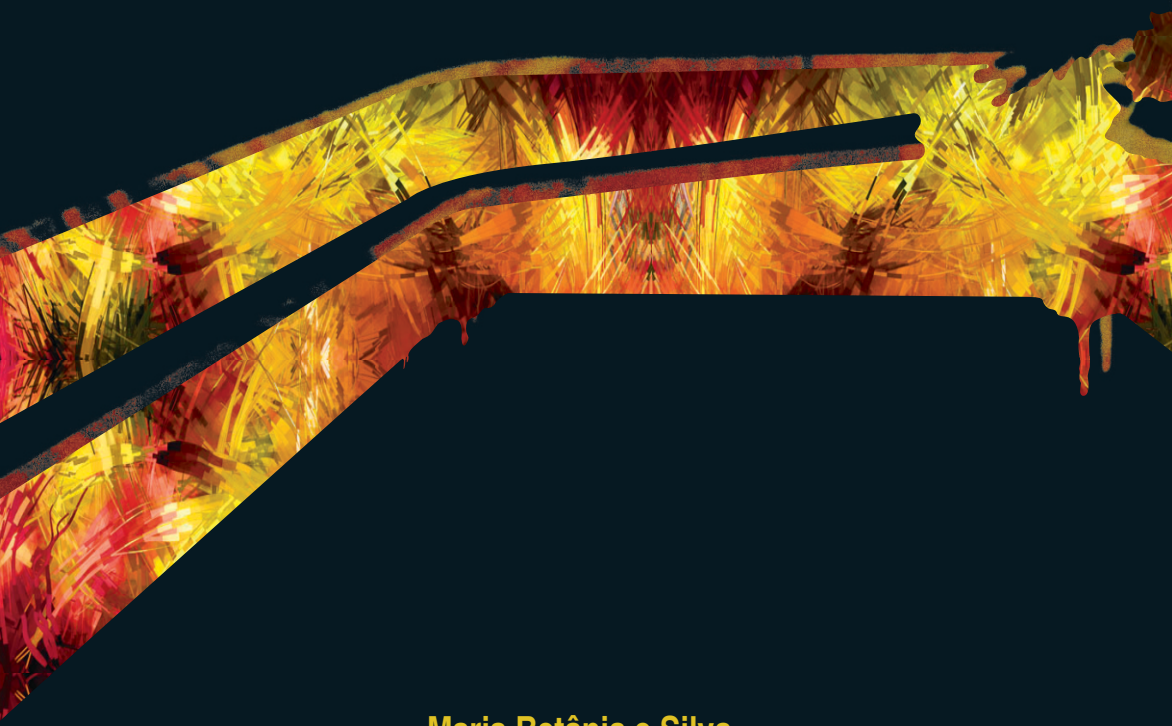
A INSERÇÃO DA ARTE NO CURRÍCULO ESCOLAR



Maria Betânia e Silva

Editora UFPE

A INSERÇÃO DA ARTE NO CURRÍCULO ESCOLAR

Maria Betânia e Silva

A INSERÇÃO DA ARTE NO CURRÍCULO ESCOLAR

Editora
UFPE
2016

Catalogação na fonte:

Bibliotecária Joselly de Barros Gnçalves, CRB4-1748

S586i Silva, Maria Betânia e.
A inserção da arte no currículo escolar [recurso eletrônico] / Maria Betânia e Silva. – Recife : Editora UFPE, 2016.

Inclui referências.
ISBN 978-85-415-0755-4 (online)

1. Arte – Estudo e ensino. 2. Arte na educação. 3. Currículos – Brasil – História. 4. Educação – Pernambuco. I. Titulo.

707 CDD (23.ed.) UFPE (BC2015-142)

Todos os direitos reservados aos organizadores: *Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfílmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos e videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial em qualquer sistema de processamento de dados e a inclusão de qualquer parte da obra em qualquer programa juscibernético. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração.*

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

Albert Einstein

PREFÁCIO

Nas últimas décadas, temos observado um movimento de renovação no campo da História da Educação e, particularmente, na história dos currículos e das disciplinas escolares, com a incorporação de novos objetos, fontes e abordagens. Desde, pelo menos, o final dos anos 1980, pesquisadores da área têm buscado compreender os mecanismos que fazem com que, em determinados tempos e espaços, um determinado conjunto de saberes, habilidades e até mesmo crenças, converta-se em disciplina escolar, tornando o seu ensino obrigatório (ou pelo menos presente) nas instituições escolares. O que torna um saber escolarizável? Que jogo de forças, em ação em certos contextos sociais, econômicos, políticos, culturais e intelectuais, pode ser identificado nesse processo? Que fatores contribuem para a inserção de uma determinada disciplina no currículo escolar? Que processos de transformação sofrem saberes que são produzidos em instâncias não escolares quando são escolarizados? A escola, por sua vez, também produz saberes, de forma relativamente autônoma, que somente fazem sentido no interior dela própria? Essas são algumas das perguntas que têm mobilizado pesquisadores de diversos países, como Inglaterra, Estados Unidos e França, e também do Brasil.

Em geral, os trabalhos que vêm sendo realizados enfocam áreas do conhecimento vinculadas a disciplinas que são, na hierarquia dos saberes escolares, mais legitimadas, como, por exemplo, linguagem, matemática e ciências físicas e naturais. Esse lugar legitimado é expresso, por exemplo, na carga horária dedicada a cada uma dessas disciplinas, aos processos de avaliação aos quais os alunos são submetidos, à profissionalização dos seus docentes, à sua "antiguidade" nos currículos. Os discursos que justificam a sua inclusão/permanência/ampliação nas grades curriculares geralmente as associam a aspectos pragmáticos – são, supostamente, saberes "úteis" à vida em sociedade ou às avaliações sistêmicas – e a dimensões racionais e intelectuais da natureza humana – são, acredita-se, conhecimentos que promovem o desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

Em menor proporção, temos trabalhos que se dedicam a áreas que, embora sejam ensinadas na escola, não gozam do mesmo prestígio e são relegadas a um lugar secundário na hierarquia dos saberes. Remetidas ao "emocional", ao "estético", "às sensibilidades", "às ideologias" e aos "valores", essas disciplinas, no cotidiano das escolas, contam muitas vezes com professores improvisados, alunos e alunas pouco interessados, gestores que as identificam como "ornamentais" e "supérfluas". É o caso, entre outras – como Educação Física, Filosofia, Sociologia –, da Arte.

Diante desse contexto, é com prazer que vemos o trabalho de Maria Betânia e Silva, professora do Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco, originalmente elaborado como dissertação de mestrado[1], ser disponibilizado para um maior número de leitores. Ao investigar os fatores internos e externos[2] que levaram à inserção da arte no currículo escolar em Pernambuco entre os anos 1950 e 1980, a autora traz contribuições significativas tanto para o debate teórico existente na área quanto para a reflexão sobre o ensino de arte na contemporaneidade. O trabalho baseou-se em rica – e árdua – pesquisa de fontes, garimpadas em acervos públicos e privados. Entre essas fontes, incluem-se documentos oficiais, como legislação, pareceres, relatórios, propostas e diretrizes curriculares, boletins da Secretaria de Educação, e também jornais e revistas.

A pesquisa mostrou que cinco instâncias parecem ter cumprido um papel fundamental na inserção da arte no currículo escolar no caso pernambucano: a Divisão de Extensão Cultural e Artística (DECA), vinculada ao governo estadual; o Movimento de Escolinhas de Arte (MEA); a Escola de Belas Artes de Pernambuco; o Movimento de Cultura Popular (MCP) e o

1 Defendida em 2004, sob minha orientação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

2 Segundo Lucíola Santos (1990), como explicita Betânia em seu trabalho, os fatores internos dizem respeito às condições de trabalho existentes na área, à organização dos profissionais e à sua valorização. São exemplos de fatores desse tipo 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. Os fatores externos, por sua vez, estão relacionados à política educacional e ao contexto político, social e econômico de cada época, que também influenciam no processo de inserção de uma disciplina no currículo escolar.

Movimento Armorial. Por meio da produção de discursos, da elaboração de conteúdos, da proposição de práticas e da ação de certos atores, essas diferentes instâncias contribuíram para que a arte se tornasse disciplina escolar no estado antes mesmo de tornar-se disciplina obrigatória por força da Lei 5692, de 1971, em todas as escolas brasileiras.

Por fim, gostaria de destacar que o trabalho de Betânia não deve ser caracterizado simplesmente como uma história regional, já que suas contribuições extrapolam o caso empírico e, consequentemente, um suposto público leitor interessado em conhecer a história da educação em Pernambuco. Interessa, desse modo, também àqueles que se dedicam à história do currículo e das disciplinas, à história da educação e ao ensino da Arte.

Em tempos de mercantilização da educação, de avaliações sistêmicas nacionais e internacionais, de rankings, de demandas em torno da presença de outros saberes no currículo[3], e de pressões cada vez maiores – e, por que não dizer, violentas – sobre nossos alunos e alunas da escola básica, o livro de Betânia pode nos fazer refletir sobre o papel da arte (e da necessidade de torná-la objeto de reflexão e de ação rigorosas) na formação dos seres humanos.

Boa leitura!

Ana Maria de Oliveira Galvão
Professora Associada
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Minas Gerais

3 Como exemplos recentes de legislações que estabelecem a obrigatoriedade da presença de "novos saberes" nos currículos escolares, podemos citar as leis 10.639, de 2003, e 11.645, de 2008, que instituem o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e indígena nas escolas; a lei 11.769, de 2008, que determina a presença do ensino de Música nas escolas de educação básica; e a lei 13.006, de 2014, que institui a obrigatoriedade da exibição de filmes nacionais nas escolas, como componente curricular complementar.

INTRODUÇÃO

O interesse em aprofundar os estudos sobre a inserção da arte como disciplina curricular na escola[1], que ocorreu oficialmente em 1971, está relacionado a alguns fatores. Inicialmente à minha prática docente e também à insuficiência de estudos sobre o tema.

Como professora de arte, em escolas públicas e privadas há oito anos, levantei uma série de questionamentos buscando compreender o porquê da existência de alguns preconceitos estabelecidos com relação à arte como disciplina curricular. O fato de a 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 a frequente presença de profissionais de outras áreas, que lecionam a disciplina como complemento de carga horária, levou-me a uma inquietação constante 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.

Por que a arte é relegada a um segundo plano como disciplina entre docentes e entre outros profissionais da instituição escolar? Por que se considera a arte apenas como complemento secundário e talvez desnecessário no currículo? Por que o ensino de arte serve apenas para decoração do

1 Esse livro está baseado em nossa pesquisa, de Mestrado em Educação, defendida na Universidade Federal de Pernambuco no ano de 2004. Foi orientada pela Profª. Drª. Ana Maria de Oliveira Galvão e intitulada A inserção da arte no currículo escolar (Pernambuco, 1950-1980). Atualizamos alguns conceitos e termos e optamos por excluir partes da dissertação que se direcionam ao formato acadêmico de um estudo científico no intuito de apresentar um texto com maior fluidez para o leitor.

ambiente e comemoração de datas festivas? Por que ela é considerada como uma atividade de lazer? Por que se pensa que a arte não precisa ser pensada e por isso mesmo não tem o peso que as outras disciplinas têm? Por que o entendimento de que não se usa a razão em arte?

Esses questionamentos dialogam diretamente com a necessidade de compreender o porquê de qualquer profissional de qualquer área poder lecionar a arte; por que a carga horária é tão reduzida em relação às outras disciplinas; por que não existe uma estruturação do conteúdo programático a ser trabalhado e desenvolvido para os diferentes anos escolares.

A arte, como componente curricular na escola pode contribuir na educação e formação do indivíduo não só favorecendo a abertura de um leque cultural mais amplo. Além disso, pode colaborar para a formação de cidadãos mais observadores, mais reflexivos, mais criativos e que compreendam o ser humano como um sujeito racional, que pensa, deduz, analisa, sintetiza, mas também sente, se emociona, se sensibiliza e necessita expressar-se de diferentes formas e em diversos meios.

Através do estudo dos registros deixados por nossos antepassados a humanidade mantém viva a sua própria história, suas ideias, seus costumes, sua crença, sua arte. Acredito na importância da pesquisa histórica, pois sem o conhecimento do passado não é possível compreender e intervir no presente. Daí a opção por um estudo histórico do tema proposto que 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.

Estudos realizados, sobretudo no campo da história das disciplinas escolares, têm mostrado a fertilidade desse tipo de investigação para a compreensão das relações entre escola e saberes em épocas diferentes. 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, percorremos[2] alguns caminhos que contribuíram para atingir essa meta.

2 Optamos por utilizar a terceira pessoa do plural por compreender que nosso processo de reflexão, construção do pensamento e do conhecimento está conectado a diferentes sujeitos em nossas trajetórias, sejam os autores que lemos, sejam os sujeitos com os quais

Assim, revelou-se importante compreender o contexto sócio-político-econômico do período, particularmente em Pernambuco, como também compreender o papel que a Divisão de Extensão Cultural e Artística (DECA), o Movimento Escolinhas de Arte (MEA), a Escola de Belas Artes, o Movimento de Cultura Popular (MCP) e o Movimento Armorial 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 civil-militar de 1964.

Analisamos os discursos realizados no período para a inserção da arte no currículo; verificamos quais e quem eram os atores, pessoas envolvidas nas discussões realizadas nesse processo; verificamos quais conteúdos e que práticas eram previstas para atividade artística na escola, que professores passaram a dar aulas de educação artística, que espaço ela teve no currículo. Por fim, compreender qual era a concepção de arte que estava implícita na proposta da educação artística também foi fundamental.

A História das Disciplinas Escolares e a Nova História Cultural

Tradicionalmente, o estudo histórico dos conteúdos do ensino básico 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), buscou compreender em que momento histórico os saberes que já circulavam na sociedade tornaram-se propriamente escolares e como se deu esse processo.

---

dialogamos contínua ou esporadicamente e que contribuem, às vezes, mesmo sem saber, para a ampliação de nosso entendimento e de nosso estar no mundo.

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 de 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) denominou essa área de "História social dos conteúdos escolares", afirmando que as mudanças nos conteúdos escolares poderão ser melhor analisadas a partir de uma abordagem histórica. Segundo ele, através dos estudos históricos podem-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.

Vários pesquisadores brasileiros, também, desenvolveram estudos na área de 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.

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. O Estado, deputados e partidos políticos, associações docentes, professores e alunos 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 origem no saber científico que deve ser constantemente incorporado pelos agentes educacionais e é o saber científico que legitima as disciplinas escolares, assim afirma Bittencourt (2003).

Mas, será que é isso mesmo? Será que a arte tinha um papel político na época? Que papel pretendia-se para a mesma inserindo-a na escola? Será que a arte que entrou na escola veio do conhecimento científico?

Há fatores que influenciam a entrada e permanência de uma disciplina no currículo escolar. Quais seriam esses fatores? Fatores internos e fatores externos, afirmou Santos (1990) explicando 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. 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.

Se observarmos, 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.

No entanto, por que utilizamos o termo "disciplina escolar"? O termo "disciplina" no seu uso escolar, conforme Chervel[3] (1990), e a expressão

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

"disciplina escolar" não designavam até o fim do século XIX mais do que a vigilância dos estabelecimentos, a repressão das condutas prejudiciais à sua boa ordem. No sentido de "conteúdos do ensino", o termo esteve ausente no século XIX. Ele afirmou que a aparição durante os primeiros decênios do século XX, do termo disciplina, em seu novo sentido, pôs em evidência as novas tendências do ensino básico[4]. Na realidade, essa nova acepção da palavra foi trazida por uma larga corrente de pensamento pedagógico. Ela fez par com o verbo disciplinar e se propagou primeiro como sinônimo de ginástica intelectual.

Foi a década de 1850, na Europa, que marcou o começo da crise dos estudos clássicos, paralelamente à confusão dos objetivos do ensino primário durante a década de 1870 que levou a repensar em profundidade a natureza de formação dada ao aluno. Desejava-se disciplinar a inteligência das crianças.

Foi surpreendente, para o autor, ver a palavra aparecer tão tardiamente no ensino secundário, o qual jamais escondeu sua vocação em formar os espíritos pelo exercício intelectual. Uma disciplina 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.

Para Julia (2002) 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; pensar que uma disciplina não é ensinada porque ela não aparece nos programas escolares; 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.

4 Chamado na época de ensino primário e secundário.

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 (LIBÂNEO, 1986).

Vale lembrar 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.

Assim, 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. Um desses exemplos pode-se direcionar a Giovanni Morelli[5] que através da observação de detalhes, em obras de arte, despercebidos por outras pessoas, como orelhas, mãos, unhas, desenvolveu um importante estudo e colaborou consideravelmente na identificação e catalogação de obras de arte favorecendo 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.

Partindo dessas reflexões, a necessidade de estabelecer métodos para a realização da pesquisa tornou-se imprescindível. Utilizamos documentos oficiais, leis, pareceres, resoluções, jornais e revistas da época, boletins e depoimentos orais.

Outras possibilidades de expressão e interpretação do que se considerava um documento foram ampliadas e Febvre (apud Le Goff[6], 1994, p. 540) deixou claro dizendo:

---

5 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 diversos artistas da pintura, pois, em geral, os mesmos não assinavam suas obras.

6 Um dos mais destacados historiadores recrutados para a história das mentalidades no início dos anos 1960.

> A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode-se fazer, deve-se fazer sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, 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), acentuou a importância da análise crítica dos documentos pelo historiador entendendo que os mesmos são produtos da sociedade que os fabrica e neles estão intrínsecas as relações de força e poder dos que o produzem.

Brasil: primeiros sinais da arte na educação

No Brasil, a chegada dos portugueses colocou em confronto duas culturas absolutamente diversas. A europeia 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, sua arte foi suplantada para vir à tona o que 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 começaram a utilizar conhecimentos de pintura, música, danças, inclusive nativas, teatros e festas católicas para ajudar na catequese dos povos indígenas, conforme Francisco Filho (2001). Essa apropriação e transmissão da arte possuía o objetivo centrado na "domesticação", na "doutrinação" e 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 africanos, trazidos como escravos para as terras brasileiras, a situação era ainda mais complexa, pois existia a dúvida se eles possuíam 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. O pesquisador Francisco Filho (2001) afirmou que as manifestações artísticas dos indígenas e dos africanos foram proibidas durante todo o período colonial até a chegada da família real portuguesa.

Até o século XIX, inexistia qualquer espécie de programa de arte (BARBOSA, 1990). Porém, uma exceção a essa regra foi o Seminário de Olinda que em 1800, no seu programa de ensino, o desenho ultrapassava os limites do desenho geométrico. 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. Havia um grande preconceito contra o trabalho manual para o homem aristocrático ao qual era dirigida a educação, pois esse tipo de atividade era reservada aos escravos, preconceito que remonta a Grécia antiga. O valor social conferido ao trabalho manual era especialmente depreciado na Península Ibérica e a rejeição do trabalho manual parece ter sido comum tanto à cultura portuguesa quanto à espanhola (CUNHA, 2000).

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 Francesa[7]. Esse fato colaborou para a laicização da arte, mas não para sua democratização (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, a arte era acessível somente para alguns.

O artista, categoria institucionalizada na sociedade brasileira 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 fora 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 a cultura brasileira quando aqui chegou D. João VI e oito anos depois a Missão Francesa (BARBOSA, 1999b).

D. João VI 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 da "revolução industrial" brasileira, que consistiu na substituição do trabalho físico pelo trabalho mecânico (BARBOSA, 1999b).

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, pode-se considerar como um marco importante para a arte no

7 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.

Brasil, a criação da Academia de Belas Artes[8], que embora criada em 1820, passou a ter cursos efetivamente estruturados só a partir de 1855 com a reforma de seus estatutos (CUNHA, 2000).

Os membros da Missão Francesa possuíam formação neoclássica, mas no Brasil a época estava marcada pelo barroco-rococó.

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 baseados num cânone, reduzindo a esfera da produção artística a um código único, assimilado como verdadeiro (ZILIO, 1994).

Os artistas brasileiros, de origem popular, eram vistos pelas camadas superiores como simples artesãos, trabalhavam com o barroco e apresentaram uma contribuição renovadora aos modelos impostos pelos colonizadores.

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 tipo de olhar que perdurou durante muito tempo (ZILIO, 1994).

Na Academia Imperial de Belas Artes havia cinco seções de estudos com suas subdivisões: arquitetura, escultura, pintura, música, ciências acessórias[9]. 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 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

8 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 passou a chamar-se Escola Nacional de Belas Artes (BARBOSA, 1999b). Esses foram os nomes recebidos pela Academia em sua história.

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

essa diferença: (...) *a Academia de Belas Artes é a escola da aristocracia do talento; o Liceu de Artes e Ofícios é a útil oficina das inteligências modestas*.

Para entrar na Academia, situada no Rio de Janeiro, era necessário saber ler, escrever e contar. Porém, num país de escravos e analfabetos, isso eliminava grande parte da população. Por outro lado, no Brasil a opção pela Academia parece ter sido uma escolha das classes mais pobres, constituindo mesmo uma possibilidade de ascensão social (PEREIRA, 2001). Raramente no Brasil, os filhos das classes abastadas se interessavam pela Academia, pressionados pelo bacharelismo, num país em que o trabalho manual sofria todo tipo de descrédito social.

Bethencourt da Silva[10], 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.

A entrada na Academia se dava a partir da identificação do talento para desenho. Uma vez realizada a matrícula na Academia, iniciava-se um percurso de dificuldades crescentes, que eram organizadas sob a forma de concursos a que os alunos deveriam se apresentar e cuja avaliação era concretizada pela 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 chegavam várias influências da metrópole, mas também de outras partes da Europa. Eram

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

estudantes brasileiros que se formavam em Coimbra, Paris, Montpellier, Edimburgo e lutavam pela veiculação de ideias que iriam proporcionar movimentos de reivindicação de autonomia nacional.

A presença de matérias de caráter artístico nas escolas primárias e secundárias foi criada nas 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, afirmou 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 e a competição. Dessa forma, *(...) os alunos de primeiras letras*[11] *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)*.

Em Pernambuco, no ano de 1839 (MOACYR, 1936), o 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 frequentavam 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

11 A escola de primeiras letras era dividida em dois graus: ensino primário elementar e ensino primário superior. No ensino primário elementar se ensinava 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, aplicada 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).

afinidade para isso? E no ensino secundário existia algum sintoma da presença da arte?

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. Naquele momento, em Pernambuco, os primeiros sintomas da presença da arte na escola se tornaram visíveis na escola secundária, porém poucos atingiam esse nível escolar.

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

Outra importante instituição de ensino no estado de Pernambuco foi a Sociedade de Artistas Mecânicos, mais tarde chamada, 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 e proporcionando-lhes instrução profissional. Onze anos após a sua fundação matricularam-se 98 estudantes no liceu e a aula de desenho não teve frequência. 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 que a reflexão naquele momento, meados do século XIX, ressaltava a importância em ampliar o ensino de desenho e uni-lo à pintura. O presidente da província dizia que a cadeira deveria ser de desenho e pintura e que seu magistério fosse designado a algum hábil artista, evidenciando a importância da especificidade da docência.

O Liceu de Artes e Ofícios foi um dos precursores do movimento artístico no estado de Pernambuco e possui suas raízes na Associação dos Artistas Mecânicos e Liberais[12] que nasceu no século XIX.

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

A história do Liceu de Artes e Ofícios de Pernambuco foi retratada em matéria publicada num jornal da cidade, mais de cem anos após 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 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 (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, está relacionada a cursos profissionalizantes. 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).

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, pois desde o final do século XIX já se pensava na inserção da arte no currículo escolar.

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 havia só os argumentos reivindicatórios de um lugar para a arte nos currículos primários e secundários, mas também os modelos de implantação estavam baseados, principalmente, nas ideias 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 estavam presentes 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 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 cientifização 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, afirmou 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. Para Rui Barbosa 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 demonstrara enorme sucesso. Por isso foi o modelo americano de ensino da arte que pretendia implantar no Brasil na escola secundária. Estabelecia que o desenho devesse 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 a educação; as suas disposições naturais foram apenas meio eduzidas, manifestadas, postas à luz" (p.49). (...) 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).

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 (BARBOSA, 1999b, p.51). O regulamento diz que as cadeiras de Desenho, Ginástica e Música seriam providas mediante contrato por quatro anos, no máximo renováveis no fim deles se conviesse. Para as duas primeiras, o governo, mediante os 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 ideias 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 em escolas primárias durante as

últimas décadas do século XIX e toda a primeira metade do século XX. Sua última edição data de 1959, de acordo com Barbosa (1999b).

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 (BARBOSA,1990).

A orientação liberal prevaleceu no ensino do desenho 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 a vista; no quarto ano, elementos de desenho geometral 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).

A sociedade brasileira passou por muitas transformações e um período de progresso técnico que resultou 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.

No contexto mundial, os artistas no século XX 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 naquele século que as técnicas de reprodução atingiram seu ápice, chegando a modificar, de forma 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, buscou-se uma teleologia da arte almejando conceber uma arte pura que recusa 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 buscavam novas descobertas e 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 as corretas e perfeitas.

A Semana de Arte Moderna, no Brasil, foi uma expressão dessas novas exigências buscando uma valorização da arte nacional, rompendo os vínculos conservadores que evidenciavam a produção externa. Naturalmente, novas ideias e novas transformações, recebem resistência e críticas negativas com o objetivo de fazer vigorar o tradicional.

A Semana de Arte Moderna foi um ponto culminante de atividades modernistas. 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 (NAGLE,

1974). Esse evento, registrado como marco na história da arte brasileira, representou, também, uma renovação metodológica no campo da arte.

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 ideias 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 ideia da livre-expressão, originada no Expressionismo, trouxe a compreensão de que a arte na educação tinha como finalidade principal permitir que a criança expressasse seus sentimentos e 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 ideias vindas desse movimento. Tratava-se da tendência regionalista e tradicionalista[13] 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, tendo como marco a Semana de Arte Moderna, trouxe ideias de renovação seja no campo literário, seja no campo artístico com o rompimento das regras clássicas,

13 Para um estudo sobre o movimento tradicionalista-regionalista e a década de 20, ver REZENDE (1997).

com o uso das cores tropicais nas pinturas evidenciando temas nacionais. Esse movimento recebeu influência europeia e também se difundiu em Pernambuco, através de Joaquim Inojosa (apud AZEVÊDO, 1984, p.52), pernambucano que após o contato com esses novos ares, definiu aquele 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"*.

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

Evidentemente, novas ideias 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 Proteu . E encarcerar a Arte é encarcerar Proteu[14]. Absurdo!

14 Entidade famosa pelas suas metamorfoses.

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 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 das elites locais. Daí a contrariedade a tudo que viesse do sudeste/sul (AZEVÊDO, 1984).

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

Com a Escola Nova[15] 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 em outras disciplinas escolares. Os métodos parecem ter continuado os mesmos na manutenção das crianças em elaborar cópias como motivação visual.

Durante a década de 1920, se encontrou a difusão sistemática dos ideais da Escola Nova, período em que a literatura educacional, além de se expandir,

15 A partir do final do século XIX, em vários países muitos educadores passaram a considerar novos problemas educacionais 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 sugeria 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 desenvolveram só a partir do século XX, na década de 20 (LOURENÇO FILHO, 1978).

se alterou qualitativamente dada a frequência com que se publicavam trabalhos sobre assuntos referentes à "nova pedagogia". Ao mesmo tempo em que se difundiram as novas ideias e apareceu a nova literatura, se processou 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).

As primeiras iniciativas do movimento da Escola Nova, no Brasil, foram de caráter público, diferentemente de 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 outras exigências derivadas de mudanças da vida social (LOURENÇO FILHO, 1978).

Naquela 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 1928[16], de onde viria a brotar o primeiro órgão central de educação e cultura do Estado. Algumas das iniciativas de caráter cultural, mais relevantes do governo foram 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. Assim, Pernambuco, antecipou-se em quase uma década à criação do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) que viria a ocorrer no governo Vargas em 1937 (CAVALCANTI, 1986).

Novos horizontes foram se abrindo, trazendo consigo outras propostas e durante a Reforma Carneiro Leão, 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

16 Para um estudo sobre a Reforma Carneiro Leão em Pernambuco ver ARAÚJO (2002).

Técnica de Educação[17], 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 (...).
>
> (...) 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.

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 dele 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). 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.

17 Para um estudo sobre o período e a Diretoria Técnica de Educação ver SELLARO (2000).

O Estado Novo se utilizou de algumas ideias dos movimentos culturais dos anos 20, ao mesmo tempo em que engendrou uma imagem de unificação nacional cuja consequente 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 se expressava 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).

No campo das Artes Plásticas, aquele momento ressaltou um conflito de dois movimentos artísticos: o academicismo e o modernismo. Os movimentos defendiam visões diferenciadas do mundo e representavam também diferentes setores sociais. 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.

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.

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 europeias. 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 ideia de que a arte poderia ser um símbolo desta modernização da sociedade (BULHÕES, 1991).

No decorrer do século XX encontramos, também, 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. É o que veremos no próximo tópico.

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 a sociedade. Vejamos como isso aconteceu.

Um arquiteto, chamado 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 (MARQUES, 1988), junto com seus alunos, Telles Júnior 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 esse sonho, passaram a realizar constantes reuniões no atelier ou nos cafés da cidade e aos poucos foi se organizando a estrutura curricular, didática, administrativa e jurídica da nova instituição.

Começaram, então, a desenvolver campanhas para conseguir equipamentos necessários para a estruturação da escola. Não cessaram de incomodar os governos estadual e municipal e, segundo Bibiano Silva[18], a escola seria fundada com os recursos da vontade, da perseverança, do valor de querer e

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

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 (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 (MARQUES, 1988). A autora afirma que por lei o ensino das artes era destinado ao desenvolvimento da comunidade.

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 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. Os estrangeiros deveriam ter 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 catedrático[19] tinham um prazo de dois anos para apresentar uma tese sobre o assunto de sua especialidade que seria julgada pela congregação[20]. 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).

19 Os professores catedráticos eram os fundadores e aqueles que em concurso público atingiam a primeira classificação.

20 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.

A punição para os que não entregassem a tese, cumprindo a exigência, era perder seus direitos de professor. Observe-se que para esta instituição havia uma 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.

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).

Como se pode perceber, 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 concluía o curso secundário e que tinha "aptidão" ou o "dom inato" para a arte. Assim, até meados do século XX, permaneceu a ideia de que a arte estava reservada para os que tinham "talento". Naturalmente, como os professores foram formados pela Escola Nacional de Belas Artes ou em escolas europeias, o ensino predominante foi o clássico centrado em regras e 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 1950, 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. Além disso, o interesse em difundir as artes plásticas oferecendo aos que estudavam mais incentivos e mais longos conhecimentos e ainda desenvolver a verdadeira acepção 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 ideias foram se modificando, se enriquecendo e os horizontes se ampliando. As palavras do professor Delgado (1957) expressaram 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 êle tem da vida, da angústia ou do júbilo em que os homens argamassaram o seu ser, da idéia, que êle faz, do universo, da vida e dos homens (p.6).
>
> A arte não é privilégio de um reduzido grupo de indivíduos. Sua nobreza está em ser largamente humana, accessível 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 1959, matricularam-se 268 alunos nas diferentes séries dos cursos mantidos pela Escola, que ainda realizou naquele 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. Como se viu, a entrada na Escola de Belas Artes era restrita aos concluintes do curso secundário exigindo-se a aprovação em concurso. Isso afunilava ainda mais o acesso a essa escola, uma vez que eram pouquíssimos os que atingiam esse nível escolar. Estudar na Escola de Belas Artes conforme Silva (1995), era status, era um sonho, um ideal das moças e rapazes que amavam a arte.

Retomamos a observação de Julia (2002) que, em seus estudos sobre a história das disciplinas escolares, constatou 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 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 a tradição e a 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". Foi a partir de então que se percebeu uma mudança na linguagem dos trabalhos expostos. No 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.

A Divisão de Extensão Cultural e Artística (DECA)

No contexto de redemocratização do país após a queda do Estado Novo, final da década de 40, foi criada 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 escolar[21], era fadado à marginalização.

Aparentemente, afirmou Cavalcanti (1986), considerava-se ali o papel da educação cultural e artística em três dimensões. Inicialmente, a do 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

21 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.

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 congregar 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 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 e linguagem musical na escola primária; cursos de iniciação a instrumentos de banda de música para adolescentes; Semanas 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. Muitas dessas ações eram desenvolvidas em parceria com convidados externos que vinham da Escolinha de Arte do Brasil e com a participação também de escolas privadas e do Conservatório Pernambucano de Música (DECA, 1961, n.4, 1962, n.5).

Na área do Teatro realizou várias apresentações de peças teatrais, no Teatro Santa Isabel. 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[22].

22 Idem.

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 cursos de Artes Plásticas para professoras; sobre Democracia e Arte; de férias para professores onde foram incluídas aulas de teatro escolar, iniciação ao canto orfeônico e atividades artísticas; 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 Rodrigues[23], 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. 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 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 de Pernambuco. 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. Diretamente subordinada à Secretaria dos Negócios de Educação e Cultura tinha como fim a organização, orientação e fiscalização das atividades e instituições de rede cultural

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

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 seguinte, em 1959, realizou-se o VII Salão de Arte Infantil com a presença de escolas públicas e privadas e ainda de Augusto Rodrigues e Seonaid 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 Cavalcanti[24] 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 frequentavam teatro, concertos, 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,

24 Entrevista realizada para esta pesquisa em 17.07.03.

sobretudo, para a orientação dada às professoras. 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 que 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, consequentemente, levavam seus alunos a participarem dos eventos coletivos promovidos pela DECA, como foi o caso dos Salões de Arte Infantil.

A professora Leopoldina Britto[25] enfatizou a importância que a DECA exerceu sobre essa orientação dada às professoras e a presença da arte na escola dizendo:

> (...) esse[26] 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.

A professora Zaida, durante a entrevista, comentou 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.

25 Em entrevista concedida para esta pesquisa em 14.07.03.

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

Além das atividades citadas, 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 mocambo[27] .

Boletins de divulgação de planos, de técnicas e de qualquer trabalho cultural e artístico também foram elaborados, sistematicamente, pela DECA. Esses periódicos eram trimestrais e continham 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, de um boletim, 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

27 Desde os anos 1930 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 Rosemberg (apud REZENDE, 2002, p.103). A questão da habitação é uma questão social que necessita 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).

> com as belezas oferecidas pela natureza e pela vida, tornando-se mais rica de satisfações estéticas (Boletim DECA, 1953-54, p.23).

Havia uma diferenciação no público que a DECA visava atingir, diferentemente da Escola de Belas Artes que se voltava para os que haviam concluído o curso secundário. Com a DECA a preocupação estava em promover, em favorecer uma melhoria da qualidade do ensino artístico na escola e o acesso das crianças a essas atividades, ou seja, o foco era a educação básica. Embora uma das metas fosse a formação das professoras e a presença do ensino artístico na escola, a mesma não se limitou a isso, mas abriu espaço para outros, como foi o caso do Salão de Artistas Estreantes.

Com o golpe civil-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 tudo o que já havia sido feito até ali. Tornava-se necessário romper com todas as ideias e atividades desenvolvidas anteriormente.

No ano de 1964, houve uma drástica redução dos conteúdos divulgados nos boletins elaborados pela DECA. Segundo Cavalcanti (1986), vários fatores contribuíram para a decadência daquela 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 que a arte não esteve ausente da escola pública. Vimos 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, pois ao mesmo tempo em que percebemos o interesse, a preocupação com a orientação e atualização continuada dada às professoras nessa área, vimos 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 a Escola de Belas Artes e o Movimento Escolinhas de Arte.

Contemporaneamente ao surgimento da DECA foi criado nos anos 40 e 50 o Movimento Escolinhas de Arte nas cidades do Rio de Janeiro e Recife. Esse Movimento 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.

O Movimento Escolinhas de Arte

Durante a década de 1940, no caso pernambucano, percebemos que a existência do ensino de arte no currículo escolar estava intensamente presente, 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 Arte[28].

No currículo escolar, do curso ginasial das escolas brasileiras da época, as artes eram compostas por Trabalhos Manuais, Desenho e Canto Orfeônico.

28 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 buscou romper, justamente, com essa excessiva valorização, trazendo uma nova proposta de arte/educação nacional incluindo a criança nesse processo.

O programa do curso ginasial era elaborado pelo Ministério da Educação e Saúde para todo o país. Nesse 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 (Ministério da Educação e Saúde,1951).

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. A exposição provocou encantamento e surpresa por causa da qualidade e expressividade dos trabalhos expostos e serviu de grande estímulo no pensamento de uma escola de arte onde fosse permitida a expressão livre. Assim, Augusto Rodrigues, pernambucano, e Lúcia Alencastro Valentin, do Rio Grande do Sul, começam a concretizar essas novas ideias.

Noemia Varela nos narra essa história[29] :

> Quando a Escolinha de Arte começou foi puro interesse de artistas que apoiaram o que fez Augusto Rodrigues e Lúcia Alencastro Valentin (...) 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 deu testemunho de momento crucial de mudança na atitude educacional e, com sua existência, criou, divulgou e reforçou 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 própria, brasileira e voltada para suas crianças de país tropical, cheio de cores, texturas, possibilidades. Segundo Fernando Azevedo (apud FRANGE, 2001, p.28),

29 Entrevista realizada em 25.07.03 para esta pesquisa.

as Escolinhas surgiram 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 e nas infinitas possibilidades de cada ser humano. Esse movimento surgiu logo após a Segunda Guerra Mundial ecoando em muitos países. Seu precursor foi o historiador da arte Herbert Read que desenvolveu 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 que possuía um vasto conhecimento na área e conhecia muitas pessoas do meio artístico, 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 e 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[30]. 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.

30 Na época o termo excepcional se referia às pessoas com necessidades especiais.

Seu objetivo era 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 contribui para o desenvolvimento individual e coletivo. Mas, como surgiu esse interesse em Recife, como chegaram essas ideias inovadoras? Foi a própria Noemia Varela que relatou:

> (...) eu me lembro que trabalhava numa escola de crianças que tinham problemas mentais que era a Escola Ulysses Pernambucano aqui, da qual fui diretora, e 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 aula[31] .

Surpresa com a novidade que via diante dos olhos, Noemia Varela enfatizou 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.

31 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).

De acordo com 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. Continua a contribuir para o aprimoramento da relação 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 expõem 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 não se tornaram governamentais, exatamente para serem livres de quaisquer influências político-partidárias. O MEA não foi fruto do acaso e sim do desejo, do sonho e da vontade de se fazer outra educação artística, afirma Noemia Varela[32]. Talvez por esse motivo tenha exercido uma força política favorecendo a organização e articulação entre os profissionais de arte.

---

32 Fundadora da Escolinha de Arte do Recife em entrevista concedida para esta pesquisa em 24.01.2002. Até pelo menos os 88 anos de idade, continuava trabalhando na Escolinha.

Em 1961, a Escolinha de Arte do Brasil organizou o primeiro Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE), inspirado em seu estágio[33] 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, passaram a ser realizados anualmente visando a formação de educadores para o ensino da arte.

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

This was a regular full-time course of five months every year. It had a great infuence upon at 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 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 destinado a professores

33 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).

de todos os graus de ensino, pois até então nas universidades não existia um curso direcionado à formação do professor de arte.

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) o aprender fazendo 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 mamolengos. 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 de arte/educadores. Assim, além dos CIAE frequentemente 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 foi de suma importância para o MEA e todos os que dele se aproximavam, assim como também para as autoridades brasileiras. Pedrosa (1993, p.85) explicitou essa importância:

> Of one thing we are sure, that his visits (aqui se refere 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 este 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 deixou clara esta influência. Assim, afirmou 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 aumentou a procura do CIAE, pois até 1973 era nessas escolinhas que se formavam os arte/educadores. A partir daí foram criados os cursos universitários que formavam o professor em dois anos para a polivalência, ou seja, para lecionar artes plásticas, música e teatro de 1ª a 8ª séries[34].

O MEA 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 explicitou

34 1ª a 8ª séries corresponde do1º ao 9º ano da Educação Básica, nível Fundamental I e II.

claramente Noemia Varela durante entrevista concedida para esta pesquisa[35]:

> (...) 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 apontava a Escolinha de Arte como 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, 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 foi baseada em estudos desenvolvidos pelo MEA. Pedrosa (1993, p.168) enfatizou este aspecto:

---

35 Entrevista realizada em 25.07.03.

> 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 childwood, 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.

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 de 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. Toda essa experiência estava inserida dentro de um contexto sociopolítico e econômico peculiar, pois inúmeros acontecimentos e transformações ocorriam na sociedade brasileira. No próximo tópico nos reportaremos a este contexto, pois o mesmo favorece uma compreensão um pouco mais ampliada do entorno social: o que se vivia no país, qual era o comportamento da população, o que aconteceu no campo da educação e na sociedade brasileira, em geral, alguns anos antes da reforma educacional que tornou o ensino da educação artística obrigatório no currículo escolar.

Os anos 1960 e a LDB de 1961

Com o crescimento da burguesia industrial, ampliou-se o mercado interno favorecendo a agricultura e também a produção de matérias-primas industriais. No governo Getúlio Vargas foi implantado o setor estatal da

economia na indústria de base dando-se ênfase à produção nacional. Com isso desenvolveu-se, consideravelmente, a indústria e o comércio.

As dimensões do mercado interno, previamente criado pelo capitalismo nacional, tornaram o Brasil atrativo aos investimentos maciços do capital estrangeiro no âmbito da produção industrial. Esses investimentos junto ao estatal foram as alavancas principais para o salto industrializante do quinquênio Juscelino Kubitschek (GORENDER, 1987). No entanto, essas alavancas abriram fendas profundas na economia brasileira deslanchando o endividamento externo e causando conflitos sociais de norte a sul do país.

Dentro desse contexto, o início dos anos 60, (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 1960 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 mesma 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. A alternativa da "modernização conservadora" foi uma 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 se afirmar 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. Sentíamo-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 interpessoais[36] .

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"[37] para o meio intelectual e artístico,

---

36 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.

37 Com a revisão de valores procedida a partir do romantismo, quando se passou 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 e aprendiam conscientemente o seu ofício a fim de dar o

os meios de comunicação de massa contribuindo vigorosamente para chamar a atenção de um número maior de pessoas. Consequentemente, 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).

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. Foi a fase de ouro da Bossa Nova, do cinema novo, do teatro de arena, da arquitetura de Brasília e um 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). A USAID[38] surgiu como "salvadora" ou mesmo "usurpadora", agência norte-americana que estava de prontidão para assumir a tarefa da reordenação da educação nacional brasileira. Sua interferência na educação, camuflada de "assistência técnica",

---

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).

38 USAID – United States Agency for International Development.

já vinha de longe e não era um fenômeno exclusivamente brasileiro. Esses interesses, (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 Lourenço Filho que era criar os Conselhos Estaduais de Educação, ou seja, descentralizar o MEC (FÁVERO, 2003), proporcionando mais autonomia aos estados da Federação.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº4024/61, estavam presentes os termos: disciplina e práticas educativas. Essa lei determinou que o ensino de grau médio[39] fosse ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial e que em cada ciclo haveria disciplinas e práticas educativas obrigatórias e optativas. Mas, o que se entendia por disciplina e prática educativa, qual a distinção entre as mesmas?

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,

39 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.

> 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 conhecimentos[40] .

Ora, não seria redundante essa distinção uma vez que se admitiu que as práticas educativas necessitavam também de certos conhecimentos?

Referindo-se a atividade artística, termo utilizado na lei, não seria necessário o conhecimento sistematizado e progressivo dentro dessa área? Nesse campo não haveria condição de prosseguimento de estudos? Por exemplo, como se poderia desenvolver no indivíduo a observação, a sensibilidade artística e estética, a apreciação, a harmonia das cores, das formas, o equilíbrio de uma composição, os elementos históricos da arte senão através de um conhecimento sistematizado?

No art.38 da Lei 4024/61, direcionado a organização do ensino de grau médio, está presente como norma, atividades complementares de iniciação artística. 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; coro seco; 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, Música e Canto Orfeônico e no colegial, Desenho e Introdução às Artes. Note-se que a própria redação da lei apresenta uma confusão 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

40 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 (Par. nº131/62).

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 foram determinados como práticas educativas, ou atividades de iniciação artística, não se encontrou determinado na lei o tempo escolar que seria reservado para tal. Apenas, em linhas gerais, está explícito 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.

O contexto histórico apresentado nos ajuda a compreender em que contexto se inseriu o Movimento de Cultura Popular, nascido em Recife no ano de 1960, que teve apoio político e um grande crescimento até o golpe civil-militar que encerrou suas atividades. Dentro desse movimento o setor de Difusão da Cultura foi o que obteve maior crescimento e nele encontramos a presença constante do ensino da arte desde a plástica ao teatro e até mesmo englobando o artesanato. Veremos a seguir como se deu o seu nascimento.

O Movimento de Cultura Popular: um espaço também para a arte

Inserido no turbilhão de crescimento político e cultural, estruturou-se, nos anos 1960, em Pernambuco, o Movimento de Cultura Popular (MCP) que abriu espaço para o pensamento renovador em educação e, de acordo com Cunha e Góes (1985), absorveu alguns intelectuais com experiências de lutas políticas das classes subordinadas. Estes se transformaram em intelectuais orgânicos[41] de uma política voltada para a cultura popular.

41 Gramsci (1968) definiu 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 se referem às especializações que cada nova classe cria consigo e elabora em seu desenvolvimento progressivo. Um desses exemplos aponta 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 esclareceu de forma considerável que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais. Ele ainda colocou no mais alto grau da atividade intelectual os criadores das ciências, da filosofia, da arte etc.

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). Teve um amplo alcance na cidade do Recife e depois no estado de Pernambuco e conseguiu desempenhar um papel fundamental no âmbito educacional, na promoção e divulgação culturais e na articulação e participação da população nos programas e atividades desenvolvidos pelo mesmo.

Um movimento de cultura popular, (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. Foi o que ocorreu em 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, entretanto, as primeiras ideias para a estruturação daquele 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). 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, naquele período, não atuava no setor educacional, pois só havia escolas estaduais e privadas. Pesquisas mais recentes indicam que 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).

Havia a necessidade de expansão dos serviços públicos educacionais que as forças populares pretendiam e toda uma intenção pela necessidade de mudança da concepção de educação, ou seja, se visava tanto o quantitativo quanto o qualitativo no campo educacional.

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 Coelho[42], 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 MCP[43]. Mas, o que foi de fato o MCP?

Em maio de 1960, 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.

---

42 Idealizador do MCP. Após longa permanência em Paris, retornou 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.

O Movimento de Cultura Popular nasceu em Recife, no Arraial do Bom Jesus, em Casa Amarela, no dia 13 de maio de 1960, data também comemorativa da Abolição da Escravatura. 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 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 (MCP, Plano de ação para 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. As palavras do próprio idealizador do movimento, Germano Coelho, 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 no 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, 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, ano 2, n.3).

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 (MCP, Estatuto do MCP). 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 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. Consequentemente, o MCP, servia de incômodo para as elites conservadoras que passaram a criticar o movimento de subversivo, divulgador de ideias comunistas e, ainda "antro de perdição de meninas".

A imprensa escrita publicou vários artigos de políticos que criticavam o avanço do Movimento[44]. Note-se que, naquele período, estava próxima a eleição dos novos candidatos ao governo do Estado.

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 educadores[45] 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 relação[46] 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 tradições culturais do país, de responsabilidade quanto

---

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

45 Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Abgar Renault, do Conselho Federal de Educação, Oliveira Brito, Ministro da Educação e Cultura não só elogiavam as iniciativas do Movimento como também o apoiavam. E ainda o embaixador Paschoal Carlos Magno ofereceu a colaboração e o alto patrocínio, da entidade que dirigiu, 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.

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, cineclubes, discotecas, teleclubes, 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 que o desenvolvimento e a expansão desse movimento determinado, até então, pela elite política e econômica. Para os setores conservadores, contrários a essas ideias, 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-clube, 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 (MCP, Plano de ação para 1963).

Mas, 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, ainda, 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.

Luís Mendonça, que dirigiu o Teatro de Cultura Popular, afirmou que 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 tinham como objetivos incentivar as atividades tradicionais no campo da arte utilitária, visando à 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 (MCP, Plano de ação para 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 aquele 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.

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 a 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, realizando ao mesmo 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 vivenciar, experienciar e usufruir desse bem universal. Percebemos que através do acesso à arte seja o teatro, a música, a dança, as artes plásticas havia uma intenção em estimular, desenvolver e ampliar 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 desse capítulo.

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

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

Dreiffuss (1986) reflete sobre as atividades estratégicas da elite que 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. Para ele, o golpe civil-militar em 1964 foi o resultado de uma campanha política, ideológica e militar travada pela elite orgânica e centrada no complexo

IPES/IBAD[47] com o intuito de derrubar o Executivo e conter daí para frente a participação da massa. Essas ideias já vinham sendo gestadas e aperfeiçoadas há bastante tempo. Alguns anos antes do golpe, porém, começaram a se tornar mais explícitas.

Um exemplo se expressa em entrevista ao jornal Última Hora do deputado Milvernes Cruz Lima que fez 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). 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 ideias 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.

A partir daí as camadas da classe popular simplesmente passaram a ser ignoradas pelo jogo do poder. Tornaram-se alvo de repressão. Quando os militares deram

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).

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 ideias de esquerda mesmo não comunista; 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.

O interesse pela "segurança nacional" tornou-se o grande escudo de defesa e de manipulação do comportamento das massas populares. 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** (grifos nossos), velando pela consecução dos objetivos fundamentais da segurança interna desta área (JORNAL DO COMMERCIO, 17.08.1971).

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

A primeira metade dos anos 60 foi 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 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).

Inúmeros protestos, greves e manifestações continuaram de norte a sul do país contra o regime ditatorial. Foi naquele momento que veio 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 1968, o Estado atingiu o mais alto grau de autonomia, afirmou 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 no 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 feriu de morte a liberdade de expressão ao instituir a censura prévia à imprensa, ao ampliar o controle político-ideológigo das universidades e demais instituições educativas.

A década de 1960 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 (REIS FILHO, 1998).

Esses dados favorecem a compreensão de que a presença da arte se deu de forma gradativa na história da educação brasileira. 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 civil-militar. Dessa forma, pretendeu-se compreender porque justo num período de repressão absoluta, no Brasil, esse mesmo Estado resolveu inserir, obrigatoriamente, a arte no currículo escolar uma vez que ele mesmo bloqueou e encerrou o que já vinha sendo produzido no próprio interior do sistema escolar. Essa contradição provoca indagações múltiplas que permitem ir à busca de indícios e sinais que contribuam para tecer a trama de construção da história do ensino de arte no país. Assim, que arte era ensinada e veiculada na escola que incomodou o sistema ditatorial? Que arte deveria, a partir de então, estar na escola? Quem eram os professores que trabalhavam com o ensino de arte antes da ditadura? Os professores que ensinavam arte na ditadura eram os mesmos de antes? Como eles fizeram para enfrentar os desafios apresentados pela ditadura?

Veremos nos próximos tópicos como a arte foi inserida obrigatoriamente na documentação oficial, a partir da reforma educacional de 1971, quem participou da mesma e qual era a concepção de arte que se pretendia inserir nas escolas.

Outros rumos para a Educação

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

Immanuel Kant

É possível observar que desde o século XIX, já havia indícios da presença da arte no sistema escolar, porém não de forma sistemática e obrigatória. Isso quer dizer também que o termo atribuído à disciplina varia de acordo com o tempo. Na Lei de Diretrizes e Bases de 1961 está presente o termo "iniciação artística", mas não há qualquer obrigatoriedade de sua inserção no currículo, embora o Conselho Federal de Educação tenha apontado as principais atividades que seriam desenvolvidas.

A partir do golpe, rompeu-se com ideias 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 crescimento do monopólio capitalista centralizado nos Estados Unidos visavam o controle e o 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 a fase dos movimentos de educação e cultura popular que foram destruídos e os seus educadores e aliados cassados, presos e exilados.

Por um lado, as reformas visavam desmobilizar eventuais movimentos neste campo. Por outro, 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, apontava que a pressão coerciva é exercida em todo o conjunto social quando se desenvolvem ideologias puritanas que dão a forma exterior da persuasão e do consenso ao uso intrínseco da força. Partindo desse pressuposto, entendemos que o país necessitava dessas reformas e, ao mesmo tempo, reduzir a exclusão social no campo educacional, devido às pressões constantes realizadas pela população. Então, como "solucionar" essas questões?

O Estado como instrumento do corpo social fixa a sua política educacional e, consequentemente, 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 (BARROS, 1974).

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 e controle. A atuação do Estado na área de educação revestiu-se de um anticomunismo exacerbado, de um anti-intelectualismo que parecia suprimir a razão provocando ainda um terrorismo cultural.

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. Naquele 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 nos meios de comunicação para convencer a população do *Brasil grande, Brasil potência, Brasil ame-o ou deixe-o, Esse é um país que vai pra frente*. E para aumentar a euforia, a vitória da seleção brasileira, na copa de 1970, 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 disso, 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, enfim, para Reis Filho (1998), reivindicavam também melhoria dos espaços de estudo, das bibliotecas e laboratórios, atualização dos professores; modernização dos equipamentos de ensino e pesquisa e ainda por uma política de auxílio aos estudantes mais pobres com bolsas de estudo, assistência médica, transportes e restaurantes mais baratos.

Junto aos estudantes também estavam os artistas, jornalistas, profissionais liberais, escritores e religiosos. Havia um intercâmbio entre os artistas e os estudantes, pois se estimulavam reciprocamente em suas indagações e caminhos (REIS FILHO, 1998). O público estudantil compunha, em sua maioria, a plateia 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 que discutir. Discutia-se nas Universidades, nas assembleias, 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 ideias 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).

Além do *boom* 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 art[48] trouxe novas formulações integrando novas dimensões com o cotidiano (REIS FILHO, 1998).

No entanto, no campo artístico as perseguições cada vez mais se tornaram 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 Movimento de Cultura Popular, como já vimos anteriormente.

Numa fase altamente concentradora de riqueza do capitalismo monopolista internacional, a política educacional 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, ocorreu, segundo Oliveira (2003), a falência do ensino no Brasil na década de 1970.

Após dez anos da LDB de 1961, o sistema educacional já não condizia mais com as necessidades do presente. Devido não só à defasagem da lei, ao ser aprovada após tanto tempo em debate, como também porque se vivia sob um novo regime e se tinha a necessidade de implantar, de registrar,

48 A Arte Pop apresenta uma produção em massa de imagens e vem à tona como a marca da perda de identidade na sociedade industrial incluindo objetos de consumo do cotidiano (STRICKLAND, 1999).

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 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 naquele momento para o contexto nacional.

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, essa nova modalidade de pensar educação visou um acréscimo de eficiência da escola, objetivando a preparação de indivíduos mais competentes e produtivos, de acordo com 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.

Para Libâneo (1996) afirma 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 era o conteúdo da realidade, mas as técnicas de descoberta e aplicação. Nessa direção, 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.

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 (FAZENDA, 1988). 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) discorre afirmando 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 no país. 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 infraestrutura, 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 estavam 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.

Para Martins (2003) a criação de disciplinas escolares brasileiras na década de 1960 e 1970 do século XX estava sendo configurada para atender 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 naquele período 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 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, de acordo com os autores.

Junto a essa disciplina o regime enfatizou ainda a Educação Física que possuía objetivos bastante precisos. A ideia-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 possibilitar o nascimento de novos grupos articulados de estudantes e nem haveria condições, dada a exaustão física, para refletir, analisar e mesmo discutir sobre a situação vigente até então.

E com relação a 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 dalí, a população, acreditamos, teria acesso ao conhecimento da arte e à sua prática no cotidiano escolar? A nosso ver parece bastante contraditório uma vez que o próprio Estado resolveu eliminar, encerrar as atividades que vinham sendo desenvolvidas no campo da arte no sistema educacional e na sociedade como um todo.

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 (BARBOSA, 1999c).

Buscamos, a partir de então, investigar 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 percorreu até chegar à instituição escolar. É o que veremos a seguir.

Processo de elaboração da Lei 5692/71

O MEC, através do Decreto nº 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. Note-se a diferença considerável no tempo de elaboração e aprovação entre a LDB de 1961 e a LDB de 1971. A primeira passou treze anos em debate e a segunda em dois meses deveria apresentar e elaborar os estudos e projetos para a reforma educacional. Conforme o relatório do referido grupo, este 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 Grupo de Trabalho (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, conativo e afetivo 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 1961.

A lei 5692 foi sancionada em 11 de Agosto de 1971. No art. 7º contém a inclusão obrigatória da Educação Artística nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus. A partir daquela lei a disciplina passou a ter a nomenclatura Educação Artística, pois a mesma deveria reunir artes plásticas, cênicas e música. Isso significa ainda que, pouco a pouco, o canto orfeônico, o desenho, trabalhos manuais deixaram de existir no currículo. Dessa forma, todas as unidades federadas do país deveriam realizar o ensino de 1º e 2º graus conforme a nova lei. Em Pernambuco ocorreu diferente, vejamos a seguir.

Pernambuco: obrigatoriedade da arte no currículo escolar

No Estado de Pernambuco, a segunda metade da década de 1960 marcou a discussão e a concepção de uma nova organização curricular, antes mesmo da nova reforma educacional. Esse trabalho culminou com a elaboração de um novo programa de ensino que se intitulou *Currículo da Escola Primária em Pernambuco* e foi publicado em 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, antes mesmo da reforma educacional estabelecida pelo governo federal, o Estado de Pernambuco já tinha como proposta a inserção da Educação Artística em seu currículo escolar. Mas, há de se destacar que esta proposta não foi exclusiva do estado de Pernambuco. A professora Rosa Vasconcelos[49] , entrevistada em nosso estudo, abordou essa questão:

> *Olhe isso aí foi sugestão da própria equipe técnica da 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, todas as séries faziam arte, as crianças trabalhavam com arte. Então, foram essas experiências que foram surgindo, tornando visível, não é?*

E continuou:

> *(...) 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 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 Paulo tinha mais em arte do que no sul. 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 também influentes. Aí havia uma ligação da Escolinha com a Secretaria que colocava professores à disposição. Tudo isso é que fez surgir.*

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

---

49 Entrevista concedida em 09.10.03.

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 do Estado. 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.

No documento a Educação Artística encontra-se como prática educativa obrigatória.

A filosofia do currículo foi baseada numa proposição democrática e cristã que implicava, primeiramente, em respeito à dignidade da pessoa humana e definia o conceito de educação como 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.

No conteúdo programático se apresenta o desenho livre, recorte e colagem, pintura, construção-fantoche, máscara, modelagem, gravura, impressão, escultura e breves informações sobre artistas locais e estrangeiros. Além disso, músicas populares, audição de músicas eruditas, hinos patrióticos, traços biográficos de compositores brasileiros e ainda 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, e a expressão. Esses objetivos atravessam o tempo e são identificados no século XXI.

Conforme Britto (1993), em Pernambuco a implantação da Reforma 5692/71 não se fez imediatamente. Já estavam em processo de elaboração alguns Programas de Ensino que foram concluídos e publicados em 1971 em documento único de 114 páginas intitulado *Programas Mínimos para o Ensino Ginasial.* Os níveis de ensino ginasial e colegial eram regidos por

programas federais. Não havia, até aquele momento, programas estaduais para os cursos ginasial e colegial, apenas para o primário.

A professora Leopoldina Britto, durante entrevista concedida para esta pesquisa[50], comentou sobre esse fato e afirmou 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 viesse 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 em 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, por que aí todos os livros, podiam ser melhores ou piores, mas traziam para cada série o mesmo conteúdo.*

A professora continuou 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*

50 Entrevista concedida em 14.07.03.

> *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.*

Observe-se que, em Pernambuco, a Educação Artística passou a estar, como prática educativa obrigatória, no currículo da escola primária, mas não ainda na escola secundária, naquele momento, pois nos programas federais que regiam o curso ginasial não se encontrava a arte, mas sim o desenho, que não supria a parte de educação artística.

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

A matéria publicada no Jornal do Commercio (07.08.1971) destacou que 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. Vale salientar que a concentração de renda no país durante o século XX foi fortemente concentrada no eixo sudeste/sul provocando uma intensa disparidade econômica e social entre as cinco regiões brasileiras.

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 dalí 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 significa que as instituições teriam que estruturar suas instalações para atender a esta nova proposta e, sem dúvida, significava um gasto necessário e considerável que a própria lei não dava suporte aos estados. O Brasil continuava com projetos de governo, temporários, e não com um projeto de Estado para a educação nacional a ser pensado, planejado e executado a médio e longo prazo. Problemáticas que ainda permanecem no tempo.

O Conselho Estadual de Educação (CEE) 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 membros[51], evidenciava a importância da reforma proposta. Porém, ressaltava a necessidade de maior amadurecimento dos estudos, exames mais adequado dos vários aspectos do problema, prazos mais dilatados para implantação do novo sistema e um recurso mais sistemático e acurado aos dados fornecidos pela realidade econômica e sociocultural 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 estabeleceu a equivalência entre os cursos técnicos e os de ensino médio, fornecendo, também, dessa forma 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 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

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

esse processo uma vez que a lei traçou 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.

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 membros[52], 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, de acordo com 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 e de materiais. Esses dados revelam a diversidade de propostas educacionais e a riqueza, mas, da mesa forma, a complexidade na gestão e administração em um país com dimensões continentais.

Procurou-se 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 (ALMEIDA, 1974).

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

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 frequentava a mesma, caracterizando-o.

Para Menezes (1977) 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, nas áreas urbanas era mais fácil ser respeitado, mas nas áreas rurais não foi possível estabelecer diretrizes ou operacionalização trazendo, assim, problemas muito sérios no período determinado para elaboração dos currículos, conforme a autora.

Inicialmente, em Pernambuco, foi instituído um GT responsável pela elaboração do anteprojeto do currículo e foram determinadas áreas de ação onde 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.

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 deveriam 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 a nova sistemática, houve a necessidade de se indicar algumas diretrizes baseadas num estudo sumário 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 (1972)*. Nele encontra-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 a nova reforma educacional estava centrada no tecnicismo e 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 formação[53], canções relativas à vida do aluno na escola, associadas com danças, rodas e brinquedos e que transmitissem

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

conhecimentos patrióticos, comemorativos a datas e folclóricos. Mais uma vez torna-se sutil o objetivo do novo sistema de governo, pois aqui percebemos como vem à tona a questão nacionalista, o patriotismo, o folclore, as datas comemorativas, que discretamente revestem-se do interesse em uma conduta desejada para se manter a boa ordem no país.

Após o plano de implantação do regime instituído pela Lei 5692/71 outro documento foi elaborado e marcou a década de 1970, conforme Britto (1993). Estamos tratando da *Proposta Curricular do Ensino – 1º grau,* que todos os estados, em grupos de trabalho, deveriam elaborar. Os idealizadores da Proposta, no caso pernambucano[54], 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 Vasconcelos[55] relatou 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 enfatizou:

> *A gente era um grupinho ligado a um grupo maior que era justamente da área de Comunicação e Expressão. Aí você já tá sentindo, não é? Veja bem o grande, o grande era, a atenção*

54 Fizeram parte do GT de Educação Artística: Eliziete 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.

55 Entrevista concedida em 09.10.03.

> *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 ideia 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. Por esse motivo a professora Rosa Vasconcelos comentou a dificuldade na conquista da formação desse grupo e afirmando 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 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 continuou 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 para clarear conceitos das outras áreas, entende? 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 desse jeito.*

Na nova Proposta Curricular a Arte encontra-se incluída dentro da Comunicação e Expressão que fazia parte do núcleo comum. Dentro dessa matéria[56] o aluno seria levado a expressar-se criativamente participando 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 porque elas satisfazem às necessidades individuais e sociais do aluno, pois pelas experiências artísticas o aluno constrói o seu mundo ou o reconstrói à sua imagem. Assim, também, a Música e as Artes Plásticas 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.

---

56 Quando se trata da lei, três termos distintos são abordados: matéria, disciplina e prática educativa ou atividade. Esses termos encontram-se tanto na LDB de 1961 quanto na de 1971. 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. No Parecer 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 se tem a "área de estudo" (ciências exatas e biológicas) e nessa programação se chegará à visão cada vez mais nítida de cada subárea 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.

São consideradas como uma oportunidade para o aluno desenvolver suas habilidades inatas e contribuir para a melhoria da vida em sociedade desde que a educação artística proporcione um meio de expressão de ideias, 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.

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

Encontramos nesta 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 um detalhe é exposto ao deixar explícito o desenvolvimento das atividades artísticas para "habilidades sociais desejáveis". Nessa direção, o período político e histórico do sistema governamental parecia ser exatamente o contrário, não interessando levar o educando a construir ou reconstruir o seu mundo, pois assim tornaria efetiva a prática do exercício crítico, provocaria o pensar e o refletir.

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 a 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 (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 propostas por Piaget. Aqui encontramos a presença influente do MEA no processo de inserção da arte

no currículo e na elaboração da nova proposta de ensino. Rosa Vasconcelos confirma esta influência[57] :

> *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, 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 na Escolinha de Arte.*

No documento abordado explicita-se a opção 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.*

Assim, o documento está composto pela caracterização da Educação Artística; 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 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

57 Entrevista realizada para esta pesquisa em 09.10.03.

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.

É nítida a responsabilidade atribuída ao professor, mas o Estado brasileiro não favoreceu oportunidades de atualização, de aprofundamento, de especialização no campo profissional como também não forneceu "recursos mais adequados". Sem sombra de dúvida, todo e qualquer profissional precisa buscar constantemente o aperfeiçoamento do seu trabalho, a atualização frequente na área em que atua, 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 pode utilizar métodos e recursos mais adequados se não há 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 ocorridas na dinâmica da vida cotidiana?

Aspectos sutis foram 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 expressou 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 (grifo nosso). Nesse sentido, deve-se dar especial atenção às experiências artísticas e de expressão em geral*** *(grifo nosso), 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*** *(grifo nosso) 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****" (grifo nosso).*

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 ideias 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 seria o desenvolvimento do equilíbrio emocional, o enriquecimento de interesses, o preparo para as horas de lazer e a capacidade de auto-expressão 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 a 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 era levar o educando a amá-la, cultivar o canto conjunto, visando à ampliação dos interesses do mesmo e ao equilíbrio emocional. À tona estava o nacionalismo, o amor à pátria e a valorização das características regionais. O aluno deveria 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.

O discurso explicita a ausência de uma preocupação com a necessidade do conhecimento específico na área de artes com relação ao professor e ainda a aprendizagem que, no ponto de vista apresentado, não necessitava de estudos teóricos, mas apenas a prática, a técnica sem fundamentação para não levar o educando a reflexão, a observação. Supunha-se ou, até mesmo, acreditava-se que qualquer professor de qualquer área tivesse 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, a observação, ao desenvolvimento do raciocínio possibilitados pelo estudo e experiência da/com/na arte.

Percebemos o quanto no decorrer da história da educação brasileira foi 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 exigia essa formação, pois a própria Lei 5692/71 deixou lacunas e abriu espaço total para isso. Esse fator contribuiu 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, um grande número de profissionais passaram a ter a disciplina como complemento de carga horária. Com relação a este aspecto a professora Rosa Vasconcelos comentou:

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

E continuou:

> *(...) o grande professorado que ia receber esse currículo era o professorado oriundo da Educação para o Lar que tinha sido extinta, esses cursos tinham sido extintos. 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, consequentemente, o prazer e a realização profissional que envolvem uma série de outros requisitos necessários para tal.

O MEC deixou claro que isso não era uma preocupação primordial. Assim, o então Ministro da Educação e Cultura, Jarbas Gonçalves Passarinho, na Exposição de Motivos n.º273 de 30 de Março de 1971, afirmou que a integralização curricular far-se-ia, principalmente, por "disciplinas, áreas de estudo ou atividades", sem o que **seria impraticável a multiplicação das habilitações profissionais** (grifo nosso). A preocupação dominante,

conforme o Ministro, era, 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, observem-se os referentes ao conteúdo comum[58], entre outros: o interesse em desenvolver a capacidade para se expressar criativamente em termos 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. Aqui, voltamos a mesma problemática 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 era exatamente o contrário. Não se pretendia ter um professor capacitado, formado, especializado, pois dessa forma contribuiria para a formação de pessoas críticas, reflexivas. 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 abordou essa questão[59] :

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

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

59 Entrevista concedida em 09.10.03.

E explicitou o espaço que era aberto para a formação dos professores:

> *(...) Havia na época um programa chamado USAID que era justamente financiado pelo governo (...), é de lá que vem toda nossa, 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 comentou:

> *Claro, claro. Por exemplo, eu fui prejudicada de não ir fazer o Mestrado porque eu tinha umas ideias diferentes, entendeu? Eu tinha umas ideias 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 não comungava dos mesmos ideais. Essa marca ficou.*

A professora fez referência à intenção de desarticulação dos movimentos que favoreciam o ensino da arte. Referiu-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 as 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 apareceu 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 integrou a área de Comunicação, Língua Portuguesa, Educação Física e Língua Estrangeira, por fim, figurou 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 ficou reservado um artigo específico que tornou 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, deixando 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 esclareceu Leopoldina Britto em entrevista[60] concedida para este estudo:

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

O Ministério da Educação e Cultura durante a década de 1970 elaborou vários pareceres no intuito de esclarecer e tirar dúvidas dos diversos Conselhos Estaduais do país que reuniam também questionamentos vindos das escolas e de seus professores no que se referia à interpretação e compreensão da lei. Por exemplo, o Parecer nº4833/75 (MEC,1975) discorre que os órgãos dos diversos sistemas deveriam orientar os professores sobre o conteúdo mínimo a explorar, por área de conhecimento e por série, a fim de garantir o nível mínimo de conhecimentos e habilidades que serviriam de pré-requisito para a série subsequente. Com referência aos conteúdos que deveriam ser trabalhados em Educação Artística, dentro da matéria Comunicação e Expressão, exigiu-se a expressão de forma criativa de ideias, sentimentos e emoções através de recursos linguísticos, sonoros, plásticos e corporais.

60 Entrevista concedida em 14.07.03.

Outro exemplo desses esclarecimentos realizados pelo MEC pode ser encontrado no relatório que introduz o Parecer nº540/77 (CFE, 1977). Esse parecer refere-se ao tratamento a ser dado às novas disciplinas do currículo. Assim, ao enumerar os elementos do art.7º da lei, não os encarou 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 afirmou-se que esta não era a compreensão da maioria das escolas, pelo que se podia depreender da quase generalidade dos planos curriculares, que tinham a preocupação com o cumprimento formal dos dispositivos legais, e que as escolas vinham consignando em seus planos a presença dos elementos do art.7º aos quais atribuíam cargas horárias semanais que deixavam claro a incompreensão do papel desses componentes no contexto curricular e revelavam a inviabilidade de serem alcançados os objetivos desejados.

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

O legislador citou algumas lacunas que levaram 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. Enfatizou, ainda, que a Educação Artística, a Educação Moral e Cívica e a Educação Física não correspondiam a campos de conhecimento, a matérias, ao contrário do que a palavra "Ciências" logo identificava. Eram antes "preocupações" essenciais que foram do legislador e deveriam ser dos educadores.

Ora, o referido relatório criticou a interpretação dada pelas escolas aos elementos do art.7º e ao mesmo tempo enfatizou que esses elementos eram apenas "preocupações", não áreas de conhecimento, não estavam no mesmo patamar das ciências. Observe-se a dubiedade de compreensões que já

partia do próprio legislador. Porém, na prática da instituição escolar esses elementos deveriam fazer parte do currículo e fazendo parte do currículo o conhecimento deveria ser sistematizado e sendo sistematizado deveria 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 à importância da arte na formação do indivíduo. Mas, uma coisa é colocar ideias e visões no papel 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 foi sancionada, que formassem profissionais suficientes para suprir a demanda das novas exigências propostas pela lei. Foram 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 em termos de qualidade de ensino da arte não se favoreceu as condições necessárias para isto.

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, consequentemente, dificultava a constituição da arte como campo de conhecimento. Além disso, a formação específica pressupunha o nascimento de cursos superiores que, por sua vez, necessitavam de verbas destinadas para sua existência e funcionamento. No entanto, lembre-se, que estava posto em cheque o interesse na otimização da força de trabalho já existente e não o objetivo em ampliar a formação e suas especificidades.

No caso pernambucano, a arte já estava muito presente antes da lei, inclusive na escola, como vimos a Escola de Belas Artes, as atividades promovidas pela DECA. No entanto, ganhava contornos políticos muito claros, como por exemplo, no MCP onde 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 isto 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.

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[61] se remeteu 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*

61 Entrevista concedida para esta pesquisa em 14.07.03.

> *caráter, todo estudo ajuda a constituir sua personalidade, mas você vai estudar Matemática para aplicar, você vai precisar na ativa, você precisa conviver. 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 difundiu-se a ideia de que a arte não reprova:

> *(...) tanto que não se dava nota a elas, o professor não podia botar a nota, mas o professor enganava ao 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.*

De um lado questionamos se um aluno não "tivesse jeito" para português, matemática, geografia, história, língua estrangeira por que não se poderia adotar o mesmo critério? De outro lado, seria o foco da educação, em qualquer área de conhecimento, a reprovação ou a aprendizagem dos conhecimentos acumulados e socializados pela escola? O fato de uma disciplina escolar reprovar o aluno era o que demonstrava a importância da mesma?

Outro Parecer de nº540/77 (CFE, 1977) tratou sobre o que deveria ser dado aos elementos do art.7º da lei 5692/71.

No que se refere à Educação Artística o parecer apontou que era preciso considerá-la não como "derivativo ou adorno da existência humana", mas tendo a arte "como condição da vida e da sociedade". A Educação Artística não deveria ser dirigida 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 prosseguiu afirmando a importância da Educação Artística "**que não era uma matéria, mas uma**

área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses" (grifo nosso). Não se estimava que todas as manifestações artísticas se transformassem em atividades escolares para todos. Entretanto, a formação geral, estética, indispensável se completaria, 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 deveria ser o produto de uma atitude contínua da escola, que assinalasse a cada momento todas as experiências curriculares.

O referido parecer deixou claro que o trabalho deveria se desenvolver sempre que possível por atividades e sem qualquer preocupação seletiva. Enfatizou, ainda, que a verificação da aprendizagem nas atividades, que visassem, especificamente, à Educação Artística nas escolas de 1º e 2º graus, não se harmonizavam também com a utilização de critérios formais. Aqui confirma-se o entendimento de que a arte não reprova. Essas atividades não visavam à formação de artistas. Não faria sentido, pois, manter-se o aluno preso a uma opção na qual o seu desempenho não revelava seu maior interesse, negando-lhe a oportunidade de outras experiências, e muito menos impedir a promoção de série àquele que não apresentasse resultados satisfatórios em termos de produto, como por exemplo, o desenho feio, a dança canhestra, a representação dissonante no grupo, o canto desafinado no coro. Isto porque a importância das atividades artísticas na escola residia no processo e não nos seus resultados.

Conforme o parecer, a Educação Artística poderia prescindir de um horário rígido preestabelecido, ou seja, era possível dispensar, abrir mão de um tempo específico para este novo elemento a ser inserido obrigatoriamente no currículo. Daí compreende-se o porquê da Educação Artística ter a menor carga horária no currículo escolar, pois o próprio parecer deixou clara a dispensa de um tempo específico para a mesma. E destacou que convinha aproveitar as oportunidades, sobretudo as que a comunidade oferecia, 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 frequentarem instituições e iniciativas que visavam justamente sua comunidade. O legislador afirmou

que “alguém” na escola deveria ser o encarregado de coordenar essas atividades, não deixando clara e explícita a necessidade de um profissional com formação na área, questão que já abordamos anteriormente e que “justifica” a presença de um profissional de qualquer área de formação na docência da arte.

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 reprova; 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 poderia lecioná-la, o que ficou bastante evidente 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 possuíssem uma formação estética, tivessem a possibilidade, também, de usufruir a “alta cultura”, como proposto, e fossem, ainda, habituados a frequentarem ambientes culturais seja museus, teatros, cinemas, 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.

Impasses e entraves na implantação da lei

O saldo do golpe civil-militar de 1964 para a educação foi a ampliação de problemas, afirmou 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 (1975) refletiu sobre sua inviabilidade histórica. Assim, ele afirmou que uma lei sábia leva em conta as condições reais de sua aplicabilidade. Nenhuma lei ou regulamento tem direito de ser suicida. Para o autor 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. 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 ideia de ter a escola X para mil brasileiros, à custa de deixar 10.000 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 e continuada do educador? Seria o professor o único responsável pelo sistema e processo educacional de qualidade? Em absoluto! É preciso destacar que o professor é um sujeito fundamental para a educação escolarizada em qualquer país do mundo, mas jamais pode ser responsabilizado por todas as problemáticas e complexidades existentes no sistema educacional.

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 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.

É certo que não podemos descartar todas essas observações destacadas pelos autores, mas 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 mesma 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 era um objetivo do 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, espaço físico e temporal mais apropriado para seu desenvolvimento dentro das escolas etc., etc. O próprio Kant já dizia que a educação é uma arte que deve ser aperfeiçoada por muitas gerações.

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 contribuirmos para que ela seja aprimorada como um todo.

É interessante perceber a observação de quem viveu no período como a professora Leopoldina[62] que foi também da equipe técnica da Secretaria de Educação em Pernambuco:

62 Entrevista realizada em 14.07.03.

> *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 valoriza a sua história e fica dizendo que tudo foi errado, que tudo foi feito de cima pra baixo. Não foi! Tem muita coisa bonita e houve muita liberdade.*

A professora afirmou que "houve muita liberdade", mas a sociedade em geral estava "de olhos abertos" para denunciar "os ditos subversivos". Portanto ter ideias 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 citada por Leopoldina, a professora Rosa Vasconcelos comentou[63], 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 porque o professor de 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 tá frequentando 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, dificilmente, poderia contribuir na formação de novos cidadãos críticos, conscientes e criativos.

63 Entrevista concedida em 09.10.03.

A presença dos EUA se fez notar, sobretudo, porque o deslanche do capitalismo no mundo ocidental acentuava-se e o próprio Brasil abriu as portas para o capital internacional. Leopoldina Britto[64] comentou 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 disse:

> *(...) as pessoas quando viajavam pra fazer cursos fora, começavam pelos EUA. Foi quem abriu os braços pra dizer 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 você é influenciado. (...) Os programas da Secretaria de Educação de Pernambuco tiveram muita participação dos professores (...) o programa da década de 50 baseou-se muito no programa da Argentina (...) na década de 60 a ideia 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 ideia 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 exclusivo dos EUA em facilitar, em abrir as portas para que os educadores brasileiros fossem especializar-se em terras americanas. Sutilmente, a generosidade estava imbuída de inúmeros outros interesses, já comentados 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. A DECA ficou subordinada à Diretoria de Serviços Educacionais passando a denominar-

64 Entrevista realizada em 14.07.03.

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. 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 condizia 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 ao engajamento político, a refletir, a pensar, a criticar, a se organizar coletivamente.

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 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 Suassuna[65], 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 1970 que foi marcada pelo início da industrialização da comunicação no Brasil. Conforme Oliveira (1991) desde 1965 foi criada a Embratel e em 1967 o Ministério das Comunicações. O governo militar foi criando uma infraestrutura 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 através de sistemas confiáveis de telefonia,

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

telex e televisão. As afinidades entre e 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 1970 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, Oliveira (1991) comentou que somente fortalecendo o tronco cultural popular era que as influências estrangeiras ao invés de ser uma influência que nos esmagariam e descaracterizariam passariam a ser uma incorporação a nos enriquecer.

O Movimento Armorial pretendia valorizar a cultura popular ou a cultura dos artistas e escritores que se ligam ao popular. Assim, Ariano Suassuna (OLIVEIRA, 1991) acreditava 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, afirmou 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 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 supervalorização da arte estrangeira e europeia, 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, de acordo com 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 motivá-los para o fato cultural pernambucano. Assim, o DEC, antiga 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 isto era a garantia para a realização de uma autêntica cultura brasileira.

Com a abertura política e o fim do regime civil-militar, durante a década de 1980, houve 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, onde 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 aconteceu em agosto de 1981, numa tentativa de melhoria da educação pela arte no estado de Pernambuco. Daí em diante há outro caminho de investigação a ser percorrido.

Algumas considerações

A presente pesquisa foi iniciada 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 esteve 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 o desenho geométrico fazia parte do currículo.

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, pois parte de sua formação foi realizada nos EUA.

No caso pernambucano a importância da Reforma Carneiro Leão foi enfatizada também pela contribuição de Aníbal Bruno para colocar em prática a programação artística e cultural ali prevista.

Na década de 1940 a DECA desenvolveu um papel fundamental de orientação, promoção e divulgação das atividades artísticas no estado de Pernambuco centrando-se, sobretudo, no cuidado com a orientação continuada do professor no campo artístico, promovendo frequentemente cursos, palestras e eventos artísticos que receberam 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 aquele momento a arte, oficialmente, não possuía um espaço obrigatório reservado no currículo escolar, mas percebemos que ela já estava presente e ativa em vários processos educativos. A DECA não só contribuiu para que as atividades artísticas estivessem presentes e vivas na escola vinculando-as também à sociedade, como preocupou-se fundamentalmente com a orientação e atualização continuada do professor no campo artístico.

O Movimento Escolinhas de Arte, que surgiu contemporaneamente a DECA, teve um crescimento extraordinário em nível nacional atingindo também outros países. Foi uma nova forma de voltar o olhar para a criança e o adolescente, mas não só. 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 ideias e experiências entre os arte/educadores. Estava conectada às discussões, ao que se produzia e desenvolvia em termos de arte na atualidade e, de modo especial, influenciou as autoridades educacionais da época 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, formação da personalidade, apreciação, gosto estético e criatividade.

Nos anos 1960 o MCP, em Recife, foi 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 e trouxe consigo a concepção da arte engajada, de expressão crítica e política voltada à transformação social.

Como podemos perceber 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.

A década de 1970 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 onde não importava a fundamentação teórica, a reflexão, o desenvolvimento do raciocínio, mas o fazer e simplesmente a técnica repetitiva. Entretanto, como percebemos, entre a teoria e a prática há um abismo. 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.

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 de educadores de norte a sul do país.

No que se refere à arte, que recebeu um lugar específico e obrigatório no currículo e o título de Educação Artística, percebemos que a sua presença não deixou de ser um avanço, no sentido de garantir um espaço para ela no currículo, democratizando o acesso ao ensino da arte, mas por outro lado encontrou-se a enorme lacuna nos recursos humanos específicos para a área.

Na sociedade brasileira, da época, não existia sequer cursos universitários que formassem arte/educadores o que deixou a desejar qualitativamente o ensino da nova disciplina. Encontramos diversas outras lacunas como 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 bibliográfica específica nas escolas que auxiliassem o trabalho do professor, além da carga horária que para o professor cumpri-la precisava assumir no mínimo mais de 15 turmas.

Sutilmente percebe-se que o MEC tinha consciência de todas essas lacunas, como vimos em alguns documentos, mas o que parece é que a intencionalidade estava centrada na desarticulação, na ausência de professores capacitados e formados na área artística e otimização da força de trabalho presente na escola, independente da necessidade de formação especializada.

Percebemos que a própria lei deixou lacunas no tratamento dado ao professor para a área deixando aberto o ensino a qualquer profissional. O próprio MEC, quando elaborou os diversos pareceres durante a década de 1970 para esclarecimento do tratamento que deveria ser dado à disciplina de Educação Artística, deixou claro 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.

Foi aberto o espaço total para qualquer profissional assumir a docência da disciplina. De um lado, não se corria o risco de contribuir na formação de indivíduos reflexivos, observadores, críticos por meio da arte. Até então, se tinha 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, consequentemente, favorecia o ensino de conteúdos diluídos e desarticulados. Por outro lado, o foco no discurso de otimização da força de trabalho docente, maquiava a necessidade de investimento na educação brasileira seja no que diz respeito à formação docente, seja nos equipamentos educacionais.

Ora, constatamos, até aqui, que 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 consequências, conseguiu diluir completamente o ensino e acesso ao conhecimento da arte por parte da população.

No caso pernambucano, a ausência de profissionais da arte comprova-se com uma pesquisa realizada pela própria Secretaria de Educação do Estado, na década de 1980, período de redemocratização do país, que identificou a presença de apenas 14% dos profissionais que lecionavam a disciplina com formação artística, ou seja, 86% de todos os professores de Educação Artística do estado lecionavam a disciplina como complemento de carga horária. Este fato trouxe uma série de problemas, pois, além da ausência, em geral, dos conhecimentos específicos, filosóficos, metodológicos e psicológicos da arte impedia o acesso dos arte/educadores ao sistema público, uma vez que nos concursos públicos o número de vagas para a área era/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.

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 contempla, no entanto, um programa formado por conteúdos e distribuído por séries escolares.

A tendência tecnicista imperava no período, portanto, não havia interesse em elaboração de conteúdos formais e fundamentações teóricas, em especial também, no campo da arte, embora a *Proposta Curricular* contemple aspectos referentes ao 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 Varela[66] afirmou que:

> *(...) a gente pensava que ia realmente melhorar o nível do ensino 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 professores de arte; espaços para troca de ideias, de experiências, enfim, de discussões acerca da importância e 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 ideia do Bem, do contrário, serão nocivos para toda a sociedade.

66 Entrevista concedida em 25.07.03.

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 professores de arte 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. A Lei 5692 de 1971 e o Ensino de primeiro grau – Série Ensino Fundamental – MEC.

BRASIL. Bases para a reformulação de currículos e programas para o ensino fundamental – MEC. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, vol.10. Impresso por Gráfica Editora do Livro LTDA, Rio de Janeiro.

BRASIL. Consolidação da Legislação do Ensino Secundário após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. MEC – CFE.

BRASIL. Ensino de 1º e 2º graus – Exposição de Motivos n.º273, de 30 de Março de 1971, do Exmo. Sr. Ministro da Educação e Cultura – MEC – Brasília.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº4024, 20.12.1961. Ministério da Educação e Cultura – Conselho Federal de Educação.

BRASIL. MENEZES, Consuelo Garcia. *O currículo do 1º grau*. In Diretrizes e Bases da Educação – Seminário Nacional para avaliar os resultados da implantação da Lei nº5692/71 – Câmara dos Deputados. Brasília, 1977, p.249-258.

BRASIL. Objetivo do Ensino de 1º grau e a revisão de currículo. Série Ensino Fundamental, n.3 – MEC

BRASIL. Parecer nº131/62. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Rio de Janeiro, n.12, 1965.

BRASIL. Parecer nº853/71. MEC.

BRASIL. Parecer nº4833/75. MEC.

BRASIL. Parecer CFE nº540/77 – 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.7º da Lei nº5692/71.

BRASIL. PCN – Arte. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1998.

BRASIL. PRADO, Lourenço de Almeida. A lei n.º5692/71 e a sua implantação. In Diretrizes e Bases da Educação – Seminário Nacional para avaliar os resultados da implantação da Lei n.º5692/71 – Câmara dos Deputados. Brasília, 1977, p.32-49.

BRASIL. Programas do Ensino Secundário. Ministério da Educação e Saúde, 1951.

BRASIL. Relatório do GT instituído pelo Decreto nº66600, de 20 de Maio de 1970. MEC – Brasília, 1970. Ensino de 1º e 2º graus. CFE, 1971.

BRASIL. Relatório que introduz o Parecer nº540/77.

PERNAMBUCO. Boletim DECA. 1953-1954. Biblioteca Pública Estadual.

_____.1955-1957. Biblioteca Pública Estadual.

_____.1964-1965. Biblioteca Pública Estadual.

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

PERNAMBUCO. Diretrizes para implantação do ensino de primeiro grau. Secretaria de educação e Cultura – Estado de Pernambuco. Recife, 1972.

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

PERNAMBUCO. II Semana Estudantil de Cultura Popular. Exposição de Artes Plásticas e Artezanatos. Movimento de Cultura Popular: Prefeitura do Recife, maio de 1961.

PERNAMBUCO. Lei Federal - BRASIL 5.692 de 11 de Agosto de 1971. O município na lei Federal. Recife, 1997. Governo do Estado de Pernambuco.

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

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

PERNAMBUCO. Proposta Curricular. Ensino de 1ºgrau. Comunicação e Expressão. Recife: Governo do Estado de Pernambuco. Secretaria de Educação, 1981, 4ª ed., vol.2.

PERNAMBUCO. Proposta Curricular 5ª a 8ª séries. Documentação da Rede Municipal de Ensino. Fundação Guararapes. GT Artístico Cultural.

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. Que foi o MCP?

DECA. *Revista do Departamento de Extensão Cultural e Artística*. Recife: Secretaria de Estado dos Negócios de Educação e Cultura. Recife, 1959, ano I, nº1.

_____. 1960, ano II, nº2.

_____. 1961, ano III, nº4.

_____.1962, ano IV, nº5.

DELGADO, Luiz. Arte, Expressão e Cultura. *Revista da Escola de Belas Artes de Pernambuco*. Ano 2, n.1, 1958.

Revista da Escola de Belas Artes de Pernambuco. Universidade do Recife, ano 1, n.1, 1957.

___Ano II, n.1, 1958.

___Ano 3, n.1, 1959.

REFERÊNCIAS

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

AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes (org.).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*. In Revista Arte e Ensaios n.4, p.113. Resumo de Dissertação de Mestrado em História da Arte. Rio de Janeiro: UFRJ, 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 e 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, vol.XVI. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1958.*

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 1ºgrau*. 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*. In Revista Tópicos Educacionais, n.1/2,vol.11, 1993, p.20-32.

BULHÕES, Maria Amélia. *Artes Plásticas: participação e distinção. Brasil anos 60/70*. In Porto Arte n.1, vl.1, mai, 1990, p.34-41.

_____. *Política Cultural do Estado Novo no campo das Artes Plásticas*. In Porto Arte, vol.2, n.4, nov, 1991, p.42-50.

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, p.179-196*. São Paulo: Xamã, 1996.

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, 1990, p.177 a 229.

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 e 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, DF: Flacso, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio, GÓES, Moacyr de. *O golpe na educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 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*. Petropólis: 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.

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, Marieta de Moraes, FERNANDES, Tania Maria e 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*. Secretaria do Interior e Justiça – Arquivo Público Estadual. Recife, 1956.

GARCIA, Jane Pinheiro. *Considerações sobre o ensino de artes plásticas na escola*. In Revista Tópicos educacionais n1/2, vl.13, 1995, p.84-88.

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.

GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria e Educação*. Porto Alegre: n.2, 1990, p.230 a 254.

GODOY, Josina Maria Lopes de, CARREIRO COELHO, Norma Porto. *Livro de Leitura Para Adultos: Movimento de Cultura Popular.* Recife: Gráfica Editora do Recife S. A., 1962.

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 Educaçã*o. Porto Alegre: n.2, 1990, p.65 a 110.

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.

LEITE, Ronildo Maia. *Bom dia Recife*. Jornal do Commercio s/d.

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

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*. In Revista da Associação Nacional de Educação, n.11,1986, p.5-13.

_____. *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: DPA Editora, 2001.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. *Introdução ao Estudo da Escola Nova*. 12 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

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*. In Revista Porto Arte, ano 1, n.1, mai, 1990, p.62-65.

MARQUES, Norma de Oliveira. *Escola de Bellas Artes de Pernambuco: aspectos de estudo histórico*. Monografia de Curso de Especialização em Artes Plásticas. Recife: UFPE, 1988.

MARX, Karl. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Editora Hucitec, 1986, p.11-14.

MCLAREN, Peter. *A Vida nas Escolas*. Porto Alegre: ARTMED Editora, 1997.

MENDONÇA, Mary Enice Ramalho de. *Produção Cultural e Resistência após 64: o papel das camadas médias intelectuais*. In Revista Comunicação e Artes n.24 (set/dez), 1990, p.35-42. São Paulo.

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".

MERMELSTEIN, Miriam p. e SALES, Heloisa Margarido. *Sobre os ensino de artes nas escolas de 1º grau*. In Revista da associação Nacional de Educação n.3, 1982, p.42-46.

MIRANDA, Maria do Carmo Tavares de. *Educação no Brasil*. Recife: Editora Universitária, 1975.

MOACYR, Primitivo. *A Instrução e o Império*. Editora Nacional, vol.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*. Monografia de Curso de Especialização em Artes Plásticas. Recife: UFPE, 1988.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na primeira República*. São Paulo: EPU, 1974

NEVES, Aniceh Farah. Acerca das atividades de expressão plástica na escola. In Periódico do Mestrado em educação da UCDB. Campo Grande – MS: Universidade Católica Dom Bosco. Série – Estudos, n.4, nov, 1996, p.9-19.

OLIVEIRA, Maria Goretti Rocha de. *Danças populares como espetáculo público no Recife de 1970 a 1988*. Dissertação de Mestrado em História. Recife: UFPE, 1991.

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.

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*. Tese de Doutorado em Filosofia. Inglaterra: University of Central England in Birmingham, 1993.

PEREIRA, Sonia Gomes. *Academia Imperial de Belas Artes no Rio de Janeiro: revisão historiográfica e estado da questão*. In Revista Arte e Ensaios n. 8, p.73-83. Rio de Janeiro: UFRJ, 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.

PROENÇA, Graça. *História da Arte*. São Paulo: Ática, 1990.

READ, Herbert. *Imagen e Idea*. 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. *O Recife: histórias de uma cidade*. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 2002.

_____. *(Des)encantos modernos*. Recife: Ed.UFPE, 1997.

ROMANELLI, Otaíza. *História da Educação no Brasil*. 1930-1973. Petrópolis: Vozes, 1978.

SANTOS, Lucíola Licínio. História das Disciplinas Escolares: perspectivas de análise. *Teoria e Educação*. Porto Alegre: n. 2, 1990, p.21 a 29.

SANTOS, Idelette Muzart Fonseca dos. *Em demanda da poética popular: Ariano Suassuna e o Movimento Armorial*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.

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)*. Tese de Doutorado em História. Recife: UFPE, 2000.

SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. São Paulo Brasiliense, 1989. 3ª edição.

SILVA, Beatriz de Barros Melo e. *A Pedagogia da Escola de Belas Artes do Recife: um olhar a mais*. Dissertação de Mestrado em História. Recife: UFPE, 1995.

SOUZA, Alcídio Mafra de. *Artes Plásticas na Escola*. Rio de Janeiro: Bloch, 1970.

SUZART, Cleverson e MILL, Daniel Ribeiro. *A Educação e o papel da Arte na formação do indivíduo emancipado*. In Revista Vertentes n.10 (jul/dez), 1997, p.74-81.

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.

TIBAJI, Alberto. *Platão e a Arte*. In Revista Vertentes. São João del Rei: FUNREI n.4 (jul/dez), 1994, p.33-37.

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.

VARELA, Noemia de Araújo. *A Formação do Arte-Educador no Brasil*. In Arte-Educação: perspectivas. Recife: CEPE, 1988.

VARNIERI, Maria Lúcia Campos. *Arte –Educação na Prática das Escolinhas de Arte*. In Revista Arte e Educação n.2-3 (jul/dez), 1996, p.61-64. Porto Alegre: UFRGS, 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. F*ormação do Artista Plástico no Brasil: o caso da Escola de Belas Artes*. In Revista Arte e Ensaios n.1, p.25-32. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

Título **A Inserção da Arte no Currículo Escolar**

Organizadores Maria Betânia e Silva

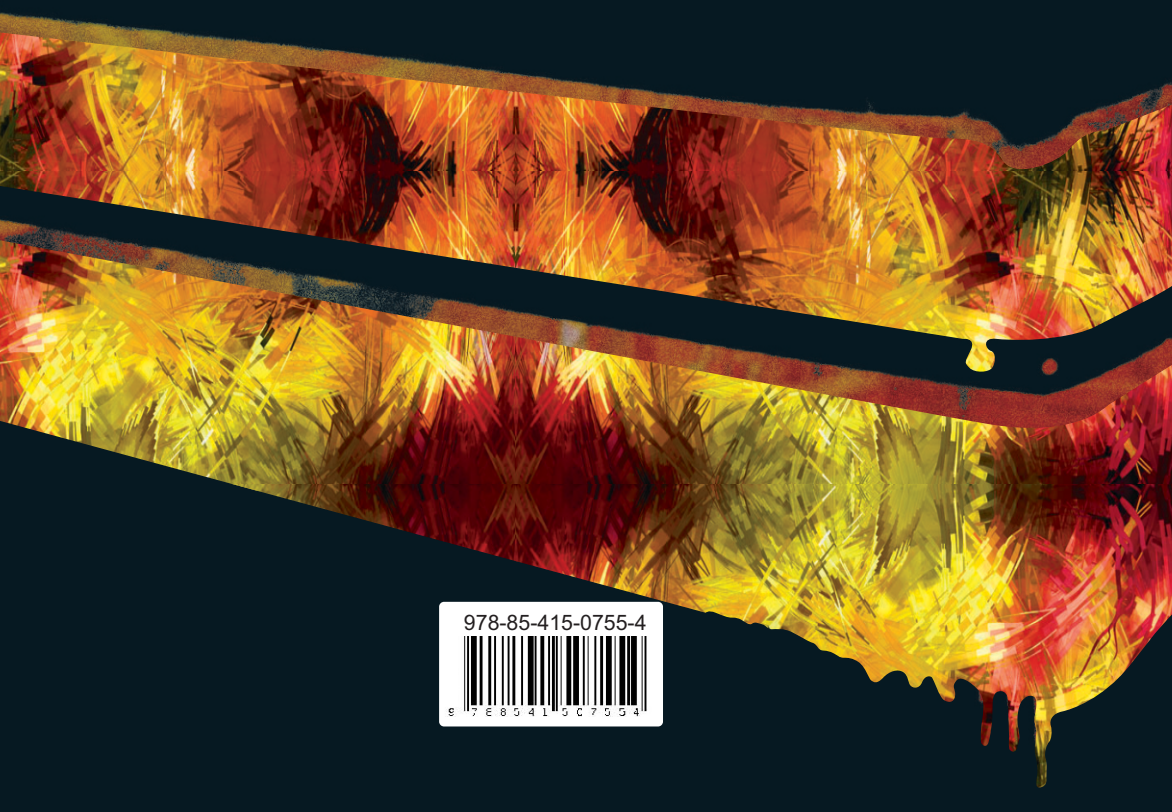
Projeto Gráfico Denise Simões

Capa Título: Movimentos Rizomáticos
Técnica: Fotografia com manipulação digital
Autora: Maria Betânia e Silva

Revisão de Texto Maria Betânia e Silva

formato 15,5 x 22,0 cm
fontes Minion Pro, Swis 721 Cn BT

Oficina Gráfica | EdUFPE



978-85-415-0755-4