986) afirma que as atividades estratégicas da elite objetivavam conter as forças populares, desagregar o bloco histórico-populista e levar os interesses multinacionais e associados ao governo político através de um golpe de Estado civil-militar. O objetivo central era dominar o sistema tanto em termos políticos quanto ideológicos. Ainda conforme Dreiffuss (1986), o golpe militar em 1964 foi o resultado de uma campanha política, ideológica e militar

travada pela elite orgânica e centrada no complexo IPES/IBAD⁴⁷ com o intuito de derrubar o Executivo e conter daí para a frente a participação da massa. Essas idéias já vinham sendo trabalhadas e aperfeiçoadas há bastante tempo. Alguns anos antes do golpe, porém, começam a tornar-se mais explícitas. Um exemplo se expressa em entrevista ao jornal Última Hora do deputado Milvernes Cruz Lima que faz a seguinte declaração: *“Por trás dos milhões do IBAD o que existe é uma conspiração contra o presidente João Goulart para impedir as reformas de base exigidas pela Nação”* (01.09.1962). Assim, o golpe trouxe consequências graves para toda a população e em particular para artistas e intelectuais da época. A repressão foi a primeira medida tomada pelo novo sistema. Repressão a tudo e a todos considerados suspeitos de práticas ou mesmo de idéias subversivas. Para isto o Estado foi buscar meios de criar novos quadros substituindo os intelectuais comprometidos com as reformas.

Acreditamos que o interesse do Estado militar na substituição dos intelectuais comprometidos com as reformas de base era o meio pelo qual se afastava a possibilidade de manter viva e crescente a conscientização política e crítica da população e através da força coerciva se fazia silenciar, também, a expressão artística denunciadora das injustiças sociais. Como a luta acirrada pela conquista ideológica através do Estado militar acentuava-se, nada mais “tranquilizante” e seguro para o poder estatal do que perseguir, afastar e exilar artistas e intelectuais da época, os quais eram considerados “pedras no caminho” para a segurança nacional.

⁴⁷ IPES – Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais. IBAD – Instituto Brasileiro de Ação Democrática. O complexo IPES/IBAD tinha um controle sobre as agências de notícias e canais de informação em todo o país e um relacionamento especial com companhias de publicidade e anunciantes. O IPES publicava, financiava, traduzia, distribuía livros, livretos, revistas e folhetos de produção própria como também aquelas de fontes afins. Atingia ainda as massas com a edição de panfletos, cujo papel e tipo de qualidade inferior disfarçavam a origem, agindo assim como um canal para centros de formação de opinião pública, além de realizar guerra psicológica através da rádio e da televisão. Através da mídia audiovisual organizava um extraordinário bombardeio ideológico e político contra o Executivo (Dreiffuss, 1986).

A partir daí as camadas da classe popular simplesmente passaram a ser ignoradas pelo jogo do poder. Tornaram-se alvo de repressão (Batista Neto, 1987).

Quando os militares deram o golpe em 64, abortaram uma geração cheia de promessas e esperanças. A esquerda acreditava que as reformas de base de João Goulart iriam expulsar o subdesenvolvimento e a cultura popular iria conscientizar o povo.

Andrade (1989) salienta que em 1964 a repressão política foi maior no Nordeste porque se admitia que o “processo de comunistização” estava mais avançado e devia ser reprimido. Daí a tremenda perseguição que foi feita aos que colaboraram com Arraes, então governador do Estado de Pernambuco; aos que tinham idéias de esquerda mesmo não-comunistas; contra os que defendiam uma modernização do sistema de poder; contra os que reivindicavam melhores salários e condições de trabalho, enfim, contra os que refletiam sobre a precária situação da região e do país. Essa perseguição permaneceu e sutilmente se “expôs a preocupação” com a segurança nacional.

Esses dados favorecem a compreensão que em geral, na história da educação brasileira, a presença da arte se deu de forma gradativa. Os movimentos e a articulação dos artistas e educadores favoreceram um olhar mais acurado à arte por parte do Estado, embora o mesmo, aparentemente, não tenha demonstrado interesse ou mesmo esquivou-se em permitir a manutenção das atividades que vinham sendo desenvolvidas como vimos o caso da DECA e do MCP que foram encerrados com o golpe militar. No próximo capítulo pretende-se compreender porque justo num período de repressão absoluta, no Brasil, esse mesmo Estado resolveu inserir a arte no currículo escolar uma vez que ele mesmo bloqueou e encerrou o que vinha sendo produzido no sistema escolar. Veremos como se deu esse processo de inserção obrigatória da arte na

documentação oficial, a partir da reforma educacional de 71, quem participou da mesma, enfim, qual era a concepção de arte que se pretendia para as escolas.

CAPÍTULO III

A inserção da arte na documentação oficial.

“A educação é uma arte cujo exercício deve ser aperfeiçoado por muitas gerações.

Immanuel Kant

Como já foi mostrado no Capítulo I, desde pelo menos o século XIX, já há indícios da presença da arte no sistema escolar, porém não de forma sistemática e obrigatória. Na LDB de 61, referida no capítulo anterior, se faz presente o termo “iniciação artística”. O Conselho Federal de Educação aponta as principais atividades a serem desenvolvidas, mas no corpo da lei não existe obrigatoriedade e nem um espaço determinado no currículo para elas. A iniciação artística fazia parte do que se denominava, na Lei, de prática educativa.

O presente capítulo busca abordar, em linhas gerais, após uma discussão sucinta sobre o espaço ocupado pela arte na LDB de 61, o que aconteceu no campo da educação após o golpe, algumas consequências trazidas por ele para a escola brasileira, o que aconteceu no campo artístico da época e também as propostas de reforma educacional determinadas pelo novo sistema de governo. Deter-nos-emos, mais profundamente, na reforma do ensino de 1º e 2º graus, ponto central da inserção obrigatória da arte no currículo escolar.

3.1 A arte na LDB de 1961.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.4024/61, última legislação nacional de educação anterior à 5692/71, determinou que o ensino de grau médio⁴⁸ fosse ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial e que em

⁴⁸ O ensino de grau médio refere-se ao prosseguimento do ensino primário. Atualmente corresponderia ao ensino fundamental II e ensino médio, destinado à formação do adolescente.

cada ciclo haveria disciplinas e práticas educativas obrigatórias e optativas. No documento intitulado Consolidação da Legislação do Ensino Secundário após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional encontra-se a definição para esses termos, no cap.VII, § 2º e § 3º respectivamente:

“Entende-se por disciplina a atividade escolar destinada à assimilação de conhecimentos sistematizados e progressivos, passíveis de mensuração e que é condição de prosseguimento de estudos(...). Entende-se por práticas educativas as atividades que correspondem às necessidades de ordem física, artística, cívica, moral e religiosa e que colocam o acento principal na maturação da personalidade, com a formação de hábitos correspondentes, embora necessitem, também da assimilação de certos conhecimentos⁴⁹”. (Brasil, 1965).

Ora, não seria redundante essa distinção uma vez que se admite que as práticas educativas necessitem também de “certos conhecimentos”?

Referindo-se à atividade artística, termo utilizado na lei, será que não é necessário, também, o conhecimento sistematizado e progressivo dentro dessa área? Nesse campo será que não há condição de prosseguimento de estudos? Por exemplo, como se pode desenvolver no indivíduo a observação, a sensibilidade artística, a apreciação estética, a harmonia das cores, das formas, o equilíbrio de uma composição senão através de um conhecimento sistematizado?

⁴⁹ Esses conhecimentos se referem à assimilação de conhecimentos sistematizados, necessários à interpretação do mundo que o rodeia (o adolescente) e à organização de sua futura atividade produtiva, mas exige por outro lado, a maturação da personalidade pelo despertar para o mundo dos valores e a integração dos mesmos nos hábitos da vida (Brasil, 1965).

No art.38 da Lei 4024/61, que se refere à organização do ensino de grau médio, se faz presente como norma dessa organização, entre outros, atividades complementares de iniciação artística (Brasil, 1961). Mas, que atividades eram essas e quem as determinava?

O Conselho Federal de Educação apontou como principais atividades de iniciação artística as seguintes: desenho de expressão e pintura; modelagem e escultura; museu didático de arte; exposição de arte e indústria; excursões a museus, galerias, monumentos e sítios naturais; jograis; cântico; música e canto orfeônico; clube de decoração; clube de cinema.

O CFE ainda elaborou uma relação de disciplinas optativas para os sistemas de ensino médio. No ciclo ginasial, entre outras, Música e Canto Orfeônico e no colegial, entre outras, Desenho e Introdução às Artes. Note-se que a própria redação da lei confunde-se na utilização dos termos, pois no artigo 33 trata o desenho, a música e o canto orfeônico como práticas ou atividades de iniciação artística. Já no artigo 39, trata-os por disciplinas optativas. O mesmo Conselho determinou que os programas das disciplinas e práticas educativas fossem elaborados pelos professores e aprovados pelo diretor do estabelecimento, dando espaço, assim, à autonomia do professor e da escola.

Embora alguns aspectos da arte fossem determinados como práticas educativas ou atividades de iniciação artística, não se encontra determinado na lei o tempo escolar que seria reservado para tal. Apenas, em linhas gerais, encontra-se como uma das normas na organização do ensino de grau médio as vinte e quatro horas semanais de aulas para o ensino de disciplinas e práticas educativas.

É somente no período da ditadura militar que a arte será incluída de maneira obrigatória e sistemática nos diferentes níveis de ensino, como veremos a seguir.

3.2 Outros rumos para a Educação.

A partir do golpe, rompeu-se com todas as idéias e programas educacionais que, até então, vinham sendo desenvolvidos. Foi dentro do contexto de repressão absoluta e da instalação do terror na sociedade civil que o Estado se antecipou às reivindicações populares e propôs as Reformas da Educação Brasileira: a Reforma Universitária em 1968 e a Reforma do ensino de 1º e 2º graus em 1971, no período áureo do governo Médici, o “linha dura”.

Para isso encontramos uma forte influência norte-americana nesse processo, pois o desenvolvimento e o crescimento do monopólio capitalista centralizado nos Estados Unidos visavam ao controle e ao domínio ocidental. Iniciou-se, desde então, uma campanha de oposição acirrada ao comunismo justificando, assim, como único caminho viável e libertador a sociedade capitalista. Como o capitalismo avançava desenfreadamente necessitava de mercados de consumo cada vez mais amplos e mão-de-obra barata. Daí a interferência direta na educação.

Os acordos MEC-USAID cobriam todo o espectro da educação nacional, isto é, o ensino primário, médio e superior, a articulação entre os diversos níveis, o treinamento de professores e a produção e veiculação de livros didáticos (Cunha e Góes, 1985). Esses acordos encerraram, completamente, a fase dos movimentos de educação e cultura popular que foram destruídos e os seus educadores e aliados cassados, presos e exilados.

As reformas visavam a desmobilizar eventuais movimentos neste campo. Por outro lado tinham a pretensão também de atender a uma demanda efetiva e uma carência real de segmentos da sociedade excluída dos privilégios concedidos pelo “centro do poder”. O regime político excludente definiu um dos seus projetos de equalização social, produziu um discurso de valorização da

educação e transformou a política educacional numa estratégia de hegemonia, num veículo de obtenção de consenso (Germano, 2000).

Gramsci (1968), em suas reflexões, afirma que quando a pressão coerciva é exercida em todo o conjunto social, desenvolvem-se ideologias puritanas que dão a forma exterior da persuasão e do consenso ao uso intrínseco da força. Assim, partindo desse pressuposto, entendemos que ao mesmo tempo em que o país necessitava dessas reformas para diminuir a exclusão social no campo educacional e também devido as pressões constantes realizadas pela população, o Estado tentou “solucionar” essas questões, mas também ditou as regras que a partir de então deveriam ser seguidas à risca, ou seja, “deu o peixe, mas segurou a isca”.

O Estado, conforme Barros (1974), como instrumento do corpo social fixa a sua política educacional e, conseqüentemente, dirige seu sistema de ensino no sentido de determinados fins. Esses fins representam uma síntese das aspirações e ideais que nutrem e orientam o destino de um povo. Do ponto de vista institucional, acham-se no espírito da constituição e, de modo concreto, nas leis que regulam a política educacional de um país.

O interesse do Estado se manifestou, primeiramente, através da repressão a professores e alunos “indesejáveis” ao regime através do controle político e ideológico do ensino, visando à eliminação do exercício da crítica social e política para obter a adesão de segmentos sociais cada vez mais amplos para o seu projeto de dominação. A atuação do Estado na área de educação revestiu-se de um anticomunismo exacerbado, de um antiintelectualismo que conduziu à negação da razão e mesmo ao terrorismo cultural.

O interesse pela “segurança nacional” tornou-se o grande escudo de defesa e de manipulação do comportamento da população, de modo geral. Uma

matéria publicada num jornal da cidade do Recife confirma esse fato. Essa matéria refere-se a um grupo de 70 oficiais e civis, da Escola Superior de Guerra, que veio ao Recife em viagem de estudos dos problemas brasileiros. O então governador do Estado Eraldo Gueiros pronunciou-se dizendo:

*“Pernambuco recebe com alegria especial a visita dos representantes da ESG porque neste contato com representantes de nossas forças armadas terá a oportunidade de dizer que está presente no contexto regional, **com uma quota máxima de cuidados** (grifo nosso), velando pela consecução dos objetivos fundamentais da segurança interna desta área”* (Jornal do Commercio, 17.08.1971).

Tudo que cheirasse a cultura popular, a interesses populares, a reformas econômicas e sociais, a investigação científica etc, era suspeito e passível de perseguição.

Inúmeros professores universitários foram demitidos, universidades invadidas por tropas militares, reitores substituídos, professores aposentados compulsoriamente. A sede da UNE foi incendiada. O governo tentou de todas as formas aniquilar a capacidade de luta do movimento estudantil organizado reprimindo o potencial crítico e contestatório dos estudantes. Nesse momento, o clima reinante no país se caracterizou, ao mesmo tempo, por uma combinação de medo da repressão do Estado e de euforia em decorrência do crescimento econômico que possuía o lema de deixar o bolo crescer para depois dividi-lo. Slogans eram constantemente divulgados para convencer a população do *Brasil grande, Brasil potência, Brasil ame-o ou deixe-o*. E para aumentar a euforia, a

vitória da seleção brasileira, na copa de 70, foi mais um ingrediente para a decoração da festa ilusória.

Entretanto, as mobilizações estudantis não se intimidaram, os estudantes reivindicavam uma educação nacional brasileira de qualidade e oportunidade para todos, pois crescia a olhos vistos o número de candidatos aprovados no vestibular que não podiam frequentar a universidade por falta de vagas. Além do que, as mobilizações criticavam os acordos MEC-USAID; a privatização do ensino; o desvio das verbas públicas para o setor privado. A juventude reivindicava a ampliação das vagas na universidade; mais investimentos na educação; a melhoria dos espaços de estudo, das bibliotecas e laboratórios; a qualificação dos professores; modernização dos equipamentos de ensino e pesquisa e ainda uma política de auxílio aos estudantes mais pobres com bolsas de estudo, assistência médica, transportes e restaurantes mais baratos (Reis Filho, 1998).

Junto aos estudantes também estavam os artistas, jornalistas, profissionais liberais, escritores e religiosos. Havia um intercâmbio permanente entre os artistas e os estudantes, segundo Reis Filho (1998), pois se estimulavam reciprocamente em suas indagações e caminhos. O público estudantil compunha, em sua maioria, a platéia dos festivais de música, das peças de teatro, dos filmes, dos shows. Assim, comenta Ventura (1988):

“Era difícil ser indiferente naqueles tempos apaixonados. Também havia muito o que discutir. Discutia-se nas Universidades, nas assembléias, nas passeatas, nos bares, nas praias: o caráter socialista da revolução brasileira, o tamanho dos cabelos, das saias, o efeito das pílulas anticoncepcionais, as teorias inovadoras de Marcuse, as idéias de Lukács, o revisionismo de Althusser

(p.75). (...) A arte não podia viver sem a política, e a presença desta tornava o casamento suspeito – uma incômoda contradição mesmo para um tempo que se alimentava delas” (p.87).

Como afirma Reis Filho (1998), a década de 60 foi um redemoinho de imagens, um mundo em movimento, conflitos, projetos e sonhos de mudanças. Gestos de revolta, lutas apaixonadas: revolução nos costumes, na música, nas artes plásticas, no comportamento e nas relações pessoais, no estilo de vida e nas tentativas novas não apenas de derrubar o poder vigente mas de propor uma relação diferente entre a política e a sociedade.

Além da revolução musical, as outras formas de expressão artística também abalaram os cânones estabelecidos, os dogmas filtrados pela resignação e pela abolição da criatividade. O teatro de rua tentou ampliar as formas de comunicação, romper com o espaço padronizado das salas fechadas, limitadas a um público restrito. O cinema inovava linguagem e temáticas. Nas artes plásticas, a pop art⁵⁰ trouxe novas formulações integrando novas dimensões com o cotidiano (Reis Filho, 1998).

A primeira metade dos anos 60 foi, assim, um período de crescente mobilização popular, com uma dinâmica cultural bastante politizada e voltada para alguns interesses das classes trabalhadoras. Alguns setores da intelectualidade brasileira, principalmente no meio universitário, inauguravam um novo modelo de atuação artística comprometendo seu fazer com as lutas sociais que se estavam desenvolvendo. Certas práticas como o teatro, a música e o

⁵⁰ Pop Art refere-se a arte popular. A arte pop evidenciou os mais grosseiros objetos de consumo como hambúrgueres, louça sanitária, cortadores de grama, estojos de batom, pilhas de espaguete, etc. Os artistas pop também faziam arte impessoal, reproduzindo garrafas de coca-cola ou caixas de sabão em pó num estilo anônimo lustroso como um impresso. A Arte Pop apresenta uma produção em massa de imagens e vem à tona como a marca da perda de identidade na sociedade industrial (Strickland, 1999).

cinema tenderam a se democratizar, alterando sua produção e suas formas de difusão (Bulhões, 1990).

A partir do golpe, as artes plásticas resultaram de estratégias de subversão empreendidas por segmentos sociais insatisfeitos com as imposições estabelecidas pelo novo sistema de governo. A fermentação que se pode observar de 64 a 69 introduziu alterações no papel que os Salões passaram a desempenhar, diferenciando-se do tradicional salão acadêmico e modernista, cuja função maior era legitimar artistas e difundir um estilo de produção. Surgiram, então, uma variedade e quantidade de novos Salões; financiados com verbas públicas ou privadas, eles tinham em comum o caráter renovador e democratizante. Neles pôde vir à tona uma produção mais questionadora, abrindo-se possibilidade de apresentação de obras, que por suas características específicas, não tinham possibilidades de serem exibidas em museus ou galerias. Os Salões foram uma espécie de Feira de Exposições do que mais de novo e ousado se pensava e executava em artes plásticas no país. Sua nova dinâmica atraía um público maior e mais diversificado (Bulhões, 1990).

No campo artístico as perseguições cada vez mais tornaram-se acirradas. No teatro, atores foram espancados, cenários foram destruídos, atentados à bomba foram realizados. Na música, muitos cantores foram torturados como Caetano Veloso, Gilberto Gil, Geraldo Vandré. Em Recife, ateliês foram invadidos e obras foram destruídas, como ocorreu com Abelardo da Hora que foi, também, um dos fundadores do MCP como já vimos anteriormente.

Inúmeros protestos, greves e manifestações continuam de norte a sul do país contra o regime ditatorial. É nesse momento que vem à tona a perseguição ao movimento estudantil, pois politizado no sentido de esquerda, conforme Gorender (1987), o movimento não podia deixar de ser um dos alvos

preferenciais da repressão ditatorial. O governo Castelo Branco decretou a ilegalidade da UNE e o Ministro da Educação adotou uma série de medidas castradoras da atividade política dos estudantes.

No ano de 68, o Estado atingiu o mais alto grau de autonomia, conforme Germano (2000), livre de qualquer controle social e político. As forças repressivas passaram a atuar sem nenhum controle, abrindo o caminho para a instalação do terror do Estado: prisões torturas e assassinatos de presos políticos fizeram parte da cena brasileira da época. Ao lado disso foi instituída a censura à imprensa, à educação e à cultura. A escalada repressiva do governo feriu de morte a liberdade de expressão ao instituir a censura prévia à imprensa, ao ampliar o controle político-ideológico das universidades e demais instituições educativas.

Numa fase altamente concentradora de riqueza do capitalismo monopolista internacional, a política educacional, afirma Oliveira (2003), tinha a clara intenção de subjugar a população trabalhadora definindo, via legislação, a quantidade e a qualidade do ensino. A quantidade do ensino foi garantida, de certa forma, com a expansão do número de vagas nas escolas públicas e com a consolidação da escola privada em todos os níveis de ensino. No que se refere à qualidade do ensino, seja público ou privado, conforme o autor, ocorre a falência do ensino no Brasil na década de 70.

Após dez anos da LDB de 61, o sistema educacional já não condizia mais às necessidades do presente. Uma nova reforma educacional se fazia necessária, devido não só à defasagem da lei anterior, que só foi aprovada após tanto tempo em debate, como também porque se vivia sob um novo regime e se tinha a necessidade de implantar, de registrar, de tornar visível sua marca em todo o sistema educacional. A proposta da reforma educacional universitária, em 1968, tinha, entre outros, o objetivo de desmobilizar os estudantes e também de

desviar o contingente que pressionava por vagas na universidade. Foi inserido, então, o sistema de créditos desarticulando os grupos no decorrer dos cursos, os departamentos foram implantados etc. Já a Reforma do ensino de 1º e 2º graus foi baseada na redefinição dos objetivos da escolarização e na reorganização dos currículos escolares.

A lei 5692/71 foi recebida entusiasticamente pelos educadores, pois apresentava dois pontos fundamentais: a extensão da escolaridade obrigatória e a generalização do ensino profissional no nível médio ou 2º grau, o que não deixava de ser um avanço, pelo menos “teoricamente”, naquele momento para o contexto nacional. Subjacente a essas medidas estava, no entanto, uma concepção tecnicista de educação.

A tendência tecnicista apareceu no exato momento em que a educação foi considerada insuficiente no preparo de profissionais, tanto de nível médio quanto de superior, para atender o mundo tecnológico em expansão. Essa tendência desenvolveu-se desde a segunda metade do século XX, principalmente nos Estados Unidos, enquanto nas escolas brasileiras foi introduzida entre 1960 e 1970 (Fusari e Ferraz, 1993).

De início, conforme Fusari e Ferraz (1993), essa nova modalidade de pensar educação visou a um acréscimo de eficiência da escola, objetivando a preparação de indivíduos mais “competentes” e “produtivos” conforme a solicitação do mercado de trabalho. A valorização do processo de industrialização e do desenvolvimento econômico explicitou-se pelo empenho em incorporar-se o moderno e o tecnológico no currículo.

Libâneo (1996) afirma que a tendência liberal tecnicista subordina a educação à sociedade, tendo como função a preparação de “recursos humanos”, ou seja, mão-de-obra para a indústria. A sociedade industrial e tecnológica estabelece as metas econômicas, sociais e políticas, a educação treina nos

alunos os comportamentos de ajustamento a essas metas. No tecnicismo acredita-se que a realidade contém em si suas próprias leis, bastando aos homens descobri-las e aplicá-las. Dessa forma o essencial não é o conteúdo da realidade, mas as técnicas de descoberta e aplicação. Ainda conforme o autor, a tecnologia é o meio eficaz de obter a maximização da produção e garantir um ótimo funcionamento da sociedade. Ela é encarada como um instrumento capaz de promover, sem contradição, o desenvolvimento econômico pela qualificação da mão-de-obra, pela redistribuição da renda, pela maximização da produção e ao mesmo tempo pelo desenvolvimento da “consciência política” indispensável à manutenção do Estado autoritário. Assim, a escola funciona como modeladora do comportamento humano, através de técnicas específicas. À educação escolar compete organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global.

Conforme Fazenda (1988), a inversão do capital destinado à educação no recrutamento de grupos estrangeiros teve como respaldo a desculpa de que o Brasil não possuía técnicos competentes, nem sistema educacional organizado para desenvolver uma educação nos moldes em que o modelo econômico preconizado exigia. Assim, também por este motivo, compreendemos a inteira “disponibilidade” dos Estados Unidos em “abrir as portas” para que os profissionais da educação pudessem especializar-se, atualizar-se e tornar-se “competentes” com sua oferta generosa e dentro de seus moldes.

O interesse no desenvolvimento de um maior grau de eficiência produtiva no mundo do trabalho e pressupondo a importância da educação escolarizada para se atingir esse fim, a tecnificação do ensino patrocinada pelo governo tinha como premissa básica a disciplinarização, a normatização, o alto rendimento e a eficácia pedagógica. Esse pressuposto foi orientado pelo

alinhamento do país a uma ordem mundial calcada no desenvolvimento associado ao capital internacional, mais explicitamente norte-americano (Oliveira, 2003).

Só mesmo a reação estudantil, o amadurecimento do professorado e a denúncia de políticos nacionalistas com acesso a opinião pública evitaram a total demissão brasileira no processo decisório da educação nacional.

Com a promulgação da lei que pretendia “modernizar” o nosso ensino Duarte Jr. (2001) afirma que o objetivo último sempre foi a eliminação de qualquer criticidade no seio da escola, como a concomitante produção de pessoal para as grandes empresas que com as benesses oficiais, vinham de toda parte para se instalarem aqui. Assim, era fundamental preparar, desde os níveis mais elementares, um pessoal que não tendo uma visão totalizante e crítica da cultura em que estavam inseridos, trabalhassem sem causar grandes problemas. Foi criado, então sem qualquer infra-estrutura, o ensino profissionalizante.

A reforma do ensino básico, 1º e 2º graus, foi baseada essencialmente na redefinição dos objetivos da escolarização e na reorganização dos currículos escolares. Novas disciplinas foram inseridas no currículo escolar e entre elas encontra-se a Educação Moral e Cívica, a Educação Física e para ocultar um pouco o seu caráter domesticador, conforme Duarte Jr. (2001), a Lei 5692/71 trouxe no seu bojo algumas novidades, como a instituição da Educação Artística.

Martins (2003) afirma que a criação de disciplinas escolares brasileiras nas décadas de 60 e 70 estava sendo configurada atendendo aos objetivos do ensino, mas também vinculada a objetivos de formação profissional, em caráter acelerado que demonstrava o esforço de “modernização” que as elites políticas e culturais do país tentavam fazer prevalecer no período.

No caso da Educação Moral e Cívica, o papel da nova disciplina seria preencher o “vácuo ideológico” deixado na mente dos jovens para que não fosse preenchido pelas “insinuações materialistas e esquerdistas” (Cunha e Góes, 1985). Esse vácuo refere-se, também, à situação familiar, uma vez que esta já não era mais a mesma, visto que a mulher agora passava a trabalhar fora do lar. Assim, a família não tinha mais a possibilidade de assegurar a sua função educadora de forma completa. Ela devia ser uma prática educativa visando a “formar nos educandos e no povo em geral o sentimento de apreço à pátria, de respeito às instituições, de fortalecimento da família, de obediência à lei, de fidelidade ao trabalho, de integração na comunidade, de tal forma a todos se tornarem, em clima de responsabilidade, de cooperação e solidariedade humanas, cidadãos sinceros, convictos e fiéis no cumprimento de seus deveres”, ainda conforme os autores.

Junto a essa disciplina o regime enfatizou também a Educação Física que possuía objetivos bastante precisos. A idéia-força, segundo Cunha e Góes (1985), era que o estudante cansado e enquadrado nas regras de um esporte, não teria disposição para entrar na política. Logo, não se corria o risco de nascer novos grupos articulados de estudantes e nem haveria condições, dada a exaustão física, para se refletir, analisar e mesmo discutir sobre a situação vigente até então.

E com relação à Educação Artística qual era o objetivo do Estado em inseri-la no currículo escolar justamente no governo “linha dura”? Quais intenções e regras estavam ocultas nessa decisão, aparentemente avançada no sistema escolar, entendendo-se que a partir de então, a população em geral, acreditamos, teria acesso ao conhecimento da arte e à sua prática? A nosso ver parece bastante contraditório esse processo, uma vez que o próprio Estado

resolveu eliminar, encerrar as atividades que vinham sendo desenvolvidas no campo da arte não só no sistema educacional, mas na sociedade como um todo.

Barbosa (1999c) afirma que no currículo estabelecido em 1971, as artes eram aparentemente a única matéria que poderia mostrar abertura em relação às humanidades e ao trabalho criativo, porque mesmo filosofia e história foram eliminadas do currículo.

Buscamos, a partir de agora, entender melhor esse processo. Para isso discutimos o processo de elaboração da lei, quem participou e estava à sua frente para compreender se a mesma foi “um pacote pronto”, se houve uma participação coletiva em seu processo de construção e qual o caminho que a arte percorre até chegar na instituição escolar.

3.3 Processo de elaboração da Lei 5692/71.

O MEC, através do Decreto n. 66600, instituiu um Grupo de Trabalho para apresentar e elaborar estudos e projetos para a reforma do ensino de 1º e 2º graus num prazo de sessenta dias (Brasil, 1970). Note-se a diferença visível no tempo de elaboração e aprovação entre a LDB de 61 e a LDB de 71. A primeira passou treze anos em debate e a segunda em dois meses deveria estar pronta. Conforme o relatório do referido grupo, esse trabalho não significava “uma reforma” e sim uma “atualização e expansão” do ensino destinado a crianças e adolescentes.

A primeira providência tomada pelo grupo consistiu no exame de dezenas de sugestões e documentos oriundos de todas as partes do país: do primeiro GT instituído para esse fim, dos Conselhos Estaduais de Educação, das Secretarias de Educação, de entidades representativas de professores e escolas, de educadores de todas as áreas, de jornais e periódicos. O GT

promoveu também uma “Semana de Educação” na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Ao final daquela Semana, os universitários apresentaram conclusões como fruto de seus estudos.

Conforme o relatório do GT enviado ao MEC, no tópico que se refere ao currículo pleno, não se adotou uma classificação rígida de disciplinas, práticas educativas e atividades artísticas para designar os itens do currículo, pois não se pretendia separar os fatores reflexivos, conativos e afetivos que sempre intervêm no ato de aprender. Na concepção do grupo não importava nivelar quantitativamente e qualitativamente o pensamento, a ação e a criação em toda aprendizagem, pois a intensidade da presença desses aspectos seria determinada pelos dados concretos de cada situação. No anteprojeto da reforma educacional já se previa a obrigatoriedade da Educação Artística, o que não ocorreu na LDB de 61 (Brasil,1970).

A lei 5692 foi sancionada em 11 de Agosto de 1971. No art.7 contém a inclusão obrigatória da Educação Artística nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus (Brasil, 1971). Dessa forma, todas as unidades federadas do país deveriam, a partir de então, realizar o ensino de 1º e 2º graus conforme a nova lei. Em Pernambuco o processo ocorreu de uma maneira um pouco diferente, como veremos a seguir.

3.4 Pernambuco: obrigatoriedade da arte no currículo escolar.

No estado de Pernambuco, com referência à legislação, antes mesmo da nova reforma educacional, a segunda metade da década de 60 marcou a discussão e a concepção de uma nova organização curricular e, conseqüentemente, a elaboração de um novo programa de ensino que se intitulou Currículo da Escola Primária em Pernambuco e foi publicado em 1968

(Pernambuco, 1968). As disciplinas do currículo eram: Matemática, Linguagem, Ciências Físicas e Naturais, Estudos Sociais, Educação Artística, Recreação, Atividades Agrícolas e Iniciação à Economia Doméstica (Britto, 1993).

Observe-se que, mesmo antes da reforma educacional estabelecida pelo governo federal, o estado de Pernambuco já tinha como proposta a inserção da Educação Artística em seu currículo escolar. Porém, esta proposta não foi exclusiva do Estado. A professora Rosa Vasconcelos⁵¹ aborda essa questão:

“Olhe isso aí foi sugestão da própria equipe técnica da própria Secretaria de Educação porque isso já tinha em São Paulo, no sul, tinha influência da Escolinha de Arte, tinha influência do Colégio de Aplicação e tinha algumas experiências isoladas em escolas do Estado. Como por exemplo da mulher de Paulo Freire, Elza Freire. Miriam Carvalho Didier também na escola dela. Ela era ligada à Escolinha, então todas as séries faziam arte, as crianças trabalhavam com arte. Então, foram essas experiências que foram surgindo, tornando visível, não é?”.

E continua:

“(...) e nas reuniões que a Secretaria de Educação fazia, isso vinha acontecendo. Pessoas que saíam daqui iam por sul, pra Belo Horizonte que na época lá tinha um programa financiado pelo governo americano, tinha um grande centro de treinamento de professores, não em arte, nas outras áreas. No Rio e São

⁵¹ Entrevista concedida em 09.10.03.

Paulo tinha mais em arte do que no sul e também a Escolinha de Arte do Brasil na época tinha um valor, ela era valorizada, ela era respeitada e Augusto Rodrigues, Noemia Varela eram pessoas, na época, também influentes, então isso era. Aí havia uma ligação da Escolinha com a Secretaria que colocava professores à disposição, tudo isso é que fez surgir”.

Como se vê, as diversas experiências locais e nacionais que vinham se desenvolvendo no campo da arte já apontavam para a sua importância no processo educativo e os educadores ligados à área procuravam inserir o seu ensino no sistema escolar.

Na apresentação do documento Currículo da Escola Primária em Pernambuco, explicita-se que a Secretaria de Estado, de Educação e Cultura de Pernambuco, desde março de 1966, através do Departamento de Educação Primária resolveu coordenar os trabalhos de reformulação do currículo da escola primária de Pernambuco. Os trabalhos foram iniciados com uma sondagem de opiniões do professorado. Assim, o currículo estruturou-se da seguinte forma: áreas obrigatórias, práticas educativas obrigatórias, áreas facultativas e práticas educativas facultativas (Pernambuco, 1968).

A Educação Artística encontra-se como prática educativa obrigatória.

A filosofia do currículo foi baseada numa filosofia democrática e cristã que implicava, primeiramente, em respeito à dignidade da pessoa humana e definia o conceito de educação dizendo que esta era a promoção do desenvolvimento de todas as potencialidades do indivíduo habilitando-o a assumir suas responsabilidades e a fazer uso de sua liberdade.

No programa de Educação Artística o objetivo geral consiste em procurar desenvolver no educando o senso estético, a capacidade de apreciação

da arte, a criatividade e o poder de expressão. Encontramos também um rol de objetivos específicos que favorecem a concretização do objetivo geral (Idem).

No conteúdo programático se faz presente o desenho livre, recorte e colagem, pintura, construção-fantoches, máscara, modelagem, gravura, impressão, escultura, breves informações sobre artistas locais e estrangeiros. Ainda se encontram músicas populares, audição de músicas eruditas, hinos patrióticos, traços biográficos de compositores brasileiros e também folclore. Note-se aqui uma aproximação das atividades que eram realizadas pela DECA e também pelo MEA, inclusive o objetivo geral que era desenvolver o senso estético, a apreciação, a criatividade, enfim, a expressão.

Conforme Britto (1993), em Pernambuco a implantação da reforma 5692/71 não se fez imediatamente e como já estavam em processo de elaboração alguns Programas de Ensino, estes foram concluídos e publicados em 1971 em documento único de 114 páginas intitulado “Programas Mínimos para o Ensino Ginásial”. Os ensinos ginásial e colegial eram regidos por programas federais. Não havia, até então, programas estaduais para o curso ginásial e colegial, só para o primário, como foi o caso do documento que citamos há pouco.

A professora Leopoldina Britto, durante entrevista concedida para esta pesquisa⁵², comenta sobre esse fato e afirma que mesmo havendo um programa em nível federal, o mesmo não chegava a todos os professores:

“(...) todos os professores do primário tinham um documento na mão (lê algumas linhas do programa), o de 5ª a 8ª, esse não tinha programa, era livre de canga e corda pra trabalhar. Aí você pode me perguntar e como é que ele fazia, dava o que

⁵² Entrevista concedida em 14.07.03.

viesses na cabeça? Não, existia um documento do MEC que era para todo o curso ginasial, científico e clássico, um livro dessa grossura (simboliza) e os professores mal viam aquele documento. Eu passei a vida inteira sem ter visto, a não ser quando eu fui trabalhar já mais a nível superior. Então, desse programa o que é que acontecia, do MEC que era grande, os autores de livro faziam os livros de acordo com o programa, então eu posso dizer assim, não por ter pesquisado, mas por experiência de vida, que os autores viam o que é que o MEC dizia que era o programa e escreviam seus livros e os professores? Cabia aos professores escolher o livro que eles mais gostavam, então não tinha essa quantidade tão grande de livros como tem hoje (...), ao selecionar o livro que ele já ia ensinar, ali já estava o programa. (...) quem era professor do primário estava acostumadinho, quem era do secundário, que tinha se formado na faculdade, esse não era. Então, fazia dos livros o seu próprio programa, porque aí todos os livros, podiam ser melhores ou piores, mas traziam para cada série o mesmo conteúdo”.

A professora continua explicitando o que havia na Secretaria de Educação de Pernambuco e o que aconteceu quando chegou a Lei 5692/71:

“(...) quando veio essa Lei 5692/71 não se deu muita novidade, mas também já não tinha programa para o ginásio. (...) porque só tinha para o ensino primário, era o grande ajudado, era o ensino primário. Nada pedagógico na Secretaria de Educação até esta década de 70 existia, a não ser a parte legislativa, a parte

normativa que era saber se pode, se leva pau, qual é a matéria que reprova, qual é isso, qual é aquilo, mas orientação assim pedagógica, não existia”.

Note-se aqui que, em Pernambuco, a Educação Artística passa a estar, como prática educativa obrigatória, no currículo da escola primária, mas ainda não na escola secundária, pois nos programas federais que regiam o curso ginásial não se encontrava a arte, mas sim o desenho, que não supria os demais aspectos componentes da educação artística.

Com referência à reforma educacional, determinada pela lei 5692/71, aconteceram em Recife, na Sudene, vários encontros com os Secretários de Educação do Nordeste para debater as reformas do ensino (Sudene, 1970).

Conforme matéria publicada no Jornal do Commercio (07.08.1971), a autarquia considerou a necessidade de serem discutidas alternativas mais racionais objetivando propiciar melhor entrosamento entre órgãos ligados ao setor educacional para a implantação de projetos prioritários. Todos os Secretários de Educação da região foram unânimes em afirmar que o Nordeste não tinha condições de implantar o novo sistema de ensino por falta de recursos financeiros e humanos.

No III Encontro dos Secretários de Educação do Nordeste, o professor Valnir Chagas, presidente da comissão de relatores do anteprojeto da lei, instituída pelo MEC, apresentou a reforma para os Secretários e afirmou que dali a 20 anos ela deveria estar completamente implantada em todo o país. Disse também que dentro das novas diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus, a discriminação dos currículos ficaria a critério dos sistemas de ensino (Jornal do Commercio, 11.08. 1971). Isso representava um grande avanço, no sentido de dar autonomia aos sistemas de ensino de organizarem sua proposta de

currículo, o que proporcionava uma diversificação imensa em todo o país. Por outro lado, a nova reforma previa o ensino técnico e profissionalizante equivalente ao ensino médio que dava acesso à Universidade. Isso quer dizer que as instituições teriam que estruturar suas instalações para atender a esta nova proposta o que significava, sem dúvida, um gasto considerável que a própria lei não dava suporte aos Estados.

O CEE (Conselho Estadual de Educação) do estado de Pernambuco elaborou algumas considerações que foram enviadas ao MEC com referência à reforma do ensino primário e médio. A equipe de Pernambuco, composta por cinco membros⁵³, evidenciava a importância da reforma proposta em merecer maior amadurecimento de estudos, exame mais adequado dos vários aspectos do problema, prazo mais dilatado para implantação do novo sistema e um recurso mais sistemático e acurado aos dados fornecidos pela realidade econômica e sócio-cultural do país. Essa equipe limitou-se a analisar detidamente os temas e projetos apresentados referentes à educação fundamental e preparação do professorado.

No texto da lei 5692/71 se estabelece a equivalência entre os cursos técnicos e os de ensino médio, fornecendo, também, dessa forma uma outra opção de acesso à universidade.

O ensino fundamental a ser implantado requeria dos Estados escolas com boas instalações, laboratórios, equipamentos específicos aos cursos técnicos, professores que tivessem feito cursos intensivos, treinamento, uma vez que pelo novo currículo, o destaque foi dado à parte profissionalizante de aprendizagem. Assim, o professor teria salário correspondente ao seu nível de formação. Por essa razão, a reforma do ensino a ser implantada até 1972, deveria obedecer às peculiaridades – ou à realidade – de cada Estado dessa

⁵³ Fizeram parte dessa equipe: Maria Graziela Peregrino, Maria Angela G. de Melo, Carlos F. Maciel, Ruy A. Bello e José C. Sá Barreto.

região. Os currículos estaduais a serem elaborados receberiam aprovação final do Conselho Nacional de Educação (Diário da Noite, 13.08.1971). Então, como foram elaborados os currículos de todo o país, como se deu esse processo uma vez que a lei traça o ensino em linhas gerais? Como se deu a estruturação ou reestruturação desses currículos plenos? E quem afinal participou desse processo? No próximo tópico abordaremos essas questões.

3.5 Imposição ou participação coletiva?

Entre 1972 e 1974, o MEC, através do Departamento de Ensino Fundamental, organizou uma comissão nacional de currículo e, em nível estadual, devia estabelecer elementos para que se criassem tantas quantas equipes de currículo fossem necessárias, em função das Unidades da Federação. A equipe nacional, composta por três membros⁵⁴, estabelecia diretrizes de trabalho, mas ia colaborar com as equipes dos Estados no sentido que cada uma construísse ou desenvolvesse o seu planejamento de currículo conforme três elementos: necessidades, interesses e possibilidades de cada unidade federada. Não se delimitou, conforme Menezes (1977), o número de membros na composição das equipes estaduais, de forma que havia Estados com 3 e outros com 40 membros. Assim, de 1972 a 1974, conseguiu-se ter 25 modelos de currículo para o primeiro grau. Esses seriam o norte, ou seja, o guia de organização, de orientação do processo ensino-aprendizagem para os estabelecimentos de ensino daquela unidade federada, relevando as possibilidades em termos financeiros, em termos de recursos humanos, de materiais e assim sucessivamente.

⁵⁴ Os membros dessa equipe estabelecida pelo MEC foram: Gildásio Amado, Ana Bernardes da Silveira Rocha e Consuelo Garcia Menezes.

Almeida (1974) afirma que se procurou oferecer inteira liberdade de escolha, de método de trabalho, de solução, tanto de escola para escola, quanto de Estado para Estado. A lei não construiu um modelo único para que todos usassem. Houve apenas a preocupação de se fixar um núcleo comum de âmbito nacional com o objetivo de permitir a transferência de alunos de região para região.

Após essa primeira etapa, cada unidade federada devia encontrar o seu modo de orientar as equipes dos estabelecimentos de ensino para realizar essa transformação. Era preciso que os educadores de cada escola fizessem um bom diagnóstico do contexto social em que se encontrava a escola, as possibilidades em termos de recursos humanos, em termos de ambientes, de recursos materiais, de recursos de ensino e do público que freqüentava a escola, caracterizando-o.

Menezes (1977) afirma que a sistemática de elaboração do currículo pleno é o ajustamento do padrão da Unidade da Federação à situação específica de contingência ambiental, de recursos humanos, materiais, sócio, econômico e culturais daquele estabelecimento de ensino.

Vale salientar que, como o ano letivo determinado pela lei seria no mínimo 180 dias de trabalho escolar efetivo, ainda conforme a autora, nas áreas urbanas era mais fácil ser respeitado, mas nas áreas rurais não foi possível estabelecer diretrizes ou operacionalização trazendo, assim, problemas seríssimos no período determinado para elaboração dos currículos.

Inicialmente, em Pernambuco, foi instituído um GT responsável pela elaboração do anteprojeto do currículo e foram determinadas áreas de ação em que seria experimentado o novo currículo nas unidades de ensino que entraram no esquema de implantação do sistema proposto na nova LDB. As áreas de ação em Recife foram Casa Amarela, Brasília Teimosa e Ibura. Outras cidades

do Estado foram Camaragibe, Nazaré da Mata, Garanhuns, Petrolina e Arcoverde (Pernambuco, 1972).

O currículo devia ser ordenado em séries anuais de atividades ou áreas de estudo, enquanto os conteúdos programáticos seriam estruturados em níveis permitindo-se que os alunos se agrupassem de acordo com seu adiantamento, em cada área do conhecimento. Os objetivos gerais do currículo deviam ter em vista as necessidades bio-psico-sociais de alunos nas atividades educativas propostas favorecendo o desenvolvimento das potencialidades como elemento de auto-realização, oferecendo condições de ajustamento social através de uma iniciação para o trabalho e o preparo para o exercício consciente da cidadania. Devia, também, ser preocupação da escola oferecer ao educando oportunidade de desenvolvimento da capacidade de comunicação e expressão através da sensibilidade para os valores estéticos.

Foi elaborado um Plano de implantação do regime instituído pela lei 5692/71 o qual foi sendo implantado em Pernambuco atendendo a critérios racionais quanto a sua estrutura administrativa e pedagógica de modo a suprir gradativamente as exigências sociais sobre educação. Por isso apenas algumas unidades de ensino entraram no esquema de implantação proposto pela nova LDB. Assim, mediante a existência de dificuldades de ordem diversas, acarretando a impossibilidade de se implantar automática e integralmente o novo sistema houve a necessidade de se indicar algumas diretrizes baseadas num sumário estudo de pesquisa sobre as unidades escolares de certas áreas comunitárias da capital e do interior do Estado a fim de se determinar uma metodologia de implantação do ensino de 1º e 2º graus. Essa metodologia encontra-se exposta no documento denominado Diretrizes para implantação do ensino de 1º grau (Pernambuco,1972). Nele, encontram-se no quadro curricular,

a partir da sexta série, que seriam opções do aluno: Artes Plásticas, Artes Gráficas, Artes Dramáticas.

No referido documento foram também elaborados vários itens para as atividades artísticas. Assim, dentro das Artes Plásticas se contemplavam o desenho, a pintura, a modelagem, o recorte e a colagem e, ainda, a gravura. Foram sugeridas várias técnicas com materiais diversos a serem trabalhadas, mas não existia nenhum referencial filosófico, pedagógico, psicológico ou metodológico, apenas sugestões de atividades. Note-se que, como a nova reforma educacional estava centrada no tecnicismo, não se tornava necessária a presença de fundamentações pedagógicas, nem psicológicas e muito menos filosóficas. O que importava era a técnica, o fazer sem estabelecer relações reflexivas mais profundas.

Nas Artes Dramáticas encontra-se o teatro de fantoche, de sombra, de máscara, de marionete e humano.

Na Música, canções de formação⁵⁵, canções relativas à vida do aluno na escola, associadas com danças, rodas e brinquedos e que transmitissem conhecimentos patrióticos, comemorativos a datas e folclóricos. Mais uma vez torna-se sutil o objetivo do novo sistema de governo, pois aqui percebemos como vêm à tona a questão nacionalista, o patriotismo, o folclore, as datas comemorativas, que discretamente revestem-se do interesse em formar uma “conduta desejada” nos alunos para se manter a boa ordem no país.

Após o plano de implantação do regime instituído pela Lei 5692/71 um outro documento foi elaborado e este marcou a década de 70, conforme Britto (1993). Estamos tratando da Proposta Curricular do Ensino de 1º grau, que todos os Estados, em grupos de trabalho, deviam elaborar (Pernambuco, 1981). Os

⁵⁵ Essas canções referem-se à conduta, higiene, hábitos.

idealizadores da Proposta, no caso pernambucano⁵⁶, pretendiam que os diversos documentos representassem, para os seus usuários, exatamente o que seu nome indicava – uma proposta – a qual poderia ser aceita ou não e alterada de forma a se adequar às necessidades e possibilidades de alunos e professores. A elaboração desses documentos foi uma tarefa partilhada por técnicos da Secretaria de Educação, professores da Rede Estadual de Ensino Médio, bem como professores da UFPE e de outras instituições. A professora Rosa Vasconcelos⁵⁷ relata sobre a formação desse grupo:

“Eu comecei a participar porque eu fazia parte da equipe técnica da Secretaria de Educação e eu era uma das responsáveis pela área de Educação Artística na escola, não é? Eu tinha a função de orientar as pessoas das DERES, que hoje são GERES, no trabalho com arte. E eu sugeri o nome das outras pessoas (...). (...) só que esse grupo de trabalho era um apêndice do grupão da área de Linguagem, da área de Comunicação e Expressão, entendeu?”

E enfatiza:

“A gente era um grupinho ligado a um grupo maior que era justamente da área de Comunicação e Expressão.

⁵⁶ Fizeram parte do GT de Educação Artística: Elizabete Cassimiro de Freitas, Paula Frassinetti Ferraz Moraes, Rosa Maria Bezerra de Vasconcelos, Ana Maria Lucena de Oliveira Cavalcanti, Clara Maria de Andrade do Nascimento Cavendish, Helane Vieira Sales. O GT de Educação Artística estava dentro do GT de Comunicação e Expressão.

⁵⁷ Entrevista concedida em 09.10.03.

Aí você já tá sentindo, não é? Veja bem o grande, o grande é, atenção era voltada para a área de Comunicação e Expressão e lá no cantinho entrava Educação Artística, isso por uma luta muito grande das pessoas envolvidas com Arte-Educação, não foi fácil entrar nesse grupo, fazer esse grupo na época, né?

A reforma educacional de 1971 foi baseada no currículo americano e a idéia inicial de inserção da arte no currículo escolar, proposta pelo Estado, era que a arte entrasse como reforço para o ensino de outras disciplinas e não como uma atividade.

Note-se que essa concepção remonta o ideário da Escola Nova, como vimos no primeiro capítulo deste estudo, que visava a inclusão da arte na escola como um apoio para expressar ou fixar o que se tinha aprendido em outras disciplinas, ou seja, a arte seria utilizada como suporte para as outras disciplinas e não como uma disciplina própria e distinta com conhecimentos específicos, com atividades específicas, etc. Por esse motivo a professora Rosa Vasconcelos comenta a dificuldade na conquista da formação desse grupo e afirma que a inserção da arte não foi simplesmente uma decisão tomada pelo Estado:

“Isso sempre foi um luta de pessoas que acreditavam no ensino da arte. Não foi uma coisa que veio assim bonitinha do governo não. (...) a arte fazia parte do currículo americano. (...) e entrou de uma forma muito..., foram muitas brigas, muitos questionamentos. Brigas internas de luta pra manter isso aí porque o pessoal queria arte não como atividade, mas como reforço pra ensino de outras disciplinas, como por exemplo, ou então como atividade de lazer, por exemplo o menino acabou primeiro de escrever seu texto de

linguagem, aí quem acabou primeiro era recompensado com papel para desenhar, ele ia ilustrar aquele texto e não era isso que o grupo queria”.

E continua explicando qual era a proposta do grupo que conseguiu o espaço no GT:

“A gente queria que a arte entrasse com um destaque, como uma coisa importante para o desenvolvimento cognitivo, afetivo. (...) a luta era para que ela tivesse a mesma importância das demais disciplinas e não só servisse de, é, para clarear conceitos, entende? Das outras áreas. Porque a grande luta era que a arte estava presente em todas as disciplinas, por exemplo, os meninos estavam estudando os continentes, então pega papel machê, vamos construir o rio, o lago, a montanha, a ilha eu tô fazendo arte. Aí eu estava usando uma técnica para demonstrar o que eu aprendi sobre o estudo da Geografia, não é? Não tinha nada a ver com arte, mas ela era concebida dessa jeito”.

Na nova Proposta Curricular, a arte encontra-se, assim, incluída dentro da Comunicação e Expressão que fazia parte do núcleo comum. Dentro dessa matéria⁵⁸ o aluno seria levado a expressar-se criativamente participando de

⁵⁸Quando se trata da lei, três termos distintos são abordados: matéria, disciplina e prática educativa ou atividade. Esses termos encontram-se tanto na LDB de 61 quanto na LDB de 71. Resta saber o que se entende por esses termos. Por que o termo matéria, de onde ele vem? Conforme Barros (1974) o conhecimento constitui a matéria-prima das habilidades e as atitudes boas ou más têm sua base no conhecimento. Os valores orientam o indivíduo sobre o uso que fará de seus conhecimentos e habilidades. As matérias do currículo permitem, de acordo com os dados de cada situação didático-psicológica, que os objetivos ganhem ênfase ora no domínio cognitivo, ora no afetivo, ora no psicomotor. É o caso da Educação Artística que na educação geral, procura modificar comportamentos de natureza mais acentuadamente emocional do que, propriamente cognitiva, ao passo que, na formação especial, se dá o inverso. Mas em nenhum dos casos existe qualquer separação entre as duas áreas. Trata-se apenas de uma questão de

atividades físicas, atividades artísticas e através da língua nacional. Essas atividades iriam contribuir para a saúde física e mental e o desenvolvimento de habilidades sociais desejáveis.

No referido documento, a inclusão da arte nessa matéria não significava que se queria produzir especialistas ou artistas, mas, e sobretudo, porque ela satisfazia às necessidades individuais e sociais do aluno, pois pelas experiências artísticas o aluno constrói o seu mundo ou o reconstrói à sua imagem.

Também a Música e as Artes Plásticas, no documento, têm significativas contribuições em relação à herança social e provisão dos meios de ajustamento às condições de vida futura. Elas contribuem de maneira original para o crescimento estético, o uso produtivo das horas de lazer, o desenvolvimento sócio-emocional e de valores culturais. Ainda, proporcionam uma base de experiências que serve de alicerce para toda e qualquer aprendizagem. Além disso, é uma oportunidade para o aluno desenvolver as suas habilidades inatas e contribuir para a melhoria da vida em sociedade desde que a educação artística proporcione um meio de expressão de idéias, sentimentos e emoções, ajudando-o a apreciar o que há de belo despertando-lhe a confiança em si mesmo, encorajando a experimentação e promovendo a saúde mental, contribuindo ainda para que ele se comunique de modo mais eficiente através da própria língua (Pernambuco, 1981).

ênfase, nunca de exclusividade. No Parecer n.853/71, matéria é todo campo de conhecimento fixado ou relacionado pelos Conselhos Estaduais, e em alguns casos acrescentado pela escola, antes de sua reapresentação nos currículos plenos sob a forma “didaticamente assimilável” de atividades, áreas de estudo ou disciplinas. É sobretudo de grau a distinção que se estabelece entre atividade, área de estudo e disciplina. No início da escolarização as ciências só podem ser tratadas em termos de “atividades”, isto é, como vivência de situações e exercícios de manipulação para explorar a curiosidade, que é a pedra de toque do método científico. À medida que estas experiências tornam-se sistematizadas, pelo amadurecimento natural do educando, já tem-se a “área de estudo” (ciências exatas e biológicas) e nessa programação se chegará à visão cada vez mais nítida de cada sub-área ou “disciplina” (Matemática, Física, Química, etc). No documento “A Lei 5692 de 1971 e o Ensino de primeiro grau”, o termo atividade será expressão em que se pode associar, de forma ainda mais ampla, ao esforço de pensamento, a ação sob variados aspectos. Atividades que reúnam, total ou parcialmente, ação física, inter-relação social, identificação, interpretação e criação. Conforme o documento, não haverá diferença formal entre disciplina, áreas de estudo e atividades como componentes do currículo, não se justificando, portanto, distingui-los em seu valor educativo.

Note-se aqui a presença de elementos norteadores do Movimento Escolinhas de Arte onde o indivíduo está no centro do processo artístico e se volta para o social, ou seja, o desenvolvimento do indivíduo é fundamental para que haja o equilíbrio e harmonia sociais.

Encontramos nessa abordagem os valores mais amplos da área artística inclusive na contribuição que a arte pode favorecer para a saúde física e mental do indivíduo. Porém, deixa-se explícito que o desenvolvimento das atividades artísticas deveria servir para formar “habilidades sociais desejáveis”. Parecia não interessar assim, levar o educando a construir ou reconstruir o seu mundo, pois assim tornaria efetiva a prática do exercício crítico, provocaria o pensar, o refletir e o objetivo era exatamente o contrário.

No tópico que trata a caracterização da Educação Artística encontram-se as artes como um dos mais nobres meios de comunicação e expressão, um meio natural de cultura, por desenvolver valores e disciplinas essenciais; graças à sua ação unificadora, pode-se chegar a estabelecer a paz universal. E o próprio Anísio Teixeira, citado no referido tópico, afirma que nenhuma atividade é capaz de, como a artística, dar ao ser humano o sentido de integração, conscientização e incorporação ao seu “eu” e ao seu “meio”, isto é, afinal a própria essência da educação (Pernambuco, 1981, p.81).

Na Proposta Curricular, especificamente sobre a Educação Artística, os autores da mesma se basearam nos métodos e processos de Arte-Educação, decorrentes de estudos realizados pelo Movimento Escolinhas de Arte e nas etapas de desenvolvimento da criança proposta por Piaget. Aqui encontramos a presença influente do MEA no processo de inserção da arte no currículo e também na elaboração da nova proposta de ensino. Rosa Vasconcelos confirma esta influência⁵⁹:

⁵⁹ Entrevista realizada para esta pesquisa em 09.10.03.

“A base foi a Escolinha de Arte, as experiências da Escolinha de Arte e algumas experiências isoladas que aconteciam no Estado com professores que faziam o trabalho com, que tinham sido treinados pela Escolinha e que faziam nas suas salas de aula. (...) Em cima da experiência do Colégio de Aplicação, em cima da experiência da Escolinha e do curso que nós fizemos na Escolinha. Porque todas do grupo de Educação Artística tinham a mesma formação: Escolinha de Arte”.

No documento abordado explicita-se que “optou-se”, assim, por elaborar o documento com uma programação de objetivos que integrassem seu “eu” e proporcionassem seu relacionamento com o grupo social a que pertencem. No entanto, a professora Rosa Vasconcelos explica como se deu esta “opção”:

“Aquilo era toda a orientação, você não podia fazer aquilo de forma diferente, porque aquilo a gente escrevia em cima da orientação que era dada porque era um currículo centrado nos objetivos e nas atividades, entende? E essa orientação era toda americana”.

Dessa forma, compreendemos o porquê da ausência dos aspectos psicológicos, filosóficos, epistemológicos da arte no documento que serviria de base, de orientação ao ensino da Educação Artística nas escolas, pois como comentamos anteriormente, o que importava eram as técnicas, o fazer e não o refletir, o questionar.

O documento está composto pela caracterização da Educação Artística, como citamos acima; pelos objetivos gerais e específicos; por um rol de sugestões de atividades nas três áreas: plástica, cênica e música; por uma orientação metodológica e uma bibliografia composta por 103 indicações.

Com relação aos objetivos do referido documento, buscou-se integrar sensibilidade e razão, arte e técnica, a máquina e o homem, o mundo interior e o mundo exterior, de maneira que cada grupo, dentro dos seus limites, conseguisse um máximo de desenvolvimento.

O MEC também elaborou um documento intitulado Bases para a reformulação de currículos e programas para o ensino fundamental. Nele percebe-se a transferência de responsabilidade para o professor na adequação à nova lei. Esse documento diz que a implantação da Lei 5692/71 supõe uma mudança na mentalidade do professor e que este deverá não só utilizar métodos e recursos mais adequados, mas buscar novos objetivos, uma vez que a reformulação que se impõe é muito ampla, alterando as próprias finalidades visadas (Brasil, [197-?]).

O Estado joga a responsabilidade nas mãos do professor, mas não favorece oportunidades de atualização, de aprofundamento, de especialização no campo profissional como também não fornece “recursos mais adequados”. Sem sombra de dúvida, todo e qualquer profissional precisa buscar constantemente o aperfeiçoamento do seu trabalho, a atualização freqüente na área, acompanhar o desenvolvimento da sociedade como um todo, especialmente aqueles que trabalham com educação, pois a mesma é um processo dinâmico contínuo, não é um produto estático. Mas, para tanto é necessário proporcionar o mínimo para que essa atualização, essa mudança aconteça, pois como se podem utilizar métodos e recursos mais adequados se não se dá oportunidade para isso? Como melhorar a qualidade de ensino se não

se melhora a qualidade profissional dos educadores oportunizando, ao menos, espaços para isso? Será que o educador é um profissional pronto, acabado e preparado para todas as transformações sociais?

Aspectos sutis são elucidados, no referido documento, no que se refere à seleção de experiências que influiriam mais de perto na formação e aperfeiçoamento da personalidade humana como também na tradução de comportamentos desejáveis.

Assim expressa o legislador no documento citado anteriormente:

*“(...) os aspectos relativos à expressão pessoal, à criatividade, ao preparo para as horas de lazer, essenciais se desejarmos dar à educação um sentido de valorização do que é pessoal em cada um de nós, de aproveitamento e desenvolvimento da riqueza interior, o **que exige adequada seleção daquelas experiências que influirão mais de perto na formação e aperfeiçoamento da personalidade humana.** Nesse sentido, **deve-se dar especial atenção às experiências artísticas e de expressão em geral,** bem como às oportunidades de participação social que valorizem o esforço conjunto, a iniciativa em prol do bem comum, a solidariedade humana e os laços afetivos. A recreação sadia, o esporte bem orientado, os grupos artísticos – orfeões, corais, teatros, clubes literários – **a organização de cooperativas e de campanhas em benefício de grupos necessitados** ou, mesmo, de pessoas, obtidos os recursos por trabalho dos alunos – constituirão algumas das atividades para alcançar aqueles resultados e são essenciais como núcleo comum da educação. Não se deverá perder de vista que o núcleo básico do currículo*

*visa assegurar a consecução dos objetivos próprios da educação fundamental para o homem brasileiro, na época atual, e **que se devem traduzir em comportamentos desejáveis***” (grifos nossos) (Brasil, [197-?]).

Note-se a sutileza na exposição desses argumentos que seriam as bases para a reformulação dos currículos. Abrange os valores mais amplos como o espaço para a liberdade de expressão pessoal, a criatividade, a valorização da riqueza interior e a solidariedade, porém sutilmente deixa em evidência as regras para atingir tais valores. Para tanto serão necessárias “adequadas experiências”, “especial atenção”, “o trabalho voluntário para obtenção de recursos” e o reforço constante dado aos “comportamentos desejáveis”. Percebemos aqui que o legislador não só engloba princípios do MEA como a expressão pessoal, a criatividade, o desenvolvimento da riqueza interior, que se aproximam também das propostas iniciais da DECA, como também aborda algumas das idéias que também eram do MCP como a organização social em grupos cooperativos e artísticos. No entanto, desvirtua completamente os ideais e as propostas desses movimentos.

No mesmo documento encontram-se, no tópico II, os objetivos e a amplitude a ter em vista nas várias matérias do núcleo comum. Com referência à arte o objetivo primordial será o desenvolvimento do equilíbrio emocional, o enriquecimento de interesses, o preparo para as horas de lazer e a capacidade de auto-expressar-se de maneira criadora através de técnicas e materiais variados. Abrangia artes plásticas, teatros de todos os tipos, música, etc. Deveriam ser desenvolvidas as atividades mais adequadas tendo em vista a idade dos alunos, os recursos e as condições locais, valorizando o engenho no aproveitamento dos materiais e as formas artísticas locais e evitando-se o uso

de materiais caros e pouco comuns no meio. Valorizar-se-iam as atividades que envolvessem capacidade de aproveitamento de materiais, de substituição de uns por outros, de improvisação eficiente, de originalidade e criação.

Algumas sugestões foram propostas para as atividades desenvolvidas com o desenho. Dentre essas, atividades de cópia do natural como documentação, de desenho decorativo dentro de finalidades significativas para o aluno, ligadas, por exemplo, às artes práticas ou à educação para o lar e, ainda, desenhos de cunho prático como plantas, gráficos, desenho de projetos ligados às atividades da turma.

A finalidade principal da música seria levar o educando a amá-la, cultivar o canto conjunto, visando à ampliação dos interesses do mesmo e ao equilíbrio emocional. Aqui vem à tona o nacionalismo, o amor à pátria e a valorização das características regionais, aspectos extremamente fortes em uma sociedade governada por uma ditadura militar. O aluno devia desenvolver um repertório de músicas ao seu alcance de tipos variados e, especialmente, as típicas de sua região.

A elevação do gosto musical seria também visada através de atividades várias, como a audição e a apreciação musical. Ainda referindo-se à música, não se prejudicaria o objetivo de desenvolver o amor pela música com a preocupação do ensino de teoria e de perfeição da execução, recomendando-se por isso, o desenvolvimento do ensino, independente da existência do professor especializado.

Note-se que não havia uma preocupação com a necessidade do conhecimento específico na área de artes com relação ao professor. A aprendizagem também não necessitava de estudos teóricos, mas apenas da prática: a técnica sem fundamentação certamente para não levar o educando à reflexão, à observação. Supõe-se ou, até mesmo, acredita-se que qualquer

professor de qualquer área tenha domínio suficiente e formação ampliada e atualizada dentro dos moldes exigidos ou exatamente o contrário, pois deixando clara a ausência do professor especializado não se corria o risco de levar os indivíduos à reflexão, à observação, ao desenvolvimento do raciocínio.

Percebemos, aqui, o quanto no decorrer da história da educação brasileira vai se abrindo mão de valores importantes com referência aos profissionais da educação. Referimo-nos à formação específica do professor, que neste caso, como no da arte em geral, não se exige essa formação, pois a própria Lei 5692/71 deixa lacunas e abre espaço total para isso. Esse fator contribui para uma descaracterização da área, a acentuação do estigma de que arte não tem importância na formação do indivíduo, pois é apenas um adereço e que, portanto, pode ser posta num segundo ou último plano. Ao abrir esse espaço, se faz presente um grande número de profissionais que passam a ter a disciplina como complemento de carga horária. Com relação a este aspecto a professora Rosa Vasconcelos comenta⁶⁰:

“(...) a gente tinha uma grande dificuldade porque a gente não tinha ainda pessoas qualificadas para o ensino da arte. Existia um número muito reduzido que eram justamente pessoas que tinha a formação recebida através dos Cursos Intensivos da Escolinha de Arte do Brasil que era um grande curso formador de professores por Brasil inteiro e para alguns países da América Latina”.

E continua:

⁶⁰ Entrevista concedida em 09.10.03.

“(...) o grande professorado que ia receber esse currículo era o professorado oriundo da Educação para o Lar que tinha sido extinta. Ainda hoje você encontra na rede gente colando latinha, fazendo objetos, fazendo cópia porque essa tradição, essa cultura foi incorporada e ainda hoje você observa isso em algumas escolas”.

Não queremos, entretanto, desvalorizar ou menosprezar o trabalho e empenho daqueles que assumiram com responsabilidade essa área, mas podemos afirmar que certamente uma formação específica favorece uma melhor qualidade de trabalho e, conseqüentemente, o prazer e a realização profissional que envolvem uma série de outros requisitos necessários para tal.

O MEC deixa claro que isso não é uma preocupação primordial. Assim, o então Ministro da Educação e Cultura, Jarbas Gonçalves Passarinho, na Exposição de Motivos n.273 de 30 de Março de 1971, afirma que a integralização curricular far-se-á principalmente por “disciplinas, áreas de estudo ou atividades”, sem o que **será impraticável a multiplicação das habilitações profissionais** (grifo nosso) (Brasil, 1971).

A preocupação dominante, conforme o Ministro, é, pois, o aproveitamento máximo das potencialidades institucionais e individuais. Dessa forma pode-se compreender claramente que não havia uma preocupação com a profissionalização, a qualificação do professor e sim um acréscimo de disciplinas, funções ou atividades ao seu trabalho e às instituições.

Para compreender quais eram os objetivos traçados para o ensino de 1º grau, observe-se os referentes ao conteúdo comum⁶¹, entre outros: o interesse em desenvolver a capacidade para se expressar criativamente em termos

⁶¹ O currículo abrangia uma parte nuclear ou núcleo comum, de âmbito nacional, outra de alcance regional e uma terceira do estabelecimento de ensino.

visuais e musicais; conhecimento e capacidade para empregar os princípios básicos de desenho, incluindo composição, cor, forma, massa, etc.; gosto pela música e conhecimento de seus elementos: melodia, harmonia, forma, tempo e sonoridade; experiências em diversas atividades musicais planejadas incluindo o canto, o uso de instrumentos, a leitura e a audição de trechos musicais diversos; experiências em diversas atividades artísticas planejadas (Brasil, [197-?]).

Voltamos ao mesmo tema e nos questionamos como se poderia ter um professor capacitado, formado, especializado em tão diversas áreas de conhecimento para atingir tais objetivos, ainda mais sabendo que, utilizando as palavras do Ministro da Educação, a preocupação dominante era o aproveitamento máximo das potencialidades institucionais e individuais?

Percebemos, no entanto, que o objetivo parecia ser exatamente o contrário. Não se pretendia ter um professor capacitado, formado, especializado, pois dessa forma contribuiria para a formação de pessoas críticas, reflexivas, como comentamos anteriormente, pois a intenção era desarticular tudo que já existia, os movimentos que favoreciam o ensino da arte e as experiências, em meio à sociedade, que tornavam visível a importância da arte no processo de formação dos indivíduos. A professora Rosa Vasconcelos aborda essa questão⁶²:

“Exatamente, exatamente. Porque ninguém queria, não se objetivava desenvolver o senso crítico das pessoas porque desenvolvendo isso, esse grupo caía, não é?”.

E explicita o espaço que era aberto para a formação dos professores(as):

⁶² Entrevista concedida em 09.10.03.

“(...) Havia na época um programa chamado USAID que era justamente financiado pelo governo..., é de lá que vem toda nossa, né? O nosso grande débito que foi crescendo. Então, toda a formação, eu posso até dizer isso, na época dos técnicos da Secretaria de Educação era oriunda dos Estados Unidos, eles iam fazer Mestrado lá nos Estados Unidos e voltavam, se integravam à equipe da Secretaria”.

Havia uma intencionalidade nesta abertura dos Estados Unidos em promover cursos de formação para os professores e o retorno dos mesmos à Secretaria de Educação Rosa Vasconcelos comenta:

“Claro, claro. Por exemplo eu fui prejudicada de não ir fazer o Mestrado porque eu tinha umas idéias diferentes, entendeu? Eu tinha umas idéias diferentes do grupo e por isso eu fui colocada de lado discretamente. E outras pessoas que tinham menos tempo de estudo do inglês, muito menos tempo foram. Porque eu pensava é, eu não comungava dos mesmos ideais. Essa marca ficou”.

A professora faz referência à intenção de desarticulação dos movimentos que favoreciam o ensino da arte. Refere-se, especificamente, ao MCP que promovia uma arte engajada, o ensino da arte voltado à consciência crítica e política. O Estado, por sua vez, não pretendia dar oportunidades às pessoas que tinham ou tiveram algum vínculo com esses movimentos:

“Por isso é que eu não segui (risos). Por isso que eu não segui. Porque eu era uma pessoa que me relacionava com esse pessoal. Fui do MCP, passei pouco tempo porque veio o golpe, né?”.

A Educação Artística aparece como componente do currículo de 1ª a 4ª série integrando a área de Comunicação e Expressão, mas não como disciplina e sim como suporte para a aprendizagem das outras áreas. De 5ª a 8ª série integra a área de Comunicação, Língua Portuguesa, Educação Física e Língua Estrangeira. Por fim, figura como disciplina da educação geral do 2º grau. A implantação da disciplina compreendeu a fusão das áreas plásticas, musical e cênica a serem desenvolvidas no decorrer do 1º e 2º graus.

No texto da lei, como já citamos, é reservado um artigo específico que torna a inserção da Educação Artística e outras disciplinas obrigatórias no ensino de 1º e 2º graus e conforme o legislador, a intenção em determinar um artigo específico para as novas disciplinas que deveriam ser inseridas no currículo, era garantir a presença das mesmas no currículo e assim não se correr o risco de omiti-las por opção das instituições escolares. Dessa forma deixava explícita sua obrigatoriedade, não se poderia excluí-las do currículo.

Havia uma distinção na importância dada a esta e as outras disciplinas do currículo. Assim esclarece Leopoldina Britto⁶³:

“(...) as outras disciplinas elas eram importantes pelo seu caráter instrutivo e essas outras pelo caráter formativo (refere-se às disciplinas do art.7º da lei 5692/71). Aí é que vem a arte começar a ser pela formação, a arte não era pra ensinar o aluno a ser artista, não era pra aproveitar os gênios, aqueles que já tinham

⁶³ Entrevista concedida em 14.07.03.

porque estudaram violão ou piano não sei onde, estudaram balé, não sei que, aqueles eram aproveitados também na escola, mas que a Educação Artística era para desenvolver, o gosto, o caráter, foi isso”.

O MEC durante a década de 70 elabora vários pareceres no intuito de esclarecer e tirar dúvidas dos diversos Conselhos Estaduais do país que reuniam também questionamentos das escolas e de seus professores no que se refere à interpretação e compreensão da lei. Por exemplo, o Parecer n.4833/75 (Brasil, 1975) diz que os órgãos dos diversos sistemas deverão orientar os professores sobre o conteúdo mínimo que devem explorar, por área de conhecimento e por série, a fim de garantir o nível mínimo de conhecimentos e habilidades que servirão de pré-requisito para a série subsequente.

Com referência aos conteúdos que deveriam ser trabalhados em Educação Artística, dentro da matéria Comunicação e Expressão, exige-se a expressão de forma criativa de idéias, sentimentos e emoções através de recursos lingüísticos, sonoros, plásticos e corporais.

Um outro exemplo desses esclarecimentos realizados pelo MEC encontra-se no relatório que introduz o Parecer n.540/77 (Brasil, 1977). Esse parecer refere-se ao tratamento que deve ser dado às novas disciplinas do currículo. Assim, ao enumerar os elementos do art.7 da lei, não os encara nem como “matérias”, nem como “disciplinas”, mas como uma preocupação geral do processo formativo, intrínseca à própria finalidade da escola porque são partes constitutivas da educação do homem comum. Neste relatório afirma-se que esta não tem sido a compreensão da maioria das escolas, pelo que se pode depreender da quase generalidade dos planos curriculares, que têm a preocupação com o cumprimento formal dos dispositivos legais, e que as

escolas vêm consignando em seus planos a presença dos elementos do art.7 aos quais atribuem cargas horárias semanais que deixam claro a incompreensão do papel desses componentes no contexto curricular e revelam a inviabilidade de serem alcançados os objetivos que se desejam.

O relatório afirma, ainda, que freqüentemente se atribui uma aula semanal à Educação Moral e Cívica, Educação Física e Educação Artística e que essa colocação presume o cumprimento de um dever, de certo modo burocrático, a ser cumprido o mais depressa possível, a fim de que se destinem cargas horárias mais substanciais a outros estudos talvez tidos como mais importantes.

O legislador cita algumas lacunas que levam as escolas e os profissionais de educação a essa compreensão como por exemplo, a inexperiência; a falta de questionamentos; a inexistência de recursos humanos devidamente preparados e em número suficiente para atender à demanda. Enfatiza, ainda, que a Educação Artística, a Educação Moral e Cívica e a Educação Física não correspondem a campos de conhecimento, a matérias, ao contrário do que a palavra “Ciências” logo identifica. São antes “preocupações” essenciais que foram do legislador e devem ser dos educadores.

Ora, o referido relatório critica a interpretação dada pelas escolas aos elementos do art.7 e ao mesmo tempo enfatiza que esses elementos são apenas “preocupações”, não são áreas de conhecimento, não estão no mesmo patamar das ciências. Observe-se que a discriminação já parte do próprio legislador. Porém, na prática da instituição escolar esses elementos deverão fazer parte do currículo e fazendo parte do currículo o conhecimento deverá ser sistematizado e sendo sistematizado deverá ter um tempo específico na carga horária escolar. Daí como fazer para transformar “preocupações” dentro do currículo escolar em conhecimento sistematizado? É uma questão bastante complexa ainda levando

em consideração algumas defasagens, já localizadas e explícitas pelo próprio legislador, com referência aos recursos humanos e pedagógicos.

Não se pode negar, no entanto, que o tratamento dado pelo legislador possuía uma visão ampliada, no contexto geral da educação e mais ainda no que se refere a importância da arte na formação do indivíduo, mas uma dimensão é colocar idéias e visões na documentação e outra é colocá-las em prática num país de proporções continentais que ainda não tinha sequer cursos universitários, no caso da Educação Artística, especificamente em Pernambuco, no período em que a lei é sancionada, que formassem profissionais suficientes para suprir a demanda das novas exigências propostas pela lei.

São lacunas que permaneceram abertas. A lei avançou em alguns aspectos, mas em outros não deu suporte para de fato ser posta em prática. No caso específico da arte, foi um avanço garantir um espaço obrigatório no currículo, uma vez que a garantia desse espaço possibilitava a democratização da mesma dentro da escola, mas as condições necessárias para um ensino de qualidade não foram criadas.

Podemos perceber que colocando a arte no currículo escolar o Estado satisfazia, em parte, os movimentos de arte-educadores, educadores e outros profissionais que lutavam por um espaço para ela no currículo, amenizando as pressões e, assim, “democratizando” o acesso à arte em todo o país. Por outro lado o Estado tinha consciência da defasagem de recursos humanos e técnicos e, intencionalmente, satisfazendo as reivindicações daqueles profissionais, não só não corria o risco de favorecer a articulação e organização dos profissionais, como também não favorecia a formação através da arte aos indivíduos do senso crítico e estético, uma vez que os profissionais que assumiram a disciplina não tinham a formação, o conhecimento específico dos pressupostos teóricos, metodológicos, psicológicos e filosóficos da área e ainda mais vinham das mais

diversas áreas de conhecimento, fato que favorecia a desarticulação e, conseqüentemente, dificultava a constituição da arte como campo de conhecimento.

No caso pernambucano, a arte já era muito presente antes da reforma educacional de 71, inclusive na escola, como vimos, através das atividades desenvolvidas pela Escola de Belas Artes e pela DECA. No entanto, ganhava contornos políticos muito claros, como por exemplo no MCP: a arte era engajada, voltada ao social, ao crescimento e desenvolvimento dos grupos sociais, da cidadania. Já no MEA fundamentava-se na liberdade de expressão, no espaço aberto para o desenvolvimento da criatividade, da observação, do senso crítico e estético, da individualidade, da personalidade.

Com a inserção obrigatória da arte no currículo o novo regime precisava absorver o que a arte tinha de mais apolítico, contribuir na formação da individualidade, da personalidade. Enfocava o folclore, salientando o nacionalismo, o patriotismo e não a cultura popular que favorecia a organização dos grupos, a reflexão e conscientização sócio-política e histórica da população. Para isso os movimentos que se desenvolveram em Pernambuco, e em todo o país, tiveram uma importância crucial para tornar visível em meio à sociedade a relevância da arte no processo de educação, conscientização e articulação da população.

No processo de sua inserção obrigatória, na escola, por outro lado como vimos, encontram-se elementos, nos diversos documentos que abordamos, das diversas experiências com arte que se desenvolveram na sociedade, mas esses elementos são completamente desvirtuados, pois o objetivo era a despolitização social para a manutenção do poder vigente.

Na visão dos atores houve, realmente, dificuldade na compreensão da função da arte no currículo, talvez porque colocar em prática valores subjetivos

fosse o maior empecilho. Em Pernambuco a professora Leopoldina Britto⁶⁴ se remete também a este aspecto:

“(...) pouca gente entendeu, até quando eu ensinava a lei. Ah! Que aperreio! Eu disse minha gente eu não fiz a lei, eu não sou (risos) pago por ela. Mas, eu estou entendendo, estou querendo passar pra vocês. Quando você estuda Matemática ajuda seu caráter, todo estudo ajuda a constituir sua personalidade, mas você vai estudar Matemática para aplicar, você vai precisar na ativa, você precisa conviver, você precisa. Mas, as outras você não precisa delas para uma aplicação direta, elas são para o desenvolvimento maior da personalidade”.

E se compreende aqui os motivos pelos quais a arte não reprovava:

“(...) tanto que elas não, não se dava nota a elas, o professor não podia botar a nota, mas o professor enganava o aluno e alguns nem sabiam, era como se fosse a disciplina e não sabiam que não era pra colocar a nota porque justamente se ela era com esse caráter (...) o aluno poderia ser reprovado(...) por falta ou por não cumprir as tarefas (...), mas ele não seria porque ele não teve jeito”.

Um outro Parecer de n.540/77 trata sobre o que devia ser dado aos elementos do art.7 da lei 5692/71, como citamos anteriormente.

⁶⁴ Entrevista concedida para esta pesquisa em 14.07.03.

No que se refere à Educação Artística o parecer diz que é preciso considerar a arte não como “derivativo ou adorno da existência humana”, mas “como condição da vida e da sociedade”.

A Educação Artística não se dirigirá a um determinado terreno estético, mas antes de tudo, na expressão e na comunicação, no aguçamento da sensibilidade que instrumentaliza para a apreciação, no desenvolvimento da imaginação, em ensinar a sentir, em ensinar a ver como se ensina a ler, na formação menos de artistas do que de apreciadores da arte, o que tem a ver diretamente com o lazer, preocupação colocada na ordem do dia por sociólogos de todo o mundo, e com a qualidade da vida. O parecer prossegue afirmando a importância da Educação Artística **“que não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses”** (grifo nosso). Não se estima que todas as manifestações artísticas se transformem em atividades escolares para todos. Entretanto, a formação geral, estética, indispensável se completará, em cada caso, com alguma atividade específica, ou seja, ou o desenho, ou a música, ou o teatro, ou o balé ou outra enfim. Essa formação geral estética deve ser o produto de uma atitude contínua da escola, que assinale a cada momento todas as experiências curriculares (Brasil, 1977).

O referido parecer deixa claro que o trabalho deve se desenvolver sempre que possível por atividades e sem qualquer preocupação seletiva. Enfatiza, ainda, que a verificação da aprendizagem nas atividades, que visem especificamente à Educação Artística nas escolas de 1º e 2º graus, não se harmoniza também com a utilização de critérios formais, e aqui confirma-se a idéia de que a arte não reprova. Essas atividades não visam à formação de artistas. Não faria sentido, pois, manter-se o aluno preso a uma opção na qual o seu desempenho não revela seu maior interesse, negando-lhe a oportunidade de

outras experiências, e muito menos impedir a promoção de série àquele que não apresente resultados satisfatórios em termos de produto, como por exemplo, o desenho feio, a dança canhestre, a representação dissonante no grupo, o canto desafinado no coro. Isto porque a importância das atividades artísticas na escola reside no processo e não nos seus resultados.

Conforme o parecer, a Educação Artística pode prescindir de um horário rígido preestabelecido, ou seja, pode-se dispensar, abrir mão de um tempo específico para este novo elemento que deverá estar obrigatoriamente inserido no currículo, daí compreende-se o porquê da Educação Artística ter a menor carga horária no currículo escolar, pois o próprio parecer deixa clara a dispensa de um tempo específico para ela. E destaca que convém aproveitar as oportunidades, sobretudo as que a comunidade oferece, como exposições, museus e concertos públicos, quando cabíveis no plano das escolas.

Note-se a ênfase no consumo da “alta cultura”, descartando a cultura popular. Trata-se de usufruir cultura e habituar crianças e adolescentes a freqüentarem instituições e iniciativas que visam justamente à sua comunidade. O legislador afirma que “alguém” na escola deverá ser o encarregado de coordenar essas atividades, não deixando clara e explícita a necessidade de um profissional da área, questão que já abordamos anteriormente e que “justifica” a presença de um profissional de qualquer área (Brasil, 1977).

A partir desses registros compreendemos algumas questões postas no início da presente pesquisa. Por exemplo, o estigma criado no meio escolar que a Educação Artística não reprovava, o fato dela estar relegada sempre a um segundo plano no currículo escolar, fato abordado não só na “dificuldade de compreensão” do significado da arte para a formação do indivíduo como também na grande ausência de profissionais formados na área e nos próprios pareceres do MEC, como acabamos de ver; o grau de importância estabelecido entre os

profissionais da instituição escolar, a menor carga horária no currículo entre todas as disciplinas e ainda o fato de que qualquer profissional de qualquer área pode lecioná-la, o que ficou bastante claro e explícito no parecer que citamos há pouco.

Concordamos que é necessário e importante considerar o processo e não só o produto final nas atividades artísticas, mas para realizar, pôr em prática as observações, determinadas no parecer citado acima, seria necessário que todos os profissionais de todas as escolas de todo o Brasil possuísem uma formação estética, tivessem a possibilidade, também, de usufruir a “alta cultura”, como proposto, e fossem, ainda, habituados a freqüentarem ambientes culturais seja museus, seja teatros, seja cinemas, seja concertos musicais ou mesmo apresentações folclóricas regionais realizadas nas diversas comunidades, além de ter, constantemente, acesso ao que se estava realizando em termos de arte em nível mundial e na produção literária sobre a mesma. Fato que podemos considerar impossível por diversas outras razões que não são objeto de nossa pesquisa, mas que abrem questões a serem aprofundadas.

Várias reflexões e críticas acentuadas não faltaram e foram realizadas à nova lei, seja no que se refere ao avanço e modernização proposto por ela, seja pelos impasses e entraves em sua implantação ou mesmo em questões polêmicas que vieram à tona com referência à sua interpretação. É o que veremos a seguir.

3.6 Impasses e entraves na implantação da lei.

O saldo do golpe civil-militar de 1964 para a educação foi a ampliação de problemas, afirma Colares (2003), como a reprovação, a evasão e má qualidade do ensino, evidenciada principalmente com o fracasso da

profissionalização do 2º grau. É inegável, continua o autor, que houve ampliação na oferta de vagas; em contrapartida, nunca foi tão evidente o número dos que ficaram fora da escola. Isso porque, diferentemente das décadas anteriores, havia uma expectativa criada na população quanto à capacidade da escola promover substanciais transformações, tanto na sociedade quanto no indivíduo.

Conforme Almeida (1974), a LDB foi uma lei avançada talvez até demais para o tradicionalismo de nossa educação clássica. Tinha como uma de suas principais características a da ampla autonomia que concedeu aos estabelecimentos de ensino. Aproveitou-se, entretanto, esta liberdade, não para melhorar o ensino e, sim, para aviltá-lo, oferecendo uma série de facilidades. A lei, conforme o autor, sofreu uma oposição grande, já que não convinha à maioria alterar o que vinha fazendo. Como a lei exigia inventiva e uma tomada de posição mais consciente, esta qualidade e atitude não eram ou não se encontravam com regularidade em nossas escolas nem nas repartições encarregadas de orientar e fiscalizar o processo educacional.

Já Prado (1977) reflete sobre sua inviabilidade histórica. Assim, ele afirma que uma lei sábia leva em conta as condições reais de sua aplicabilidade. Nenhuma lei ou regulamento tem direito de ser suicida. Ele afirma que se espalha na área da legislação o perigoso maquiavelismo de pensar que é sadio introduzir inovações, forçar reformas, prescrever métodos e processos modernos ou modernosos, sem se preocupar com o tumulto e o caos que tudo isso vai gerar, acreditando que a escola ressurgirá límpida, bela e estuante de vida, como a fênix renascida das próprias cinzas. Ainda segundo o autor, quem quer que tenha a experiência de manter uma escola sabe como é difícil ter o professor certo para o lugar certo, ter o equipamento adequado e mantê-lo funcionando. Sonha-se com uma escola polimorfa. Onde está o professor? Onde está o equipamento? Onde está o dinheiro para isso? Acrescente-se ainda que,

para o moderador da coisa pública, deve ser inteiramente impensável a idéia de ter a escola x para mil brasileiros, à custa de deixar 10000 sem escola.

A postura do professor não se alterou, segundo Neves (1996). Não houve mudanças em relação à sua maneira de ver e desenvolver atividades artísticas e nem quanto à forma de avaliar o educando. Tampouco o contato com o guia curricular de Educação Artística contribuiu para alterar a situação do ensino na área. A única modificação observada diz respeito à troca de nomenclatura: o que anteriormente era conhecido por Artes Industriais, Música ou Desenho passou a denominar-se Educação Artística. Ao mesmo tempo questionamos como poderia haver mudança na postura do professor se o mesmo não tinha formação específica na área, como já comentamos anteriormente? Como poderia haver mudança substancial se qualquer profissional de qualquer área poderia assumir sua docência? Como se pode pensar numa qualidade efetiva de ensino se não se pensa na formação efetiva do educador?

A implantação da Lei 5692/71, conforme Mermelstein e Sales (1982), trouxe problemas inerentes às decisões vindas como pacotes. Não foi feita uma verificação ampla das condições existentes nas escolas, especialmente as públicas, quanto a recursos humanos e instalações/ equipamentos. Também não se planejou a implantação dessas disciplinas de modo a prever os prazos necessários à criação daquelas condições. A própria inclusão da formação artística, na mesma lei, mostrou que o verdadeiro objetivo dessa inclusão era de um duvidoso humanismo. O ensino, continuam as autoras, que a Educação Artística poderia ter como mais uma forma de aprendizagem e como desenvolvimento integral do educando, foi deslocado para um ensino medíocre e empobrecedor desfigurando os propósitos e a natureza criadora da arte.

Ao mesmo tempo em que não podemos descartar todas essas observações destacadas pelos autores acima, é certo também que nem tudo pode ser considerado apenas como negativo, pois como sabemos toda e qualquer lei apresenta aspectos positivos e deixa sempre lacunas abertas.

As instâncias e movimentos abordados nesta pesquisa fazem parte da história e desempenharam um papel fundamental em meio à sociedade, no caso pernambucano, no processo de disseminação da arte, de ensino da arte, de promoção, de divulgação da arte e tornaram visível a importância da arte no processo educativo influenciando um olhar mais acurado à arte por parte do Estado. Assim como inúmeras outras iniciativas no campo artístico que também se disseminaram por todo o país na época e, que abrem inúmeras outras possibilidades de pesquisas e investigações mais profundas, também contribuíram de uma forma ou de outra para que o Estado voltasse o seu olhar para a arte.

Mesmo se desvirtuando os princípios e ideais dos movimentos que se desenvolviam na sociedade relacionados à arte, pois eles não se coadunavam com o novo regime, garantiu-se um espaço obrigatório para a arte no currículo, mesmo com uma carga horária irrisória e ainda com um quadro acentuado de profissionais de outras áreas. O fato de garantir um espaço no currículo pode ser considerado uma conquista importante, mas existem inúmeras outras a serem alcançadas: a formação continuada dos profissionais, a qualidade do ensino da arte, espaços físico e temporal mais apropriados para seu desenvolvimento dentro das escolas etc, etc.

Como podemos perceber, a história não se faz apenas de vitórias ou derrotas, mas também de tentativas e de reflexões mais consistentes sobre os aspectos positivos e negativos de nossas atitudes e decisões como seres humanos, construtores das sociedades e cabe a cada um de nós contribuir para

que ela seja aprimorada como um todo. O próprio Kant já dizia que a educação é uma arte que deve ser aperfeiçoada por muitas gerações.

É interessante perceber a observação de quem viveu no período como a professora Leopoldina Britto⁶⁵ que foi também da equipe técnica da Secretaria de Educação em Pernambuco:

“Houve muito trabalho, de muita gente que, certamente, procurou fazer o melhor para a época e por isso não podemos afirmar simplesmente que tudo foi imposto, que tudo veio de “cima para baixo”. (...) acho que é um Brasil, assim, que não, que não valoriza a sua, a história e fica dizendo que tudo foi errado, que tudo foi feito de cima pra baixo, que tudo. Não foi! Tem muita coisa bonita e houve muita liberdade”.

A professora afirma que “houve muita liberdade”, mas a sociedade em geral estava “de olhos abertos” para denunciar os subversivos. Portanto ter idéias mais reflexivas, despertar o senso crítico, falar de senso crítico e político, falar de democracia em sala de aula eram motivos para prisão e tortura. Os “olheiros” eram os colaboradores para a manutenção da unidade e da segurança nacional. Com referência à “liberdade” dada ao professor(a) citada por Leopoldina, a professora Rosa Vasconcelos comenta⁶⁶, especificamente, com relação a arte:

“Sim, mas que liberdade ia ter o professorado de arte se desconhecia a linguagem da arte? Olha a contradição. É como eu disse a você das outras áreas não, porque o professor de

⁶⁵ Entrevista realizada em 14.07.03.

⁶⁶ Entrevista concedida em 09.10.03.

Matemática ensina Matemática, o professor que é formado em Estudos Sociais ele ensina Estudos Sociais, mas que condições tinha esse professor de dar sugestões, de participar de um debate se ele desconhecia? (...) Que liberdade? Você tem liberdade quando você tem conhecimento é ou não é? Se você não tem, você não pode ter liberdade. Se essas pessoas não viam arte, não tinham poder aquisitivo pra estar freqüentando os grandes espetáculos porque só aparecia assim os grandes espetáculos, não é? Porque depois do golpe a gente sabe que tudo foi muito censurado, não é? Aí é uma controvérsia com relação à arte porque como eu vou sugerir coisas que eu não conheço?”.

Havia a sutileza intencional que estava por trás desta suposta “liberdade”, pois como o professorado que lecionava a Educação Artística não tinha o acesso ao conhecimento da arte, então jamais poderia contribuir na formação de novos cidadãos críticos, conscientes e criativos.

A presença dos EUA se faz notar, sobretudo, porque o deslanche do capitalismo no mundo ocidental acentuava-se e o próprio Brasil abriu as portas para o capital internacional. Leopoldina Britto⁶⁷ comenta que na época eram os EUA quem abria as portas para as pessoas fazerem cursos e algumas mudanças ocorridas em nosso sistema educacional, no caso pernambucano, não receberam apenas influências norte-americanas. Vejamos o que ela nos diz:

“(...) as pessoas quando viajavam pra fazer cursos fora, começavam pelos EUA. Foi quem abriu os braços pra dizer

⁶⁷ Entrevista realizada em 14.07.03.

venham aqui se especializar. Eu mesma fui produto disso. (...) tinha muita gente do mundo inteiro, pobre, né? Pobre porque o rico não precisa sair da Europa(...). É lógico se você sai pra fazer um curso fora e vê alguma , coisa diferente, melhor, você é, você é influenciado. (...) Os programas da Secretaria de Educação de Pernambuco eles tiveram muita participação dos professores (...) o programa da década de 50 baseou-se muito no programa da Argentina (...) na década de 60 a idéia seguiu os EUA (...) o que foi produzido estava antenado à literatura da época, estava conectado ao que de mais moderno e atual existia, era a vanguarda. Agora, pronto, estão com a idéia de que o programa deve ser montado em cima das competências”.

É certo que as influências ocorrem quando se tem a possibilidade de vivenciar outras experiências, sobretudo com outras culturas, mas é certo também que era interesse dos EUA facilitar, abrir as portas para que os educadores brasileiros fossem especializar-se em terras americanas. Sutilmente a generosidade estava incutida de inúmeros outros interesses, como já comentamos anteriormente.

O período decorrido entre 1964 e 1975, embora tenha significado a inserção obrigatória da Educação Artística no currículo escolar, não foi particularmente relevante em termos de atuação governamental na promoção da Educação Artística na escola pública, pois com o golpe iniciou-se o processo de esvaziamento da DECA, como vimos no capítulo anterior. A DECA ficou subordinada à Diretoria de Serviços Educacionais passando a denominar-se Departamento de Cultura (DEC). No ano de 1972, por exemplo, das atividades do DEC mencionam-se apenas cursos de reciclagem em artes, técnicas para o

ensino de Hinos Cívicos e Cursos de Dança. Um outro item refere-se à comemoração de datas festivas, mencionando-se apenas o Descobrimento do Brasil e o Sesquicentenário da Independência (Cavalcanti, 1986).

Note-se o quanto foram reduzidas as atividades da DECA, pois se tornaram desnecessárias, ou seja, não condiziam mais com os princípios do novo sistema. Vimos também que as atividades que o MCP vinha realizando foram encerradas completamente. Não se podia desenvolver atividades que levassem o indivíduo a refletir, a pensar, a criticar, a se engajar.

O golpe militar deixou feridas profundas na área cultural que persistiram durante longo tempo, além das prisões e posterior exílio de artistas e intelectuais. Por outro lado, veremos que mesmo no regime militar surgiu um outro movimento, também em Pernambuco, que buscou ênfase nas raízes populares procurando favorecer o conhecimento da própria história, da própria raiz do povo nordestino. Esse movimento denominou-se Armorial.

No início da década de 1970, em Recife, ressurgiram discussões em torno da cultura brasileira. Sob o signo de Armorial, um grupo de intelectuais pernambucanos pensava na construção de uma arte brasileira fundamentada nas raízes populares (Didier, 2000).

Criado e liderado por Ariano Suassuna⁶⁸, este movimento surgiu como uma bandeira de resistência contra o servilismo cultural brasileiro perante os países hegemônicos, especificamente os EUA, sobretudo durante a década de 70 que foi marcada pelo início da industrialização da comunicação no Brasil, pois conforme Oliveira (1991), desde 1965 foi criada a Embratel e em 1967 o Ministério das Comunicações. O governo militar foi criando uma infra-estrutura indispensável à instalação das redes nacionais de TV deixando sempre muito clara a sua política de integração nacional, o seu projeto de interligar o Brasil

⁶⁸ Ariano Vilar Suassuna, escritor, teatrólogo, artista plástico e ex-professor de Estética da UFPE.

através de sistemas confiáveis de telefonia, telex e televisão. As afinidades entre a Rede Globo e o regime militar eram indisfarçáveis, pois o vertiginoso crescimento da TV no país era condição essencial para o sucesso do modelo econômico adotado a partir de 1964.

A década de 70 foi uma época em que a cultura americana descartável e massificada invadiu os olhos, os ouvidos e os domicílios da classe alta, média e baixa. Essa década foi fortemente marcada pela censura prévia e o servilismo de todas as emissoras de televisão ao regime militar. Assim, conforme Oliveira (1991), somente fortalecendo o tronco cultural popular é que as influências estrangeiras, ao invés de serem uma influência que nos esmagam e descaracterizam, passam a ser uma incorporação que nos enriquece.

O Movimento Armorial pretendia valorizar a cultura popular ou a cultura dos artistas e escritores que se ligam ao popular. Assim, Ariano Suassuna acredita na luta pela emancipação política, econômica, social e cultural do Brasil, através da valorização da arte e do artista popular.

A procura de uma essência cultural brasileira, afirma Didier (2000), nos remete a sua vinculação com a busca de identidade nacional. Dessa forma, a preocupação centrava-se no resgate da cultura nacional, em suas raízes, na sua história e, sobretudo, na unidade das raças que marcaram a miscigenação brasileira: o índio, o negro e o branco. A estética armorial, continua a autora, revelou de maneira enfática aspectos do universo artístico popular nordestino e as influências ibéricas medievais.

Enquanto o Movimento Modernista, em 1922, procurou lutar pela criação de uma arte nacional brasileira, rompendo com a super-valorização da arte estrangeira e européia, o movimento armorial evidenciou-se numa luta política para dissipar as resistências e preconceitos nas mentalidades da elite em torno das artes populares. Dessa forma o movimento atingiu diversos

campos artísticos entre esses, a pintura, o teatro, a dança, a música, o cinema, a gravura, a cerâmica e a tapeçaria. A partir desse movimento nasceu a Orquestra Armorial, o Balé Popular do Recife, inúmeras exposições, concertos e publicações foram realizados. Por exemplo, em 01 de agosto de 1971, o Jornal do Commercio publicou a programação do “Concertos para a Juventude” realizado pela Orquestra Armorial todos os domingos.

O Movimento Armorial desempenhou um papel original na cultura brasileira reunindo poetas e gravadores, músicos e escritores, pintores e artistas de teatro, ceramistas e bailarinos num projeto cultural. Ele estava delimitado, no espaço, ao quadro nordestino, particularmente rural e sertanejo. Assim, o elemento popular tornou-se a referência exclusiva da arte armorial.

Sob o influxo do Movimento Armorial a proposta de governo para o período de 1976 a 1979, em Pernambuco, no âmbito da Secretaria de Educação estava voltada para a preservação das tradições culturais (Cavalcanti, 1986). Isto porque a política nacional de cultura outorgou ao poder estatal a missão de preservar a espontaneidade da criação popular. Estabeleceu, afirma Didier (2000), como uma de suas metas proteger e apoiar o folclore e as atividades artesanais, compreendendo-as como fontes culturais de cada região.

As atividades do Departamento de Cultura foram agrupadas em diferentes programas. Estes eram: os Centros Culturais, o de promoções Culturais, o de publicações de obras de interesse para Pernambuco, o de recuperação do Patrimônio Histórico e Artístico e o de Bibliotecas Escolares. Foram realizadas 49 Semanas Culturais. No mês de Agosto eram promovidas anualmente as “Semanas do Folclore” e as “Feiras de Conhecimentos Folclóricos”, nas cidades do interior, conforme Cavalcanti (1986).

O Programa de Incentivo às tradições culturais foi desenvolvido através de um trabalho realizado nas escolas junto a professores e alunos visando a

motivá-los para o fato cultural pernambucano. Assim, o DEC, antigo DECA, promoveu palestras e debates para professores e desenvolveu um grande número de projetos para estudantes, tais como: PRODIARTE, Banda Sinfônica Juvenil, Projeto Espiral, Escola de Danças Pernambucanas, além de apresentações musicais e teatrais nas escolas da rede oficial (Cavalcanti, 1986).

O Projeto de Desenvolvimento Integrado de Arte na Educação (PRODIARTE), em convênio com o Ministério da Educação e Cultura, objetivava propiciar ao aluno a oportunidade de aprendizagem direta com o artesão que, deslocando-se de seu ambiente de trabalho, demonstraria a sua técnica de confecção durante as aulas de Educação Artística.

A Música foi uma das atividades do Movimento Armorial que teve maior repercussão nacional. Alguns participantes do Movimento, por exemplo, viajaram por regiões do Brasil divulgando uma música erudita brasileira baseada nas raízes populares. Para o Movimento Armorial era fundamental resgatar o passado, as origens, pois isso era a garantia para a realização de uma autêntica cultura brasileira.

Com a abertura política, durante a década de 80, veremos que há um crescimento não só na publicação de documentos específicos na área de arte como um projeto de capacitação continuada, promovido pelo governo Miguel Arraes, no caso pernambucano, que objetivava levar o professorado a refletir criticamente sobre sua própria prática e transformá-la de acordo com esta reflexão.

O primeiro encontro de professores de Educação Artística acontece em agosto de 1981, numa tentativa de melhoria da educação pela arte no estado de Pernambuco. Daí em diante há um outro caminho a ser desvendado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa iniciou-se com algumas inquietações provocadas no decorrer de nossa prática docente. Por meio deste estudo pudemos compreender, aprofundar e mesmo conhecer parte da história da inserção da arte no currículo escolar.

Percebemos que o ensino da arte no Brasil se fez presente inicialmente no ensino superior voltado para a aristocracia da época e, sobretudo, para os que tinham “talento” ou “dom inato”, sendo reservado, assim, a uma pequena parcela da sociedade. Nas escolas primárias e secundárias encontra-se o desenho geométrico.

No final do século XIX encontramos uma visão diferenciada, com Rui Barbosa, que pontuava a importância da arte no processo educativo e que dava força para os movimentos reivindicatórios de um espaço para a arte no currículo escolar brasileiro. Rui Barbosa recebeu influência norte-americana por conta de parte de sua formação ser realizada nos EUA.

Já na primeira metade do século XX, no caso pernambucano, vimos a importância da Reforma Carneiro Leão e, posteriormente, da gestão de Aníbal Bruno, que contribuiu de forma peculiar para colocar em prática a programação artística e cultural prevista na reforma.

Nos anos 40 a DECA desenvolveu um papel fundamental de orientação, promoção e divulgação das atividades artísticas no estado de Pernambuco centrando-se, sobretudo, no cuidado da orientação continuada do(a) professor(a) no campo artístico, promovendo freqüentemente cursos, palestras e eventos artísticos que recebem destaque em meio à sociedade, como foi o caso dos Salões de Arte Infantil. Além disso, estabeleceu parcerias com a Escola de Belas

Artes e o Movimento Escolinhas de Arte. Até esse momento a arte oficialmente não possuía um espaço obrigatório reservado no currículo escolar, mas percebemos que ela já se fazia presente e ativa em vários processos educativos. A DECA não só contribuiu para que as atividades artísticas se fizessem presentes e vivas na escola vinculando-as também à sociedade, como preocupou-se fundamentalmente com a orientação e atualização continuada do(a) professor(a) no campo artístico.

O Movimento Escolinhas de Arte, que surgiu contemporaneamente à DECA, teve um crescimento extraordinário em nível nacional atingindo também outros países. Foi uma nova forma de voltar o olhar não só para a criança e o adolescente, mas abriu espaço também para o adulto e para a formação de arte-educadores com os Cursos Intensivos, o que até então não se via na sociedade, exceto na Escola de Belas Artes. A Escolinha de Arte exerceu uma força considerável de norte a sul do Brasil tornando-se um espaço de organização, de encontro, de troca de idéias e experiências entre os arte-educadores. Estava conectada às discussões, ao que se produzia e desenvolvia em termos de arte na época e, de modo especial, influenciou as autoridades educacionais despertando um olhar mais acurado à arte por parte do Estado, além de contribuir consideravelmente na concepção de arte que foi estabelecida no processo de inserção da arte no currículo escolar. Esta concepção se direcionou à livre-expressão, à formação da personalidade, da apreciação, do gosto estético, da criatividade.

Nos anos 60 o MCP, em Recife, foi um outro movimento que além do apoio político recebeu contribuições do comércio, da indústria e da imprensa. Esse movimento atingiu um número significativo de participantes, de crianças a adultos, tendo um desenvolvimento considerável na área artística, englobando não só a plástica, mas também a música, o teatro, o cinema, o artesanato. Foi

um movimento que literalmente democratizou o acesso da população à arte, além de elevar o nível cultural e crítico das camadas populares. Trouxe consigo a concepção da arte engajada, de expressão crítica e política voltada à transformação social.

Como vemos até aqui houve um movimento gradativo, crescente de observação, de articulação, de organização por parte de artistas, intelectuais e educadores que fizeram notar, que tornaram visível a importância da presença da arte no processo educativo. Essa movimentação envolveu a sociedade e, sobretudo, despertou o interesse e o olhar nos meios políticos. As instâncias aqui estudadas podem ser consideradas, assim, à luz da História das Disciplinas Escolares, como fatores internos que contribuíram para a inserção da arte no currículo escolar.

A década de 70 foi marcada pela reforma educacional do ensino de 1º e 2º graus que trouxe o símbolo de modernização e representou alguns avanços para a época, pois além da extensão obrigatória da escolaridade, generalizou o ensino profissional no nível médio ou 2º grau. A nova reforma educacional trouxe consigo a concepção tecnicista em que não importava a fundamentação teórica, a reflexão, o desenvolvimento do raciocínio, mas o fazer e a técnica. Teoricamente a lei apresentou avanços, mas na prática não houve e não se favoreceu uma estrutura técnica e humana adequada para torná-la efetivamente possível. O próprio contexto da ditadura militar pode ser considerado como um fator externo que contribuiu para que a arte assumisse uma certa configuração no processo de sua inserção na escola.

Em linhas gerais, o conteúdo da reforma educacional trouxe influência norte-americana, mas a elaboração dos currículos e dos programas específicos foi realizada pelos educadores de cada estado. Houve de fato uma participação acentuada e coletiva dos educadores de norte a sul do país.

No que se refere à arte, que recebe um lugar específico e obrigatório no currículo e o título de Educação Artística, percebemos que a sua presença representou, de certa forma, um avanço, no sentido de garantir um espaço para ela no currículo, democratizando o acesso ao seu ensino. Por outro lado, observa-se uma enorme lacuna nos recursos humanos específicos para a área. Na época, não existiam sequer cursos universitários que formassem arte-educadores o que deixou a desejar qualitativamente o ensino da nova disciplina. Encontram-se diversas outras lacunas, dentre essas, a ausência nas escolas públicas, em geral, de ambientes adequados para se trabalhar com o novo conhecimento, salas inapropriadas, excesso de alunos por turma, ausência de material, ausência de bibliografia específica nas escolas que auxiliem o trabalho do(a) professor(a), além de um número excessivo de turmas que o profissional tem de assumir na medida onde a carga horária, em cada uma delas, é muito pequena.

Sutilmente percebe-se que o MEC tinha consciência de todas essas lacunas, como vimos explícito em alguns documentos, mas a intencionalidade estava centrada na desarticulação, na ausência de professores capacitados e formados na área artística.

Percebemos que, por exemplo, a própria lei deixa lacunas no tratamento dado a(o) professor(a) para a área deixando aberto o ensino a qualquer profissional. O próprio MEC, quando elaborou os diversos pareceres durante a década de 70 para esclarecimento do tratamento que deveria ser dado à disciplina de Educação Artística, deixou clara a não necessidade de um profissional específico para a área, fato que colaborou para a descaracterização da disciplina e acentuou o estigma de que a arte serve apenas para decoração do ambiente escolar e comemoração de datas festivas. Visava-se a despolitização ou repolitização no sentido de direcionar o ensino da arte ao

patriotismo, ao nacionalismo com a comemoração das datas cívicas, dos personagens históricos, do folclore etc, desvirtuando completamente o que se desenvolvia em termos de arte na sociedade, sobretudo, nos movimentos e instâncias que trabalhavam mais diretamente com a arte.

Intencionalmente abriu-se espaço total para qualquer profissional assumir a docência da disciplina, justamente, para que não se corresse o risco de contribuir na formação de indivíduos reflexivos, observadores, críticos, o que até então tinha-se visto em meio à sociedade: o efeito que a arte causava na população como um todo através dos diversos movimentos e instâncias que desenvolveram o ensino, promoveram o acesso e divulgação da arte. Certamente, a presença de profissionais que desconheciam os fundamentos de um conhecimento específico favorecia a descaracterização da área, dificultava a articulação e organização dos profissionais e conseqüentemente favorecia o ensino de conteúdos diluídos e desarticulados. Ora, mas como constatamos até aqui o objetivo do novo regime foi alcançado, pois além de encerrar as atividades que se desenvolviam no campo artístico na sociedade, no caso pernambucano a DECA, o MCP e o próprio MEA que não foi encerrado, mas sofreu conseqüências, conseguiu diluir completamente o ensino e acesso ao conhecimento da arte por parte da população.

No caso pernambucano, a ausência de profissionais arte-educadores comprova-se com uma pesquisa realizada pela própria Secretaria de Educação do Estado, na década de 80, período de redemocratização do país, que identifica a presença de apenas 14% dos profissionais que lecionam a disciplina com formação artística, ou seja, 86% de todos os professores de Educação Artística do estado lecionam a disciplina como complemento de carga horária. Este fato traz uma série de problemas, pois, como comentamos acima, além da ausência, em geral, dos conhecimentos específicos, filosóficos, metodológicos e

psicológicos da arte impede-se o acesso dos arte-educadores ao sistema público, uma vez que nos concursos públicos o número de vagas para a área é extremamente reduzido, pois “burocraticamente” o quadro está completo porque o espaço está preenchido por diversos outros profissionais, de diversas outras áreas.

São questões a pensar.

Uma outra inquietação diz respeito à ausência do conteúdo programático. Durante a elaboração dos programas das diversas disciplinas redigiu-se um documento chamado Proposta Curricular. Este documento, elaborado com o objetivo de pontuar os aspectos mais importantes que deveriam ser abordados no ensino da disciplina de arte contém um rol de objetivos e um conjunto de técnicas para desenvolver atividades artísticas, não contemplando, no entanto, um programa formado por conteúdos e distribuído por séries. Como já abordamos no decorrer desta pesquisa, não havia interesse em elaboração de conteúdos formais e fundamentações teóricas, também, no campo da arte, embora a Proposta Curricular contemple concepções que baseavam as ações do MEA e aborde aspectos do desenvolvimento infantil trazidos por Piaget. Dessa forma o campo permaneceu aberto para se ensinar qualquer coisa e se elaborar qualquer programa como atividades manuais, práticas do lar etc. Mas, como se podia elaborar um programa com conteúdos e linguagens específicas para a disciplina sem ter a necessária formação para desenvolver essas reflexões?

É interessante notar que durante a entrevista concedida para esta pesquisa, Noemia Varela⁶⁹ afirma que:

“(...) a gente pensava que ia realmente melhorar o nível do ensino

⁶⁹ Entrevista concedida em 25.07.03.

de arte, melhorou? Em certo sentido ele penetrou nos programas, faz parte, porque antigamente nem existia na escola arte da forma que a gente pensava, assim, na medida do possível de uma educação enriquecida e atualizada acrescentando experiências que elevasse o nível do professor, isso não aconteceu até hoje. Os cursos universitários deixam a desejar, o seu deixa? (...) faz falta instituições que possam apresentar cursos com dinâmicas novas, com propostas novas de desenvolvimento científico do processo de uma educação pela arte”.

Podemos afirmar que foi uma conquista garantir um espaço para a arte no currículo escolar, após quase um século de reflexões, de tentativas dos educadores que precederam esta geração. Mas, permanecem como conquistas a serem alcançadas: a qualidade efetiva do ensino da arte; a formação continuada dos(as) arte-educadores(as); espaços para troca de idéias, de experiências, enfim, de discussões acerca da importância do papel da arte no processo de formação do indivíduo. Afinal de contas qual o sentido da educação senão colaborar na formação de cidadãos capazes de construir uma nova sociedade? O próprio Platão já dizia que se deve educar a todos para encontrar a idéia do Bem, do contrário, serão nocivos para toda a sociedade.

Não basta falar, discutir, criticar negativamente o que foi feito ou não foi feito, quem fez e quem não fez. É preciso exercer, desenvolver, aprimorar críticas que construam, que busquem, que apontem novos caminhos, novas possibilidades, pois assim podemos acreditar nas utopias humanas. E o que seria da vida se não houvesse as utopias? Se como educadores e arte-educadores acreditamos que a educação pode contribuir e que tem um papel fundamental na mudança, na transformação, enfim, na construção de seres

humanos mais justos e honestos, cabe a cada um de nós exercer a coerência entre a teoria e a prática, pois como diz Gennadio di Marsiglia, um pensador italiano: *“Occorre provare con le opere ciò che credi col cuore”* (p.13). Podemos ainda nos referir ao próprio imperativo categórico de Kant quando ele diz: *“Age de tal maneira que o motivo que te levou a agir possa ser convertido em lei universal”*.

FONTES

DOCUMENTOS OFICIAIS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *A Lei 5692 de 1971 e o Ensino de primeiro grau* – Série Ensino Fundamental. Brasília, [197-?].

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *Bases para a reformulação de currículos e programas para o ensino fundamental*. Rio de Janeiro: Impresso por Gráfica Editora do Livro, v.10, [197-?].

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. *Consolidação da Legislação do Ensino Secundário após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1965.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Ensino de 1º e 2º graus. Exposição de Motivos n.273*. Brasília, 30 de Março de 1971.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.4024*. Brasília, 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Objetivo do Ensino de 1º grau e a revisão de currículo*. Série Ensino Fundamental, n.3. Brasília, [197-?]

BRASIL. Lei 5692 de 11 de Agosto de 1971. *O município na lei Federal*. Recife, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parecer n.131/62. Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Rio de Janeiro, n.12, 1965.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parecer n.853/71*. Brasília, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parecer n.4833/75*. Brasília, 1975.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Parecer n.540/77*. CE de 1º e 2º graus. Aprovado em 10/02/77 (Processo s/n). Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art.7 da Lei n.5692/71. Brasília, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. *Programas do Ensino Secundário*. Rio de Janeiro, 1951.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. *Relatório do GT instituído pelo decreto n.66600, de 20 de Maio de 1970*. Brasília, 1971.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Relatório que introduz o Parecer n.540/77*. Brasília, 1977.

PERNAMBUCO. Secretaria de Estado de Educação e Cultura – DEP. *Currículo da Escola Primária de Pernambuco*. Recife, 1968.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Cultura. *Diretrizes para implantação do ensino de primeiro grau*. Recife, 1972.

PERNAMBUCO. Movimento de Cultura Popular. *Plano de ação para 1963: I Encontro Nacional de Alfabetização e cultura popular*. Recife: Impresso pelo projeto de editorial e imprensa, 1963.

PERNAMBUCO. Movimento de Cultura Popular. *Estatuto do Movimento de Cultura Popular*. Recife, 1960.

PERNAMBUCO. Lei n.5695/65 do Sistema Estadual de Educação. Recife, 1965.

PERNAMBUCO. Movimento de Cultura Popular. *II Semana Estudantil de Cultura Popular. Exposição de Artes Plásticas e Artesanatos*. Recife, maio de 1961.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Cultura. *Plano de implantação do regime instituído pela lei 5692/71*. Recife, 1972.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Cultura. *Proposta Curricular. Ensino de 1º grau: Comunicação e Expressão*. Recife, 4 ed., v.2, 1981.

PERNAMBUCO. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Proposta Curricular 5ª a 8ª séries: GT Artístico Cultural*. Documentação da Rede Municipal de Ensino. Recife, [197-?].

SUDENE. *Inventário das sugestões apresentadas pelos estados do Nordeste ao documento do MEC sobre "Reforma do ensino médio e primário"*. Recife, 23, 24 de Março de 1970.

JORNAIS

Diário da Noite. Recife, ano12, n.10, 11.01.1958.

Diário da Noite. Recife, ano 14, n.33, 03.02.1960.

Diário da Noite. Recife, ano 14, n.38, 08.02.1960.

Diário da Noite. Recife, ano 14, n.38, 08.02.1960.

Diário da Noite. Recife, ano 17, n.259, 26.09.1962.

Diário da Noite. Recife, ano 14, n.20, 20.01.1969.

Diário da Noite. Recife, ano 26, n.185, 13.08.1971.

Jornal do Commercio. Recife, n.202, 02.09.1962.

Jornal do Commercio. Recife, n.175, 01.08.1971.

Jornal do Commercio. Recife, n.180, 07.08.1971.

Jornal do Commercio. Recife, n.183, 11.08.1971.

Jornal do Commercio. Recife, n.185, 13.08.1971.

Jornal do Commercio. Recife, n.188, 17.08.1971.

Última Hora. Recife, n.76, 01.09.1962.

Última Hora. Recife, n.84, 09.09.1962.

REVISTAS

ARTE EM REVISTA. ano 2, n.3, s.d. Que foi o MCP?

BOLETIM DECA. Recife: Divisão de Extensão Cultural e Artística, 1953-1954. Trimestral.

BOLETIM DECA. Recife: Divisão de Extensão Cultural e Artística, 1955-1957. Trimestral.

BOLETIM DECA. Recife: Divisão de Extensão Cultural e Artística, 1964-1965. Trimestral.

DECA - REVISTA DO DEPARTAMENTO DE EXTENSÃO CULTURAL E ARTÍSTICA. Recife, 1959 - 1962.

DELGADO, Luiz. Arte, Expressão e Cultura. REVISTA DA ESCOLA DE BELAS ARTES DE PERNAMBUCO. Recife, ano 2, n.1, 1958.

REVISTA DA ESCOLA DE BELAS ARTES DE PERNAMBUCO. Recife, 1957 – 1959.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Antonio Luiz Mendes de. *Reforma do Ensino: A hora crítica da educação*. Rio de Janeiro: Ed. Americana, 1974.

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (orgs.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

AMARAL, Aracy A. *Arte para quê?: a preocupação social na arte brasileira 1930 –1970*. São Paulo: Nobel, 1984.

ANDRADA, Maria Borges Ribeiro de. *Escolinha de Arte do Brasil: a modernidade alcança a educação*. *Revista Arte e Ensaios*. Resumo de Dissertação (Mestrado em História da Arte) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

ANDRADE, Manuel Correia de. *1964 e o Nordeste: golpe, revolução ou contra-revolução?* São Paulo: Contexto, 1989.

ARAÚJO, Cristina. *A Escola Nova em Pernambuco: educação e modernidade*. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 2002.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

ARRAES, Miguel Newton. Diretrizes do MCP. In MENDONÇA, Fernando; TAVARES, Cristina. *Conversações com Arraes*. Belo Horizonte: Veja, 1979.

AZEVEDO, Fernando. *A educação entre dois mundos: problemas, perspectivas, orientações*. Obras completas de Fernando de Azevedo. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1958. v.16.

AZEVÊDO, Neroaldo Pontes de. *Modernismo e Regionalismo: os anos 20 em Pernambuco*. João Pessoa: Secretaria de Educação e Cultura da Paraíba, 1984.

BARBOSA, Ana Mae. *Teoria e prática da Educação Artística*. São Paulo: Cultrix, 1990.

_____. (org.). *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1999a.

_____. *Arte-Educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1999 b.

_____. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1999c.

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

BARROS, Samuel Rocha. *Estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau*. São Paulo: Francisco Alves, 1974.

BATISTA NETO, José. MCP: o povo como categoria histórica. In REZENDE, Antônio Paulo (org.) *Recife: que história é essa?* Recife: Fundação de Cultura da Cidade do Recife, 1987.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de; RANZI, Serlei Maria Fischer (orgs.). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. p.9-38.

BLOCH, Marc. *Introdução à história*. Lisboa: Publicações Europa – América, s.d.

BRITTO, Maria Leopoldina de A. Propostas e programas de ensino da Secretaria de Educação de Pernambuco de 1923 a 1992: primeiras aproximações do texto e do contexto. *Revista Tópicos Educacionais* - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, v.11, n.1/2, p.20-32, 1993.

BULHÕES, Maria Amélia. Artes Plásticas: participação e distinção. Brasil anos 60/70. *Revista Porto Arte*. Porto Alegre, v.1, n.1, p.34-41, maio, 1990.

_____. Política cultural do Estado Novo no campo das artes plásticas. *Revista Porto Arte*. Porto Alegre, v. 2, n.4, p.42-50, nov. 1991.

BURKE, Peter. *A Revolução Francesa da Historiografia: a escola dos annales (1929-1989)*. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

CAMPOS, Maria Cristina Siqueira de Souza. Mulheres de diferentes classes sociais em São Paulo: a família e a penetração no mercado de trabalho. In MEIHY, José Carlos Sebe Bom (org.). *Re(introduzindo) história oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996. p.179-196.

CAVALCANTI, Zaida Maria Costa. *DECA*. Recife: Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, 1986.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

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

COELHO, Germano. Paulo Freire e o Movimento de Cultura Popular. In ROSAS, Paulo (org.). Paulo Freire. *Educação e transformação social*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2002.

COLARES, Anselmo Alencar; SOUSA COLARES, Maria Lília Imbiriba. *Do autoritarismo repressivo à construção da democracia participativa: história e gestão educacional*. Campinas: Autores Associados, 2003.

CROSS, Jack. *O ensino de arte nas escolas*. São Paulo: Cultrix, s.d.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata*. SP: UNESP, Brasília: Flacso, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. *O golpe na educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

DACANAL, José Hildebrando. *O Romance de 30*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

DIDIER, Maria Thereza. *Emblemas da sagração armorial: Ariano Suassuna e o movimento armorial 1970/76*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2000.

DREIFFUSS, René Armand. *1964: A conquista do Estado: ação política, poder e golpe de classes*. Petrópolis: Vozes, 1986.

DUARTE JR., João Francisco. *Por que arte – educação?* São Paulo: Papirus, 2001.

DUARTE, Luiz Vital. *A educação em Pernambuco*. Recife: Editora do autor, 1986.

ECO, Umberto. Como se faz uma tese. São Paulo: Perspectiva, 1996.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). *Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análise para a história da educação oitocentista*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p.89-125.

FÁVERO, Osmar. *Cultura Popular/Educação Popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

_____. *Seminário sobre os movimentos de cultura e educação popular no início dos anos 1960*. UFPB, 2003.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Educação no Brasil anos 60: o pacto do silêncio*. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

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

FORQUIN, Jean Claude. *Escola e Cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCISCO FILHO, Geraldo. *A educação brasileira no contexto histórico*. Campinas: Ed. Alínea, 2001.

FRANGE, Lucimar Bello. *Noemia Varela e a Arte*. Belo Horizonte: Ed. C/Arte, 2001.

FUSARI, Maria F. de Rezende e; FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1993.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Problematizando fontes em História da Educação. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: UFRGS, v.21, n.2, p.99-116, jul./dez., 1996.

GALVÃO, Joel F. Jayme. *Memórias de uma cruzada*. Recife: Secretaria do Interior e Justiça – Arquivo Público Estadual, 1956.

GARCIA, Jane Pinheiro. Considerações sobre o ensino de artes plásticas na escola. *Revista Tópicos educacionais* – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, v.13, n1/2, p.84-88, 1995.

GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez, 2000.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

GODOY, Josina Maria Lopes de; CARREIRO COELHO, Norma Porto. *Livro de leitura para adultos: Movimento de Cultura Popular*. Recife: Gráfica Editora do Recife, 1962.

GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria e Educação*. Porto Alegre: n.2, p.230-254, 1990.

GORENDER, Jacob. *Combate nas trevas: a esquerda brasileira: das ilusões perdidas à luta armada*. São Paulo: Ática, 1987.

GRAMSCI, Antonio. A formação dos intelectuais. In GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. p. 3-23.

HÉBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. *Teoria e Educação*. Porto Alegre: n.2, p.65-110, 1990.

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

JULIA, Dominique. Disciplinas Escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é “esclarecimento”? (“Aufklärung”). In *Immanuel Kant: textos seletos*. Trad.: Raimundo Vier e Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985, p.100-116.

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

LEITE, Ronildo Maia. *Bom dia Recife*. Jornal do Commercio, s.d.

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

LIBÂNEO, José Carlos. Os conteúdos escolares e sua dimensão crítico-social. *Revista da Associação Nacional de Educação*. Perdizes, n.11, p.5-13, 1986.

_____. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1996.

LOPES, Eliane Marta T.; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *História da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. 12 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

MARQUES, Norma de Oliveira. *Escola de Bellas Artes de Pernambuco: aspectos de estudo histórico*. 1988. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Artes Plásticas) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1988.

MARSIGLIA, Gennadio di. In MÜHS, Wilhelm. *Parole del cuore*. Milano: Edizioni San Paolo, 1996.

MARTINS, Maria do Carmo. As humanidades em debate: a reformulação curricular e a criação de novas disciplinas escolares. In OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de; RANZI, Serlei Maria Fischer (orgs.). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, p.141-170.

MARTINS, Raimundo. O valor educacional da arte. *Revista Porto Arte*. Porto Alegre, ano 1, n.1, p.62-65, maio, 1990.

MARX, Karl. *A ideologia alemã*. São Paulo: Editora Hucitec, 1986, p.11-14.

MCLAREN, Peter. *A vida nas escolas*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.

MEMORIAL DO MCP. Recife: Fundação de Cultura da cidade do Recife, 1986.

MENDONÇA, Luís. Teatro é festa para o povo. *Revista da Civilização Brasileira*, n 2, s.d., caderno especial: "Teatro e Realidade Brasileira".

MENDONÇA, Mary Enice Ramalho de. Produção Cultural e Resistência após 64: o papel das camadas médias intelectuais. *Revista Comunicação e Artes*. São Paulo: n.24, p.35-42, set./dez., 1990.

MENEZES, Consuelo Garcia. O currículo do 1º grau. In *Diretrizes e Bases da Educação: Seminário Nacional para avaliar os resultados da implantação da Lei n.5692/71*. Brasília: Câmara dos Deputados, 1977, p.249-258.

MERMELSTEIN, Miriam; SALES, Heloisa Margarido. Sobre os ensino de artes nas escolas de 1º grau. *Revista da Associação Nacional de Educação*. Perdizes, n.3, p.42-46, 1982.

MIRANDA, Maria do Carmo Tavares de. *Educação no Brasil*. Recife: Editora Universitária, 1975.

MOACYR, Primitivo. *A instrução e o Império*. Editora Nacional, v.1, 1936.

_____. *A instrução e as Províncias*. São Paulo: Companhia da Editora Nacional, 1939.

MOSER, Joana Siqueira. *Salão Infantil de Arte: seu reflexo na educação pela arte*. 1988. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Artes Plásticas) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1988.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na primeira república*. São Paulo: EPU, 1974.

NEVES, Aniceh Farah. Acerca das atividades de expressão plástica na escola. *Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*. Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco. Série – Estudos, n.4, p.9-19, nov. 1996.

OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. *Educação Física Escolar e Ditadura Militar no Brasil (1968-1984): entre a adesão e a existência*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

OLIVEIRA, Maria Goretti Rocha de. *Danças populares como espetáculo público no Recife de 1970 a 1988*. 1991. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1991.

PALMA, João Cardoso Filho. *Arte na escola*. São Paulo: Editora UNICSUL, 1995.

PEDROSA, Sebastião Gomes. *The influence of English art education upon brazilian art education from 1941*. 1993. Tese (Doutorado em Artes). University of Central England in Birmingham, England, 1993.

PEREIRA, Sonia Gomes. Academia Imperial de Belas Artes no Rio de Janeiro: revisão historiográfica e estado da questão. *Revista Arte e Ensaios*. Rio de Janeiro, n. 8, p.73-83, 2001.

PILETTI, Nelson, Claudino. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 1997.

PLATÃO. *A República*. Trad.: Leonel Vallandro. Rio de Janeiro: Ediouro, s.d., p.175-180.

_____. *A República*. Trad.: Elza Moreira Marcelina. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985, p.46-56.

PRADO, Lourenço de Almeida. A lei n.5692/71 e a sua implantação. In *Diretrizes e Bases da Educação: Seminário Nacional para avaliar os resultados da implantação da Lei n.5692/7*. Brasília: Câmara dos Deputados, 1977, p.32-49.

PROENÇA, Graça. *História da Arte*. São Paulo: Ática, 1990.

READ, Herbert. *Imagem e Ideia*. México: Fondo de Cultura Económica, 1957.

REIS FILHO, Daniel Arão; MORAES, Pedro de. *68: a paixão de uma utopia*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1998.

REZENDE, Antonio Paulo M. *O Recife: histórias de uma cidade*. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 2002.

_____. *(Des)Encantos Modernos: histórias da cidade do Recife na década de vinte*. Recife: FUNDARPE/CEPE, 1997.

ROMANELLI, Otaíza. *História da Educação no Brasil. 1930-1973*. Petrópolis: Vozes, 1978.

SANTOS, Idelette Muzart Fonseca dos. *Em demanda da poética popular: Ariano Suassuna e o Movimento Armorial*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.

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

SAUNDERS, Robert. Fazer arte-educação faz uma diferença no mundo. In BARBOSA, Ana Mae. *História da Arte-Educação*. São Paulo: Max Limonad Ltda, 1986.

SELLARO, Lêda Rejane Accioly. *Educação e Modernidade em Pernambuco: inovações no ensino público (1920/1937)*. 2000. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000.

SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. São Paulo: Brasiliense, 3 ed., 1989.

SILVA, Beatriz de Barros Melo e. *A Pedagogia da Escola de Belas Artes do Recife: um olhar a mais*. 1995. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1995.

SOUZA, Alcídio Mafra de. *Artes Plásticas na escola*. Rio de Janeiro: Bloch, 1970.

SUZART, Cleverson; MILL, Daniel Ribeiro. A educação e o papel da arte na formação do indivíduo emancipado. *Revista Vertentes*. São João del Rei, n.10, p.74-81, jul./dez., 1997.

STRICKLAND, Carol. *Arte comentada: da pré-história ao pós-moderno*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

TEIXEIRA, Francisco M.P. *Brasil: História e Sociedade*. São Paulo: Ática, 2000.

THOMSON, Alistair. In FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tania Maria; ALBERTI, Verena. *História oral: desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2000.

TIBAJI, Alberto. Platão e a Arte. *Revista Vertentes*. São João del Rei, n.4, p.33-37, jul./dez., 1994.

VARELA, Noemia de Araújo. A formação do arte-educador no Brasil. *Arte-Educação: perspectivas*. Recife, CEPE, 1988.

VARNIERI, Maria Lúcia Campos. Arte –Educação na prática das Escolinhas de Arte. *Revista Arte e Educação*. Porto Alegre, n.2-3, p.61-64, jul./dez., 1996.

VENTURA, Zuenir. *1968: O ano que não terminou*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

XAVIER, Maria Elizabete. *História da Educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.

ZILIO, Carlos. Formação do Artista Plástico no Brasil: o caso da Escola de Belas Artes. *Revista Arte e Ensaios*. Rio de Janeiro, n.1, p.25-32, 1994.