



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL
Faculdade de Educação da UFMG**

**ESCOLARIZAÇÕES DA ARTE:
DOS ANOS 60 AOS 80 DO SÉCULO XX
(RECIFE – PERNAMBUCO)**

Maria Betânia e Silva

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL
DOUTORADO
Maria Betânia e Silva

ESCOLARIZAÇÕES DA ARTE: DOS ANOS 60 AOS 80 DO
SÉCULO XX
(RECIFE - PERNAMBUCO)

Belo Horizonte

2010

Maria Betânia e Silva

**ESCOLARIZAÇÕES DA ARTE: DOS ANOS 60 AOS 80 DO SÉCULO XX
(RECIFE - PERNAMBUCO)**

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

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

Belo Horizonte

2010

Maria Betânia e Silva
ESCOLARIZAÇÕES DA ARTE: DOS ANOS 60 AOS 80 DO SÉCULO XX
(RECIFE – PERNAMBUCO)

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Aprovado em 26 de Fevereiro de 2010.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria de Oliveira Galvão (Orientadora) - UFMG

Prof^ª. Dr^ª. Anna Mae Tavares Bastos Barbosa – USP/Universidade Anhembi Morumbi

Prof^ª. Dr^ª. Rejane Galvão Coutinho – UNESP

Prof^ª. Dr^ª. Lúcia Gouvêa Pimentel - UFMG

Prof. Dr. Bernardo Jefferson de Oliveira – UFMG

Prof. Dr. Antônio Augusto Gomes Batista – UFMG

**Aos meus pais que abriram mão de seus sonhos de continuar a estudar para que seus filhos
pudessem fazê-lo.**

AGRADECIMENTOS

Ao Criador por ter me proporcionado vivenciar esta etapa da vida e por ter me dado forças para seguir em frente.

À minha família que sempre esteve presente em todos os momentos de minha vida, sobretudo, os mais difíceis. Obrigada pelo estímulo, pela compreensão, pelos momentos de diálogo, de festa, pela união. Obrigada por tudo!

À Ana, minha orientadora, que me fez descobrir o fascinante caminho da pesquisa. Pela sua competência, afincos e seriedade em seu trabalho. Por tantas vezes ter me ajudado a aprender a pensar como pesquisadora. Pela presença constante, pelo acompanhamento sistemático, pela generosidade, pela honestidade, pela disponibilidade, pela sensibilidade e calor pernambucano. Pelo relacionamento construído muito além do profissionalismo. Pela verdadeira amizade.

À Chiara Lubich por me ajudar a pensar na humanidade e acreditar que é possível viver e contribuir para que o mundo seja um pouquinho melhor.

Aos professores que aceitaram o convite para participar da banca examinadora deste trabalho. Particularmente, a Bernardo Jefferson e Lúcia Pimentel, pelas valiosas contribuições dadas por ocasião do Exame de Qualificação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação com quem tive a oportunidade de estabelecer ricos diálogos.

À Secretaria do Programa de Pós-graduação.

Ao Grupo de Pesquisa Cultura Escrita da FaE/UFMG pelas valiosas contribuições.

Ao Núcleo de Estudos e Pesquisa em História da Educação e Ensino de História em Pernambuco – NEPEPE/UFPE. Particularmente, Fabiana, Andréa, Sandra, Shirleide, Margarete, Adlene.

À Jaidete e Clarice pela acolhida em Belo Horizonte.

À Ana Lúcia que me acompanhou durante esse trajeto com seu saber escutar e com sua sabedoria.

Ao Institut National de Recherche Pédagogique – INRP/Paris por ter me recebido para realização do estágio sanduíche.

A Renaud D'Enfert, orientador do estágio sanduíche.

À Anne-Marie Chartier pela sua extrema atenção e acolhimento. Pela disponibilidade e humanidade. Pelo acompanhamento sistemático, pelas ricas e valiosas orientações, indicações e reflexões durante todo o período do estágio no INRP.

À Anne Depardon pela acolhida em Paris. Pela presença contínua, pelos diálogos, pelo calor humano, pelo encorajamento, pela força.

À Anne Balzagette, Marie-Elisabeth, Denise, Claire por me darem a oportunidade de ampliar a família além-mar.

A Jean Hébrard pela generosidade, pelos ricos debates e diálogos.

À Marília Amorim, Jacques Poloni-Simard, Brigitte Derlon, Jean-Noël Luc.

À Ana Cristina pela revisão do texto.

A Gerson Passos e equipe do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP pela particular atenção e eficiência.

Às escolas estudadas por terem possibilitado o acesso aos seus acervos para realização da pesquisa.

A todos os sujeitos da pesquisa que viveram e construíram essa história, professores, alunos, funcionários que disponibilizaram parte de seu tempo para fornecer os depoimentos.

A Vitor pelo estímulo a enfrentar o desafio do doutorado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pela bolsa de estudos no Brasil e em Paris.

A todos aqueles que, de uma forma ou de outra, viveram comigo essa experiência, me ajudaram a refletir sobre muitas questões na construção deste trabalho e, particularmente, me ajudaram a pensar nas minhas ações, nos relacionamentos com os outros e no meu estar no mundo. O meu **MUITO OBRIGADA!**

“(...) Uma vida sem objetivos é uma vida sem alegrias. (...) Mas, não se esqueçam que da qualidade de seus objetivos vai depender a qualidade de sua vida”.

Aurobindo Sri

RESUMO

O objetivo central deste trabalho foi investigar o processo de escolarização da arte em três escolas públicas da região metropolitana da cidade do Recife no período dos anos 60 aos 80 do século XX. Está baseado na História das Disciplinas Escolares e discute questões sobre a transposição didática e a cultura escolar. As principais fontes de pesquisa foram documentos impressos, manuscritos, imagéticos e orais. Entre os documentos utilizaram-se leis, pareceres, resoluções, programas escolares, propostas de ensino, programas específicos de arte elaborados pelos professores que assumiram a docência da arte, roteiros de elaboração e organização de conteúdos e atividades dos professores, cadernetas, históricos, materiais de pesquisa utilizados pelos professores para a construção da sua prática pedagógica, pastas e livros de atas, quadros curriculares, certificados etc. Outros documentos foram fotografias, atividades realizadas pelos alunos, depoimentos de professores, alunos e outros funcionários das escolas estudadas e jornais do período de investigação. A pesquisa mostra que as primeiras experiências artísticas vividas no seio da família e a rede de relações estabelecida na trajetória individual e de formação profissional do professor contribuíram para sua formação artística, a estruturação e organização de seu trabalho pedagógico com arte. Embora a arte ensinada na escola tenha apresentado elementos advindos dos espaços de formação que o professor frequentou não podemos afirmar que ela adveio do conhecimento científico. Muitas vezes a arte ensinada foi criada e produzida na própria dinâmica do cotidiano escolar. As escolas apresentaram uma diversidade significativa na arte que era ensinada e por isso não havia na escola um ensino de arte, mas, sim, ensinos de artes. A arte produzida pela escola era completamente diferenciada da arte dos movimentos artísticos produzida pelos artistas em um período de governo ditatorial, no caso brasileiro. Os alunos das escolas estudadas compunham o grupo seletivo que atingia a educação secundária no Brasil no período estudado. O grande número de alunos por sala foi uma das dificuldades apresentadas pelo professor para envolver todos os alunos nas atividades propostas, mas a invenção de estratégias que possibilitassem uma aprendizagem mais prazerosa foi explorada pelo professor. A participação dos alunos nas atividades escolares foi destacada por todos os sujeitos da pesquisa. Os grêmios e clubes escolares foram apresentados como lugares específicos de organização e reunião dos alunos. As diversas experiências vivenciadas pelos alunos provocaram uma dinamicidade no espaço escolar e os lugares escolhidos pelo professor para a realização dessas atividades diferenciadas corresponderam a sua própria trajetória de formação e as concepções que tinha de arte. Os processos metodológicos utilizados pelo professor e as formas de veicular a arte no interior mesmo do espaço escolar foram diferenciadas provocando uma constante dinâmica nas aulas de arte. A escola ao apropriar-se da produção artística desenvolvida pelos alunos utilizava-a como um marco diferencial de seu trabalho pedagógico para ser visto e apreciado pelo público escolar e pelas personalidades que frequentavam a escola. Por fim, a dificuldade em estabelecer critérios do como e do que avaliar em arte levou ao estabelecimento de elementos que diziam mais respeito às atitudes e comportamentos que ao processo de aprendizagem em arte.

PALAVRAS-CHAVE: Escolarizações da arte. Formação do professor. Concepções de arte. Cotidiano escolar.

RÉSUMÉ

L'objectif central de ce travail de recherche a été d'étudier le processus de scolarisation de l'art dans trois écoles publiques de la région métropolitaine de la ville du Recife dans la période des années 60 aux 80 du vingtième siècle. Il est basé sur l'Histoire des Disciplines Scolaires et discute des questions sur la transposition didactique et la culture scolaire. Les principales sources de recherche ont été documents imprimés, manuscrits, iconographiques et orales. Parmi les documents il s'est utilisé des lois, avis, résolutions, programmes scolaires, propositions d'enseignement, programmes spécifiques d'art produites par des enseignants qui ont pris l'enseignement de l'art, manuscrits d'élaboration et organisation du contenu et des activités des enseignants, carnets, descriptions, matériels de recherche utilisés par les enseignants pour la construction de leur pratique pédagogique, dossiers et livres d'actes, tableaux curriculaires, certificats, journaux de la période de recherche etc. D'autres documents ont été photographies, activités réalisées par les élèves, des témoignages d'enseignants, d'élèves et d'autres fonctionnaires des écoles étudiées. La recherche montre que les premières expériences artistiques vécues dans le sein de la famille et le réseau de relations établie au sein de la trajectoire individuelle et de formation professionnelle de l'enseignant ont contribué à leur formation artistique, la structuration et l'organisation de leur travail pédagogique avec art. Bien que, l'art enseigné dans l'école ait présenté des éléments arrivés des espaces de formation que l'enseignant a fréquenté nous ne pouvons pas affirmer qu'elle est arrivée de la connaissance scientifique. Souvent l'art enseigné a été créé et produit dans la dynamique elle-même du quotidien scolaire. Les écoles ont présenté une diversité significative dans l'art qui était enseigné et donc il n'y avait pas dans l'école un enseignement d'art, mais enseignements d'arts. L'art produit par l'école a été complètement différent de l'art des mouvements artistiques produites par les artistes dans une période de régime dictatorial, dans le cas brésilien. Les élèves des écoles étudiées composaient le groupe sélect qui atteignait l'éducation secondaire au Brésil dans la période étudiée. Le grand nombre d'élèves par classe a été l'une des difficultés présentées par l'enseignant de faire participer tous les élèves dans les activités proposées, mais l'invention de stratégies qui permettraient un apprentissage plus agréable a été explorée par l'enseignant. La participation des élèves aux activités scolaires a été une donnée détachée par tous les sujets de la recherche. Les cercles et les clubs scolaires ont été présentés comme des endroits spécifiques d'organisation et de la réunion des élèves. Les différentes expériences vécues intensément par les élèves ont provoqué une dynamique à l'école et les lieux choisis par l'enseignant pour la réalisation de ces activités différenciées ont correspondu la trajectoire elle-même de formation et les conceptions d'art. Les processus méthodologiques utilisés par l'enseignant et les manières de transmettre l'art à l'intérieur même de l'espace scolaire ont été différenciées en provoquant une dynamique constante dans les leçons d'art. L'école s'approprié de la production artistique développée par les élèves l'utilisait comme une borne différentielle de son travail pédagogique pour être vu et apprécié par le public scolaire et par les personnalités qui fréquentaient les écoles dans les fêtes, à dates commémoratives et à autres événements promus par elle. Finalement, la difficulté à établir des critères et la façon d'évaluer l'art a pris à l'établissement d'éléments ils lesquels disaient plus respect aux attitudes et les comportements que le processus d'apprentissage de l'art.

MOTS CLÉS: Scolarisations de l'art. Formation des enseignants. Conceptions d'art. Quotidien scolaire.

ABSTRACT

The main purpose of this study was to investigate the process of arts' schooling during the period between 1960 and 1980 in three public schools from the metropolitan area of Recife. It takes the History of School Subjects as a premise and analyzes aspects of the didactic transposition and school culture. The main sources of data gathering were printed documents, manuscripts, iconographic and oral statements. Amongst the documents were analyzed laws, reports, resolutions, curricula, teaching programs, specific programs of arts elaborated by teachers who taught arts, preparation guidelines and contents' planning as well as teachers' activities, teachers' history, register materials, research data used by teachers in order to support their pedagogical practice, folders and books of minutes, curriculum frameworks, certificates and so forth. Pictures, activities performed by students, testimonials from teachers, students and other school staffs were also studied, and newspapers of the period (1960-1980). The findings of this research points to the belief that the first artistic experiences lived in family and amongst those from the network of relationships established in each individual trajectory and teaching training contributed to his artistic formation, the structuring and organization of his/her work in the teaching of arts. Although, the art taught in school has shown elements from the educational institutions attended by the teacher it cannot be said that it came from scientific knowledge. Often the art taught was created and produced in the day-to-day dynamics of school life. The schools showed differences in the focus the teaching of arts took and, therefore, there was not only one school of art education approach, but various ways for the teaching of arts. The art produced in schools were very much different from the art produced by artistic movements from the period of military dictatorship in Brazil. The pupils studied made up the select group which achieved the secondary school in Brazil. On one hand, the large number of students per class was one of the difficulties, presented by teachers, which hampered the engagement of all students in proposed activities, but, on the other hand the invention of strategies that would enable a more pleasant learning was explored by teachers. Pupils' participation in school activities was highlighted by all research participants. The alumni associations and school clubs were pinpointed as specific places for students' organization and meetings. The diverse students' experiences led to a dynamical school environment and the places chosen by teachers to carry out those different activities had a relation to their training trajectory and conceptions of arts. As the research's data suggests the methodological approaches used by teachers and their ways of conveying arts within the same school area were often varied and caused a frequent dynamical environment in arts classes. Schools took over students' artistic production and used it as a landmark of its work, to be seen and appreciated by the school public and by celebrities who attended them. Finally, the difficulty of establishing the evaluation criteria for arts as a subject led to the choice of elements which said more about the attitudes and behaviors than about the learning process of arts.

KEYWORDS: Arts' schooling . Teacher training. Conceptions of arts. School routine.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Origem do problema.....	13
1.2 Fontes utilizadas.....	17
1.3 As escolas estudadas.....	26
2 CAPÍTULO I	33
PROFESSORES: SUJEITOS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA ARTE	
2.1 Família e rede de relações.....	35
2.2 Espaços de formação e alocação dos professores para o ensino de arte.....	42
2.3 Quadro brasileiro da formação do professor: final dos anos 50 aos anos 80.....	60
2.4 Ações e reações dos professores.....	77
3 CAPÍTULO II	84
A ARTE QUE A ESCOLA PRODUZIU	
3.1 Uma ou diferentes concepções de arte nos documentos oficiais?.....	92
3.2 O que disseram os professores, os alunos, os funcionários sobre arte?.....	96
3.3 Objetivos previstos e desejados para o ensino de arte na escola.....	107
3.4 Que arte era ensinada?.....	115
4 CAPÍTULO III	141
A ARTE NO COTIDIANO ESCOLAR: CONDIÇÕES DE VIABILIDADE DO TRABALHO	
4.1 Perfil dos alunos.....	144
4.2 Espaço físico para as aulas de arte.....	168
4.3 Tempo para as aulas de arte.....	173
4.4 Materiais para as aulas de arte.....	178
5 CAPÍTULO IV	186
A ARTE NO COTIDIANO ESCOLAR: A DINÂMICA DAS AULAS	
5.1 Metodologias no ensino de arte.....	192
5.2 Sistema de avaliação em arte: como fazia o professor?.....	223
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	233
Fontes.....	241
Referências.....	245

1 INTRODUÇÃO

1.1 Origem do problema

O caminho pelo qual escolhemos percorrer para desenvolver nossa investigação surgiu durante o estudo de mestrado¹, que buscou investigar como se deu o processo de inserção da arte no currículo escolar, especificamente em Pernambuco, entre os anos 50 e 80 do século XX. No decorrer daquele trabalho observamos que, desde o final do século XIX, a arte já estava presente na escola, pelo menos no caso pernambucano, embora de forma difusa. Identificamos movimentos e instâncias que desenvolveram um papel importante na sistematização do ensino de arte, na congregação e articulação do professor que trabalhava com arte na escola e também na orientação de seu trabalho. No percurso, percebemos, também, que os cursos de Licenciatura² em Educação Artística nasceram somente na segunda metade do século XX, a partir de 1973, depois da Reforma Educacional do Ensino de 1º e 2º graus de 1971, que tornou obrigatório, em todo o território nacional, o ensino da educação artística. No mestrado, no entanto, não chegamos a pesquisar o cotidiano do ensino de arte na escola, o que nos levou a realizar o presente estudo.

Neste trabalho, durante todo o texto, quando nos referirmos à disciplina escolar, optamos por utilizar o termo ‘arte’. Estamos considerando ‘arte’ a educação artística, as artes plásticas, a música e canto orfeônico, disciplinas que os professores entrevistados lecionavam no período estudado. Portanto, não nos deteremos em discutir e situar os significados das nomenclaturas da disciplina, como também não discutiremos a pluralidade do conceito de ‘arte’. Reunimos as disciplinas no termo ‘arte’ porque elas fazem parte do campo³ mais amplo de conhecimento da Arte.

¹ A pesquisa tem como título *A inserção da arte no currículo escolar (Pernambuco, 1950-1980)*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Pernambuco em 2004 e orientada pela Prof^a. Dr^a. Ana Maria de Oliveira Galvão.

² De forma mais ampla, outros cursos de Licenciatura no campo da Arte já existiam, no caso brasileiro, um exemplo foi o curso de Licenciatura em Desenho e Plástica da UFMG, criado em 1970.

³ Bourdieu denomina ‘campo’ o espaço no qual as posições dos agentes se encontram a priori fixadas. O campo se define como o *locus* onde se trava uma luta concorrencial entre atores com interesses específicos que caracterizam a área em questão. Bourdieu considera a sociedade como um todo o ‘campo’ mais geral, porém no interior desse ‘campo’ existem ‘subcampos’. O campo é um microcosmo no interior do macrocosmo. Juntamente com o acadêmico e científico, o campo artístico é dos mais autônomos. Todo campo possui regras específicas, valores, consensos. Dentro desta perspectiva, se resolve o problema da adequação entre ação subjetiva e objetividade da sociedade, uma

A partir do estudo de mestrado outras questões nos conduziram para a presente investigação que se insere também na História das Disciplinas Escolares e entre os que desenvolvem estudos na linha de pesquisa História da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais.

Vários pesquisadores brasileiros e estrangeiros desenvolveram estudos nesse campo e pontuaram aspectos importantes para o estudo de uma disciplina escolar. Destacamos, por exemplo, Santos (1990), Bittencourt (2003), Oliveira (2003), Hébrard (1990), Goodson (1990), Chervel (1990), Julia (2001, 2002). A História das Disciplinas Escolares tem como principal preocupação de pesquisa explicar as transformações ocorridas em uma disciplina ao longo do tempo. Assim, ao considerarmos a escola como um espaço de socialização de saberes, se tornou relevante aprofundar como a arte foi constituída nesse lugar e que outros saberes foram mobilizados para que ocorresse essa socialização.

Então, de onde vêm os saberes veiculados na e pela escola? O que a escola faz: copia, transpõe, recontextualiza, produz saberes ou faz um pouco de cada coisa? Como ela faz isso? Essas questões se agregam aos debates e discussões que têm se desenvolvido sobre a transposição didática e a cultura escolar que põem em relevo indagações singulares sobre o papel da escola no processo de escolarização dos saberes. Diferentes autores definem diversas posições sobre o tema. Por exemplo, Chevallard (1994) afirma que a escola transpõe o conhecimento científico; Bittencourt (2003) diz que os conteúdos escolares têm origem no saber científico; Bersntein (1996), por sua vez, destaca que a escola recontextualiza os saberes ao serem deslocados de seu campo de produção e Julia (2001) afirma que a escola nem vulgariza, nem adapta os saberes das ciências de referência, mas produz saberes.

Diante das posições apresentadas pelos autores, o que a escola fez com a arte presente no currículo? Foi uma cópia, uma transposição, uma recontextualização, uma produção da própria

vez que todo ator age no interior de um campo socialmente predeterminado (BOURDIEU, 1983). Para um aprofundamento ver também Nogueira (2006, 2007).

escola ou um pouco de cada coisa? Como a escola produziu um modo escolar de se ver a arte? Quem e quais foram os principais agentes veiculadores do modo de se ver a arte na escola? Quem foram os professores⁴ que assumiram sua docência? Quais eram as concepções de arte dos professores e quais eram as que circulavam nos documentos oficiais? Que arte passou a ser ensinada nas escolas? Quem eram os alunos a que essa arte era destinada? Que espaços, tempos, materiais, avaliações foram destinadas ao ensino de arte? Como essa arte foi ensinada? Essas indagações nortearam o nosso trabalho, que teve como objetivo central investigar o processo de escolarização da arte em três escolas públicas da região metropolitana da cidade do Recife no período dos anos 60 aos 80 do século XX. Contemplamos esse período por fazer referência anterior e posterior a lei 5692/71 que determinou a inclusão obrigatória da arte nos currículos de 1º e 2º graus no Brasil e que, naquele momento, passou a ser chamada de educação artística.

Destacamos alguns dos motivos que nos impulsionaram ao desenvolvimento desta pesquisa. Em primeiro lugar, para aprofundar como se deu o processo de escolarização de um saber que circulava fora da escola, mas que também deveria ser ensinado por ela.

Em segundo lugar, porque como professora de arte busco compreender porque ainda hoje se insiste em atividades como folclore, datas comemorativas e decoração do ambiente escolar como específicas, de certa forma, exigidas do professor de arte e consideradas como unicamente da área de arte. Além disso, a ênfase no desenvolvimento da criatividade e do talento muitas vezes é elemento posto como aspecto exclusivo da arte a ser desenvolvido nos indivíduos. Não obstante, a concepção da arte apenas como um fazer e uma técnica ou um momento para relaxar, extravasar as energias e expressar os sentimentos são idéias que parecem enraizadas e cristalizadas no tempo.

⁴ Optamos por utilizar o termo professor ou professores no decorrer do texto. Entenda-se, então, professor ou professora no singular ou no plural. Ao utilizarmos os depoimentos dos sujeitos, identificaremos o feminino ou o masculino.

Uma terceira razão que nos levou a pesquisar o tema foi por perceber que quase não encontramos estudos que buscam aprofundar e compreender como se deu o processo de escolarização da arte dos anos 60 aos 80 do século XX.

Diferentes estudos têm sido desenvolvidos sobre temáticas, dentre outras, que buscam aprofundar e discutir a história, as funções, os campos de atuação, os objetivos da arte no processo educacional, na formação do indivíduo e do cidadão, por exemplo, Barbosa (1986, 1990, 1998, 1999, 2002, 2005); Bastos Barbosa (2005); Coutinho (2002, 2008); Bertossi (1995); Castanho (1982); Coli (1985); Ferreira (1995); Foerste (1996); Martins (1998); Osinski (2002); Pimentel (1999); Rey (1996); Ribeiro (1995).

O fato de quase não encontrarmos estudos que aprofundem o processo de escolarização e das práticas escolares de arte tem demonstrado a insuficiência⁵ de estudos que abordam a questão do ensino da arte na escola, particularmente, em Pernambuco e também em outros estados brasileiros. Isso abre um vasto campo para o desenvolvimento de outras pesquisas científicas⁶.

⁵ Realizamos um levantamento em catálogos de dissertações e teses, via *on line*, de algumas universidades brasileiras como a UFAL, a UFRN, a UFMA, a UFPI, a UFBA, a UFPE, a UFS, a UFCE e identificamos a ausência de pesquisas que abordem essa temática e período no nordeste brasileiro. Mas, essa não é uma situação exclusiva dessa região. Por exemplo, no levantamento de dissertações e teses realizado por Barbosa (1999), em nível nacional na área específica de arte, também se revela a mesma ausência. Pesquisamos no catálogo de dissertações e teses da pós-graduação brasileira, organizado pelo Comitê Brasileiro de História da Arte, no período de 1996 a 2002, e não encontramos pesquisas referentes à temática e ao período propostos. Em maio de 2007 fizemos outro levantamento em universidades das regiões sul e sudeste. Por exemplo, na região sul, na UFRGS, na UFSC, na UFPR. No banco de dissertações e teses da pós-graduação em Arte da UFRGS, no período de 1993 a 2006, e da pós-graduação em Educação, da mesma universidade, no período de 2001 a 2006; na UFSC, entre 30 dissertações e 7 teses disponíveis no site; na UFPR em 141 dissertações e teses em Educação. Na região sudeste, na USP e na UFMG. No banco de dissertações e teses da USP/ECA de 1972 a 2005. Em agosto de 2007 fizemos o levantamento na UFMG. Na Escola de Belas Artes em 69 dissertações e 25 teses e na Faculdade de Educação em 51 dissertações e 43 teses, disponíveis no site. Não encontramos, da mesma forma nessas duas regiões e nessas universidades, pesquisas que se debruçam sobre o período contemplado e a temática apresentada em nosso estudo.

⁶ Outro levantamento que fizemos sobre a temática foi realizado no site do CNPq em outubro de 2005. Buscamos na *Plataforma Lattes*, por produção, em 250 currículos utilizando as palavras-chave *ensino de arte, arte-educação e prática pedagógica em arte* e identificamos a mesma lacuna de pesquisas que aprofundem esse tipo de temática e período histórico.

Dessa forma, o presente estudo busca contribuir não somente para ampliar os horizontes de compreensão da presença da arte na escola, como também fornecer subsídios para enriquecer as discussões sobre a constituição e a história dos saberes escolares. No campo mais amplo da História da Educação, vários pesquisadores, como Oliveira (2003), Bittencourt (2003), Batista (1997), Fonseca (2004), Chervel (1990), Goodson (1990), Hébrard (1990), Julia (2002), desenvolveram estudos sobre a História das Disciplinas Escolares buscando compreender, particularmente, como os saberes que já circulavam em outras esferas sociais se tornaram propriamente escolares.

A pesquisa também busca contribuir com os estudos que têm se desenvolvido nos campos do currículo, do cotidiano e da história do ensino de arte.

Como todo trabalho que se pretende científico, esperamos que as lacunas existentes neste estudo sirvam como pontos de partida para novas investigações e proporcione a abertura a outros questionamentos que contribuam com a construção do conhecimento, de forma mais ampla, particularmente, nas áreas da educação, da arte e da história.

1.2 Fontes utilizadas

Tendências historiográficas⁷ têm aberto inúmeras possibilidades de utilização de novas fontes de pesquisa. Para a realização deste estudo utilizamos como principais fontes de pesquisa documentos impressos, manuscritos, imagéticos e orais. Entre os documentos oficiais utilizamos leis, pareceres, resoluções. Dos documentos escolares, programas escolares, propostas de ensino, programas específicos de arte elaborados pelos professores que assumiram a docência da arte, roteiros de elaboração e organização de conteúdos e atividades dos professores, cadernetas, históricos, materiais de pesquisa utilizados pelos professores para a construção de sua prática pedagógica, pastas e livros de atas, quadros curriculares, certificados etc. Entre os documentos

⁷ Para aprofundar essa temática ver Burke (1991), Ginzburg (1989), Le Goff (1994), Faria Filho (1998).

imagéticos, fotografias e atividades realizadas pelos alunos. Dos documentos orais, depoimentos de professores, alunos e outros funcionários das escolas estudadas. Ainda consultamos jornais do período de investigação.

Os documentos foram consultados e coletados nos acervos das três escolas estudadas, nos acervos pessoais dos professores entrevistados, no Arquivo Público Estadual Jordão Emerenciano (Pernambuco), no Conselho Estadual de Educação de Pernambuco, no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, no banco de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

O significativo acervo documental consultado, ainda sob a guarda das escolas, possui uma infinidade de documentos que se encontram em estado extremamente difícil de ser conservado por longo tempo. Os espaços adequados, as condições climáticas favoráveis, a organização e limpeza, a catalogação dos documentos são praticamente inexistentes. Isso evidencia a falta de políticas públicas voltadas para a preservação da história e do patrimônio escolar.

Nesse sentido, é importante atentar para o processo seletivo desse material que, no decorrer do tempo, ocorre intencionalmente ou não por diversos motivos. Primeiro, as escolas não dispõem de pessoal que desenvolva um trabalho de salvaguarda dos documentos. Segundo, os espaços onde os documentos se localizam são depósitos da escola sofrendo continuamente problemas com sujeira, goteira, umidade, foco de cupim etc. Em terceiro lugar, o processo seletivo dos documentos se dá também pela sistemática de incineração dos documentos a cada cinco anos, autorizada pela própria Secretaria de Educação por não ter uma política de preservação da memória educacional do Estado com a alegação de não dispor de espaço físico necessário e suficiente para armazenamento e preservação dos mesmos. Por esses motivos, diferentes e imprevistas limitações se impuseram ao nosso trabalho. Um dos exemplos que podemos citar foi a perda de grande quantidade de atividades realizadas pelos alunos desde os anos 50, quando demos início à coleta dos documentos para esta pesquisa e identificamos um cupinzeiro que destruiu diversos pacotes de atividades dos alunos em uma das escolas. Outra escola, apresentava

goteiras no teto e janelas quebradas pelas quais entrava água das chuvas, provocando a destruição de documentos, inclusive do século XIX. Outro exemplo deste processo seletivo do material também se deu no decorrer do próprio cotidiano da sala de aula. Uma das professoras entrevistadas comentou que algumas vezes o aluno quando concluía seu trabalho, o destruía por não estar satisfeito com o resultado produzido. Ou mesmo, em outra escola, o trabalho realizado pelo aluno era sorteado para presentear o professor que tinha colaborado com a compra do material necessário para as atividades em sala de aula. Por um lado, essas situações nos foram imprevistas e impostas e, por outro, detectadas no processo mesmo do desenvolvimento da pesquisa.

Le Goff, em seu estudo *História e Memória* (1994), acentua a importância da análise crítica dos documentos entendendo que os mesmos são produtos da sociedade que os fabrica e neles estão intrínsecas as relações de força e poder dos que os produzem. Por sua vez, Faria Filho (1998) declara que os documentos oficiais são produzidos em obediência à legislação em vigor ou representam a própria legislação. Já Oliveira (2003) afirma que o documento não representa a imagem de uma sociedade em determinada época; mais que isso, representa o esforço de uma determinada configuração social de impor sua imagem ao futuro. Dessa forma, o intuito da utilização dos documentos, anteriormente referidos, foi também o de compreender as relações entre o que estava prescrito e o que acontecia na prática cotidiana das escolas estudadas no período de um sistema de governo ditatorial. Um dado a ser destacado é que os professores entrevistados afirmaram e enfatizaram o desconhecimento, e mesmo a inexistência, de documentos oficiais que orientassem o seu trabalho pedagógico.

Ao utilizarmos as fotografias neste estudo, identificamos a representação de diferentes momentos do cotidiano escolar. Longe de ser um documento neutro, a fotografia cria novas formas de documentar a vida em sociedade. As imagens fotográficas devem ser vistas como documentos que informam sobre a cultura material de um determinado tempo histórico, de uma determinada cultura e também como uma forma simbólica que atribui significados às representações e ao

imaginário social (BORGES, 2003). A autora afirma ainda que a imagem fotográfica é escolha e não apenas constitui uma representação do real, mas também integra um sistema simbólico pautado por códigos oriundos da cultura que os produz.

Em sua grande maioria, as fotografias consultadas apresentam eventos cívicos, datas comemorativas e folclóricas, visitas de personalidades políticas à escola, jogos escolares etc. As imagens representam uma intensa disciplina e organização seja nas posições das personagens, seja nos fardamentos escolares, seja nos figurinos das apresentações cívicas e folclóricas, características fortemente representativas do período militar.

Paiva (2002) chama atenção para a leitura das representações iconográficas lidas sempre no presente, na maioria das vezes. Isso possibilita novos significados, novas leituras e oferecem novas respostas às novas indagações. Porém, o autor diz que nem a imagem que pretendeu ser a mais fiel das cópias de uma realidade qualquer jamais o será, assim como acontece com qualquer interpretação historiográfica. Há sempre a arbitrariedade, a parcialidade e as escolhas do observador, o que garante sempre olhares e versões diferentes sobre um mesmo objeto.

As mais de trezentas atividades dos alunos coletadas para este estudo apresentam uma infinidade de temáticas diferenciadas, de disposição dos elementos no espaço, de representação, etc. Embora, praticamente, as mesmas técnicas e algumas temáticas se repitam no decorrer das décadas, não identificamos sequer uma imagem que se repita.

Chervel (1992, p.17) evidencia que para se observar os trabalhos dos alunos,

(...) os exercícios, eles mesmos, têm freqüentemente uma função diferente daquela que nós reconhecemos hoje. De uma parte, convém não se deixar levar por uma terminologia cujo valor mudou sensivelmente. De outra parte, mesmo se os exercícios permaneceram idênticos, eles se integram em uma pedagogia

suficientemente diferente para receber caracteres particulares⁸ (**tradução nossa**).

O autor ainda reforça que todo estudo histórico ao utilizar trabalhos dos alunos deve colocá-los o mais possível nas práticas pedagógicas de sua época.

Certeau (1982) já dizia que uma leitura do passado, por mais controlada que seja pela análise dos documentos, é sempre dirigida por uma leitura do presente.

Utilizamos também depoimentos orais. Uma vasta literatura⁹ nos ajuda a compreender, a exercitar o processo de coleta e a utilizar esse tipo de documento. Para este estudo, identificamos, nas três escolas contempladas, a presença de mais de um professor de arte no período estudado. Sendo assim, dois professores na primeira escola, dois na segunda e cerca de quinze professores na terceira escola. Porém, na segunda escola um professor faleceu no ano anterior à coleta dos dados para esta pesquisa. Na terceira escola, doze já tinham falecido, dois não foi possível encontrar o contato, um deles está fora do país há muitos anos, e, quanto ao terceiro, fomos orientadas pela escola a não contatá-lo porque ele se encontra com problemas de saúde e tem, constantemente, reações agressivas. Nesse caso, entrevistamos a secretária e outro professor que conheciam de perto o trabalho do professor de arte.

Apesar das limitações para a pesquisa, causadas pela impossibilidade de realizar entrevista com o professor que ensinava educação artística da terceira escola, optamos por mantê-la no estudo por alguns motivos. Essa escola, além de secular e de tradição, era considerada referência no ensino secundário do Recife, equiparada ao Colégio Pedro II do Rio de Janeiro. Possui um acervo documental significativo desde o século XIX. Para nós era fundamental que ela fosse também

⁸ Les exercices eux-mêmes ont souvent une fonction différente de celle qu'on leur reconnaît aujourd'hui. D'une part il convient de ne pas se laisser abuser par une terminologie dont la valeur a sensiblement changé. Et d'autre part, même si les exercices sont restés identiques, ils s'intègrent dans une pédagogie suffisamment différente pour en recevoir des caractères particuliers.

⁹ Ver entre outros Thompson (1992), Joutard (2000), Thomson (2000), Amado e Ferreira (1996), Meihy (1996).

pesquisada para que fosse possível estabelecer relações com as outras duas escolas: uma escola experimental que trazia inovações pedagógicas e uma escola comum, posta como referência pelo Estado, nascida na década de 60 durante a ditadura civil-militar. Por esses motivos optamos por mantê-la em nosso estudo.

Tivemos que enfrentar algumas dificuldades no percurso de agendamento para realização das entrevistas. Por exemplo, em um dos casos passamos seis meses contatando um dos professores para conseguir agendar um dia para a entrevista. Outro exemplo, foi ao chegar na casa do professor, após data e hora marcada, ele havia se mudado do endereço que nos foi fornecido. Em outro caso, foram necessárias onze semanas consecutivas de agendamento e cancelamento do horário de entrevista com um dos alunos. Essas situações que se apresentaram no percurso de trabalho fazem parte das imprevisibilidades da utilização da História Oral.

Realizamos, então, entrevistas com doze sujeitos¹⁰. Entre eles, quatro professores, cinco alunos e três funcionários das escolas. Quatro dos depoimentos coletados foram fornecidos nas respectivas residências dos sujeitos e oito nos locais de trabalho. As entrevistas tiveram duração entre cinqüenta minutos e duas horas e meia. Todas com interrupções pelos próprios sujeitos ou por outras pessoas.

Os professores e um funcionário entrevistados estão aposentados. Dois funcionários continuam trabalhando. No período de realização das entrevistas a faixa etária dos professores e funcionários se situava entre os 60 e 85 anos e dos alunos entre os 43 e 50 anos. Todas as entrevistas foram realizadas no decorrer do ano de 2008. Todos os alunos entrevistados se tornaram professores, exceto o aluno da terceira escola que trabalha com engenharia química. Dois são professores universitários que trabalham com a graduação e pós-graduação em educação da rede federal de ensino. Dois são professores da educação básica, sendo uma da rede federal que é professora de artes plásticas, e outro da rede estadual de ensino que é professor de handball. Todos, atualmente,

¹⁰ No decorrer dos capítulos, ao utilizarmos trechos dos depoimentos, optamos por não usar o nome dos entrevistados, pois nem todos autorizaram sua identificação.

trabalham e habitam em Recife, exceto o aluno da terceira escola que está no estado de Rondônia. De acordo com Amado e Ferreira (1996) a pesquisa com fontes orais se apóia em pontos de vista individuais expressos nas entrevistas e através da história oral o objeto de estudo do historiador é recuperado e recriado pela memória dos informantes.

Lang (1996) destaca alguns aspectos importantes a ser considerados com o uso de depoimentos orais. Ela afirma que os depoimentos orais se constituem da obtenção de dados informativos e factuais, assim como o testemunho do entrevistado sobre sua vivência em determinadas situações ou a participação em instituições que se deseja estudar. Para a autora, a captação de uma fonte oral possibilita a construção do documento oral, havendo uma corrente de pesquisadores para quem o documento original é a fita gravada e outra segundo a qual o documento é a transcrição.

Qualquer que seja a forma assumida pela fonte oral ela se baseia na memória e a memória é sempre uma reconstrução do passado visto pela perspectiva do presente. Em diversos momentos dos depoimentos, os sujeitos elaboraram comparações com os momentos vividos e os da contemporaneidade. Para alguns, os julgamentos de valor foram acentuados em relação àqueles momentos que se apresentavam melhores que os de hoje. Por outro lado, essas mesmas falas também deram destaque à rigidez, ao enquadramento e à fadiga da obrigação de atividades do período vivido.

Meihy (1996), destaca que, em qualquer gênero da história oral, o documento procedido pelo oralista se apresenta como desafio à compreensão da experiência de um terceiro que funciona como filtro. Uma amostra desse desafio foi observada na coleta do depoimento fornecido por uma professora quando ao levantarmos uma das questões, em diferentes momentos da entrevista, aparentemente, na sua fala parecia não haver respostas. Porém, no decorrer das leituras, releituras, categorização e análise dos documentos foi possível compreender a experiência relatada pela depoente e entender que a aparente ausência de resposta já era a resposta explicitada em sua fala.

Através do documento oral propõe-se a percepção do impacto dos acontecimentos, em nível subjetivo, no indivíduo e através deste na sociedade. De oral, a história oral tem apenas a fala gravada do informante entrevistado, pois o instrumento que vai ser utilizado será a escrita, se bem que transcrita literalmente para não descaracterizá-lo psicologicamente e não desvincular a linguagem falada da escrita (CORRÊA, 1996).

Outros historiadores reforçam a importância da história oral em pesquisas históricas, como Joutard (2000, p.33,34), por exemplo ao dizer que:

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

Em vários dos depoimentos coletados os sujeitos expressaram momentos de intensa emoção quando se referiam a experiências particulares vividas no cotidiano escolar. Expressões de tensão, de tristeza, de dificuldades, mas também de intensas alegrias, de saudosismo, de satisfação, de realização, de reconhecimento, de conquista. Assim como Campos (1996) afirma, o relato oral exerce um papel considerável na compreensão de elementos sutis e por meio dele podem-se verificar os sentimentos de cada indivíduo nas mais diversas situações explanadas, revelando-se situações ou momentos de orgulho, de contentamento, desejos e aspirações, desgostos e tristezas mais profundas.

Ao fornecer os depoimentos tivemos a possibilidade de verificar que o processo de diálogo entre o passado e o presente do sujeito se dava de forma constante. Por vezes, as falas eram

interrompidas pelo esquecimento ou por momentos específicos que não se pretendia relatar. A memória, chama atenção Gallian (1996), pressupõe a alteridade e a dinâmica do próprio indivíduo: não só o presente é experimentado subjetivamente, mas também o passado é experimentado subjetivamente no presente.

Nos últimos cinquenta anos, a prática internacional da história oral tem indicado que essa metodologia combate perpetuamente qualquer tendência para isolar a prática e o entendimento histórico da vida e das necessidades dos homens. Tem mostrado também que as entrevistas fornecem mais que apenas outro conjunto de documentos, pois é uma maneira de promover a conscientização histórica e social (THOMSON, 2000).

É ainda o método da história oral que nos ajuda a melhorar nosso entendimento da estrutura intelectual e ideológica de uma era e nos oferece base para uma crítica às noções comuns de realidade (LEYDESDORFF, 2000). Assim, o uso dos depoimentos orais contribuiu para nos ajudar a compreender aspectos singulares que não são registrados nos documentos escritos.

Os depoimentos orais, como outros documentos, não podem ser considerados verdades absolutas por si, pois o entrecruzamento das fontes utilizadas na pesquisa e o embasamento nas discussões teóricas, que têm sido travadas no campo, é que poderão proporcionar um entendimento mais amplo das complexidades que envolvem a constituição de um saber no currículo escolar.

Bourdieu (2003) chama atenção para os riscos da escrita com o trabalho que utiliza depoimentos orais. Para ele, é claro que a transcrição muito literal (a simples pontuação, o lugar de uma vírgula, por exemplo, podem comandar todo o sentido de uma frase) já é uma verdadeira tradução ou até uma interpretação. O processo verbal do discurso recolhido, que o autor da transcrição produz, está submetido a dois conjuntos de obrigações freqüentemente difíceis de conciliar: as obrigações de fidelidade a tudo que se manifesta durante a entrevista e o tempo de cada entrevista que é particular e que não é o tempo da leitura, da linguagem dos gestos, da mímica e de toda a

postura corporal etc. Transcrever é, necessariamente, escrever, no sentido de reescrever, como a passagem do escrito para o oral que o teatro faz. As antinomias bem conhecidas da literatura popular lembram que dar realmente a palavra àqueles que habitualmente não a têm, é apenas lhes dar a palavra tal qual. Existem as demoras, as repetições, as frases interrompidas e prolongadas por gestos, olhares, suspiros ou exclamações, há as digressões laboriosas, as ambigüidades que a transcrição desfaz inevitavelmente, as referências a situações concretas, acontecimentos ligados à história singular de uma cidade, de uma fábrica ou de uma família etc.

Como podemos observar, diversos autores destacam aspectos minuciosos e importantes a serem observados na utilização dos diferentes documentos como fontes de pesquisa. Para nosso estudo, essas contribuições foram fundamentais para ampliar o entendimento do objeto de pesquisa a que nos propusemos investigar. Pois, já dizia Freire (2000, p.86), “(...) *só há História onde há tempo problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da História. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente*”.

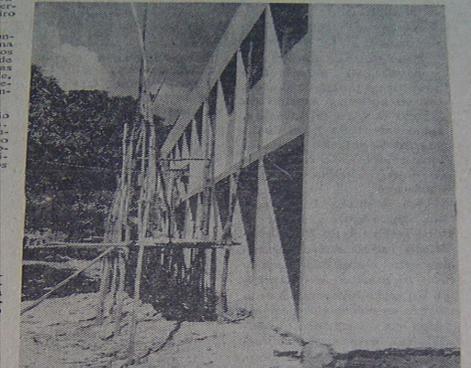
1.3 As escolas estudadas

Para realizar nossa investigação, escolhemos três escolas públicas da região metropolitana da cidade do Recife, por várias razões. Primeiro por serem consideradas escolas de referência no período estudado. Segundo por terem em seu currículo o ensino de arte, pelo menos, desde os anos 60 do século XX. Terceiro por disporem de um acervo documental possível de ser investigado. Por fim, por serem localizadas em bairros distintos da região metropolitana da cidade. As escolas contempladas foram: o Colégio Dom Bosco, localizado na zona norte da cidade do Recife, em um dos bairros mais populosos do período; o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco, criado como escola experimental e até início dos anos 70 situado no centro da cidade, sendo depois transferido para o campus universitário na zona oeste; o Ginásio Pernambucano, referência do ensino secundário na cidade, localizado na zona central. O Colégio Dom Bosco e o Ginásio Pernambucano fazem parte do sistema estadual de ensino e o

Colégio de Aplicação do sistema federal. As escolas continuam em funcionamento até os dias atuais.

A primeira escola, o Colégio Dom Bosco, situado na zona norte da cidade do Recife, fica localizado no bairro de Casa Amarela. Foi fundado em janeiro de 1967, com o nome de Colégio Normal Dom Bosco. Era formado pela Escola Normal e de Aplicação do bairro de Casa Amarela. A Escola Normal foi construída em um bloco de dois pavimentos com onze salas de aula e um recreio coberto com anfiteatro. Além disso, havia a parte administrativa com diretoria, secretaria, portaria, grêmio e cantina. A Escola de Aplicação, em prédio anexo, também foi construída com dois pavimentos, oito salas de aula e a parte administrativa. Essa escola fez parte do projeto de ampliação da oferta do ensino secundário na cidade do Recife que vinha se desenvolvendo desde os anos de 1955 (BARROSO FILHO, 2008). Foi nesse período que começou a criação dos primeiros colégios de subúrbios, conforme Silva (2005).

No período de fundação do Colégio Dom Bosco, matérias jornalísticas foram veiculadas na imprensa sobre a construção da escola que serviam também de propaganda política, como se pode ver na notícia.



O DOFSP está construindo em Casa Amarela dois edifícios onde funcionarão as Escolas Normal e de Aplicação. Na foto, um dos edifícios.

Serão Concluídas Dia 25 As Escolas Normal E De Aplicação De Casa Amarela

Estão concluídas até o próximo dia 25 as obras de construção das Escolas Normal e de Aplicação de Casa Amarela, nas quais o Governo do Estado, através do DOFSP, vem investindo cerca de Cr\$ 370 milhões de cruzeiros, conforme declarou o secretário Murilo Paraíso, de Vição.

“Essas obras — disse — já estão com suas estruturas, paredes, rebocos e outros serviços concluídos, restando, apenas, os trabalhos de acabamento e pintura”.

DESCRIÇÃO
A Escola Normal ocupará uma área construída de 2.283 metros quadrados, possuindo 1 bloco com 2 pavimentos ligados por rampas; 11 salas de aula; 1 recreio coberto, com anfiteatro; e a parte administrativa, constante de diretoria, secretaria, portaria, grémio e cantina.

A Escola de Aplicação, que funcionará em prédio anexo, terá uma área de construção de 1.170 metros quadrados e 8 salas de aula, além do setor administrativo, situado em 1 bloco com 2 pavimentos ligados por rampas.

Fonte: Diário de Pernambuco, 01.01.1967.

Concluem-se Obras Da Escola Normal De Casa Amarela

Já estão em fase de acabamento as obras de construção das Escolas Normal e de Aplicação de Casa Amarela, com inauguração prevista para o próximo dia 25, nas quais foram investidos mais de Cr\$ 370 milhões, segundo informou, o secretário Murilo Paraíso, de Vição.

O prédio da Escola Normal ocupa uma área construída de 2.283 metros quadrados, possuindo um bloco com dois pavimentos ligados por rampas; 11 salas de aula, recreio coberto, com anfiteatro, além da parte administrativa, constante de diretoria, secretaria, portaria, grémio e cantina.

A Escola de Aplicação funcionará em prédio anexo, com oito salas de aula, tendo, igualmente, setor administrativo situado em bloco com dois pavimentos, também ligados por rampas. Representa uma área de construção de 1.170 metros quadrados.

Fonte: Diário de Pernambuco, 21.01.1967.

Os cursos oferecidos eram o ginásial, o científico, o clássico e o normal que funcionavam em três horários: manhã, tarde e noite. A partir da Reforma Educacional de 1971 a nomenclatura desses cursos foi modificada para 1º e 2º graus e o normal passou a ser chamado Curso de Formação de Professores Primários (COLÉGIO DOM BOSCO, 1960, 1970, 1980). Inicialmente as turmas eram separadas por sexo e somente a partir da década de 70 passaram a ser mistas. Em geral, as turmas tinham entre 37 e 47 alunos e a escola funcionava com cerca de 2.000 alunos, em nosso período de estudo (COLÉGIO DOM BOSCO, 1968-1969; 1971).

Entre as disciplinas relacionadas ao ensino de arte na década de 60 identificamos no currículo dessa escola as nomenclaturas de Desenho, Educação Artística e Educação Musical. Na década de 70, Desenho, Educação Artística e Plástica. Na década de 80, somente o termo Educação Artística foi identificado. O ingresso na escola se dava por meio de exame de admissão que a

partir da década de 70 foi extinto pela lei 5692/71. Alunos de diferentes cidades do interior do Estado e também de outros Estados brasileiros vieram estudar nessa escola, como por exemplo, do Rio Grande do Norte, da Paraíba, de Alagoas, do Ceará, do Rio de Janeiro.

O corpo docente foi escolhido e selecionado pela diretora que assumiu a escola desde a sua fundação a convite do governador do Estado na época, Nilo Coelho. A maioria eram professores com Licenciatura e lecionavam na Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), outros já eram funcionários do Estado que também foram escolhidos por ela para compor o quadro docente da escola.

A segunda escola pesquisada foi o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco. Foi pensado pelos responsáveis das disciplinas de Didática Geral e Didáticas Especiais da Faculdade de Educação. Assim, foi criado para servir como órgão de orientação dos conteúdos programáticos testando a validade dos vários métodos de educação e de ensino com o compromisso da investigação e da experimentação pedagógicas dos cursos ministrados por aquela Faculdade. Além disso seu objetivo foi direcionado também para servir de campo de estágio para estudantes das licenciaturas da Universidade e de outras instituições que trabalhavam com o ensino secundário e colegial (COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 1998).

A escola foi criada em 1958 como Ginásio de Aplicação (COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 1998). No final dos anos 60, o Ginásio de Aplicação passou a ser chamado Colégio de Aplicação. Situava-se no centro da cidade do Recife, no bairro da Boa Vista, onde funcionava a Faculdade de Educação. Nos anos 60 as faculdades¹¹ foram transferidas para o campus universitário, na zona oeste, bairro Cidade Universitária, cerca de 15km do centro da cidade, mas a Faculdade de Educação se transferiu somente durante a década de 70 quando foi concluída parte da construção do prédio.

¹¹ As faculdades de Educação, Engenharia, Medicina, Direito e de Belas Artes constituíram a Universidade do Recife que naquele momento passou a ser chamada Universidade Federal de Pernambuco.

Em seu primeiro ano de funcionamento só havia uma turma de 1º ano ginásial com 27 alunos. Desde o início as turmas foram organizadas de forma a não ultrapassarem 30 alunos, regra que se mantém. Nos anos subsequentes, as turmas foram ampliadas até o colegial e os cursos oferecidos, a partir da década de 70, foram chamados de 1º e 2º graus. Inicialmente as turmas eram formadas por meninos e a partir de 1965, aos poucos, as meninas ingressaram no Ginásio compondo as turmas mistas. O ingresso na escola se dava por meio de processo seletivo. No período estudado, a escola possuía entre 120 e 420 alunos.

O corpo docente era formado por professores da Faculdade de Educação e outros que foram convidados e contratados para fazer parte do grupo. Nos cursos da Faculdade de Educação não existia e até o momento ainda não existe disciplina referente à Didática ou Metodologia do Ensino da Arte. Esse dado não se restringe ao estado de Pernambuco e, no Brasil, ainda, nem todas as instituições de nível superior oferecem essa disciplina nos referidos cursos.

Nas décadas de 60 e 70, identificamos no currículo as disciplinas Desenho, Música e Artes Plásticas. Já na década de 80, os termos encontrados são Educação Artística Plástica e Educação Artística Musical que depois ficaram denominadas Artes Plásticas e Música.

A terceira escola investigada foi o Ginásio Pernambucano. Foi fundada por um professor do Seminário de Olinda, o padre João Ribeiro Pessoa de Melo Montenegro, em 1825, com o nome Liceu Provincial. Funcionava com cinco salas de aula. Em 1855, foi transformado num internato de educação pública e instrução secundária com o nome de Ginásio Pernambucano. Até pelo menos o ano de 1866 mudou constantemente de endereço e, finalmente, instalou-se no casarão da Rua da Aurora, no bairro da Boa Vista, centro da cidade e o prédio foi tombado pelo IPHAN¹² (GINÁSIO PERNAMBUCANO, 2005).

¹² Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

No início de sua história o Ginásio oferecia os cursos secundários e praticantes de repartição de obras públicas, em quatro anos; e o curso de comércio, em dois anos. Após uma reforma do ensino público do Estado, no final do século XIX, foi modificada sua estrutura organizacional.

No período contemplado para esta pesquisa, o Ginásio oferecia o curso ginásial e colegial. Com a ampliação do ensino secundário o Ginásio possuía também vários anexos, localizados em outros bairros da cidade, que eram a Escola Técnica de Comércio do Recife, a Escola Manoel Borba, a Escola Regueira Costa, a Escola Maurício de Nassau, a Academia do Comércio e a Escola Governador Barbosa Lima.

O ingresso na escola se dava por exame de admissão. No período do nosso estudo as turmas eram compostas por meninos no turno da manhã e da noite. Já no turno da tarde eram só meninas. Elas passaram a fazer parte do corpo discente somente a partir de 1955, conforme Barroso Filho (2008). As vinte turmas eram compostas por um número de alunos entre 50 e 60. Os cursos oferecidos eram o ginásial e o colegial. Desde os anos 60 o Ginásio Pernambucano funcionou com cerca de 3.000 alunos distribuídos nos três turnos.

O corpo docente era formado por professores catedráticos, assistentes e regentes de turma. Os catedráticos em sua maioria eram professores da Universidade do Recife e os assistentes eram indicados por aqueles.

Das disciplinas relacionadas ao ensino de arte identificamos no currículo dessa escola, na década de 60, as disciplinas de Desenho, Música, Canto, Trabalhos Manuais, Artes e Noções de Artes. Na década de 70, Artes, Desenho e Educação Musical. Na década de 80, Educação Artística e Educação Musical.

O texto está organizado em quatro capítulos. O primeiro, tem o foco centrado nos professores. Procura entender quem eram esses sujeitos e os seus papéis na escolarização da arte. Para isso foi

necessário investigar as experiências com arte que eles vivenciaram em sua família e na rede de relações estabelecidas no decorrer do tempo, quais foram os espaços de formação freqüentados e como eles foram alocados para o ensino de arte. Além disso, o capítulo coloca a formação do professor, das escolas estudadas, no quadro mais amplo da formação do professor na escola brasileira. Por fim, o capítulo apresenta o que se passou com as mudanças de currículo.

O segundo capítulo trata das concepções de arte presentes nos documentos e as dos professores, alunos e funcionários. Aborda também os objetivos previstos e desejados para o ensino de arte e que arte era ensinada nas escolas.

O terceiro e o quarto capítulos, se direcionam ao cotidiano escolar. Porém, no terceiro, o cerne está nas condições de viabilidade do trabalho pedagógico. Isto quer dizer, que para entender como se dava o funcionamento do ensino de arte foi preciso investigar o perfil dos alunos, o espaço físico destinado às aulas de arte, o tempo e os materiais disponíveis para a realização das atividades no cotidiano escolar.

Por fim, o quarto capítulo se direciona à dinâmica das aulas. Para isso, procura investigar as metodologias utilizadas pelos professores e o processo avaliativo aplicado para a arte na escola.

CAPÍTULO I

PROFESSORES: sujeitos no processo de escolarização da arte

Para discutir sobre o processo de escolarização da arte, no período investigado, foi primordial estudar os professores que ensinavam arte no período por serem eles os principais agentes do processo de veiculação de um saber que circulava fora da escola, mas que também tinha que ser trabalhado e, como veremos, também produzido por ela. Para compreender o lugar que eles ocuparam no ensino e veiculação da arte na escola precisamos conhecer um pouco as experiências com arte que tiveram no decorrer de suas vidas, suas formações acadêmicas e não acadêmicas, as experiências profissionais, como foram alocados para dar aulas de arte, qual o seu papel no processo de ensino da arte na escola, quem era esse professor, o que era considerado arte por eles, como elaboraram seus programas, onde buscavam orientações para sua prática pedagógica.

Com o foco central no professor, este capítulo está estruturado em quatro tópicos. O primeiro trata de alguns elementos que apontam os contatos e experiências que os professores tiveram com arte vivenciadas em suas famílias e na rede de relações pessoais. O segundo tópico apresenta os espaços de formação freqüentados por eles, sua alocação para o ensino de arte e algumas das funções que lhes foram atribuídas na escola. O terceiro aborda o quadro de formação do professor, no Brasil, no período estudado. Por fim, o quarto tópico trata como os professores enfrentaram a desorganização/reorganização de sua rotina com as mudanças de currículo.

Variados são os estudos que têm se debruçado sobre o processo de construção do saber docente e eles têm evidenciado que essa construção extrapola a formação acadêmica e se estrutura no percurso de uma vida com as diferentes experiências que os indivíduos vão adquirindo e vivenciando em suas trajetórias de formação pessoal e profissional. Para Tardif (2005) o saber dos professores é um saber plural porque envolve saberes provenientes de fontes variadas. O saber está relacionado com a pessoa e a identidade dos professores, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares etc. Desse modo, veremos algumas experiências, iniciativas e buscas de formação realizadas pelos professores para a organização, estruturação e constituição de seus próprios saberes.

No tópico que se segue apresentaremos alguns elementos relacionados às experiências vivenciadas na família e na escola pelos professores, que possivelmente influenciaram em sua atuação profissional, como também as contribuições da rede de relações na qual esses professores se inseriram e constituíram em suas vidas na escolha e atuação profissional.

2.1 Família e rede de relações

Diferentes estudos têm sido desenvolvidos sobre a temática do saber docente apontam para a importância da formação teórica no percurso individual de cada um e também afirmam que o saber docente é construído por uma gama de outros saberes. Sejam eles experienciais, da prática profissional, disciplinares, curriculares, das ciências da educação etc. Como exemplos, citamos os estudos de Tardif (2000, 2005), Gómez (1995), Zeichner (1993), Oliveira e Lampert (2004), Vieira (2002).

O saber docente é definido como temporal e social por Tardif (2000, 2005). Temporal porque provém de sua história de vida, de sua história escolar, de seus anos iniciais de prática profissional, que são decisivos na aquisição da competência, organização da rotina e estruturação da prática. Temporal, ainda, porque é utilizado e se desenvolve no decorrer de uma carreira profissional, isto é, num processo de longa duração. O saber docente é social porque é partilhado por um grupo de agentes que possuem uma formação comum e trabalham numa mesma organização; seus próprios objetos são objetos sociais, práticas sociais; porque a maneira de ensinar dos professores muda com o tempo e com as mudanças sociais; por ser adquirido no contexto de uma formação profissional onde é incorporado, modificado e adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira. Nesse sentido, além da construção, estruturação e organização do saber no percurso de uma vida, esse saber está em constante movimento não só pelas próprias mudanças nas fases da carreira, mas também pela própria dinâmica do cotidiano profissional e, particularmente, escolar.

Em nosso estudo, verificamos que experiências vivenciadas no seio familiar e escolar contribuíram para as atuações profissionais e a rede de relações na qual os professores se inseriram e constituíram em suas vidas, possivelmente, influenciou na escolha e atuação

profissional. Para Carvalho (2005) o estabelecimento das relações dos professores com os alunos pode estar diretamente relacionado às experiências familiares, pois parte dos saberes de que lançam mão os professores, para estabelecer empatia e uma percepção integral de seus alunos, pode ter sido desenvolvida ao longo de suas experiências no interior da própria família.

Lahire (2002), por exemplo, fala dos processos de incorporação-interiorização-internalização das experiências sociais, o que ele define como ‘disposições sociais’ e afirma que pela socialização familiar, escolar etc., se reproduz a ordem (desigual) das coisas. Isto quer dizer que, a criança, o adolescente e o adulto incorporam hábitos corporais, cognitivos, avaliadores, apreciativos etc., isto é maneiras de fazer, de pensar, de sentir e de dizer adaptadas, e às vezes limitadas, a contextos sociais específicos. Interiorizam modos de ação, de interação, de reação, de apreciação, de orientação, de percepção, de categorização etc., entrando pouco a pouco nas relações sociais de interdependência¹ com outros atores ou entretendo, pela mediação de outros atores, relações com múltiplos objetos, cujo modo ou modos de uso, modo ou modos de apropriação, aprendem.

O que é incorporado ou interiorizado não existe como tal no mundo ‘exterior’, mas se reconstrói pouco a pouco, para cada ser singular, nas interações repetidas que tem com outros atores, através de objetos e em situações sociais particulares. Quem incorpora disposições sociais, hábitos, maneiras de ver, de sentir, de agir, apropria-se dos gestos, dos raciocínios práticos ou teóricos, das maneiras de dizer e de sentir etc., em função do que já é, isto é, em função do seu estoque de hábitos incorporados durante suas experiências sociais anteriores (LAHIRE, 2002).

Bourdieu ao tratar do capital cultural² no estado incorporado afirma que sua acumulação exige uma incorporação que pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, custa tempo e deve ser investido pessoalmente pelo investidor. Sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho do sujeito sobre si mesmo. Aquele que o possui pagou com sua própria pessoa e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo. Não pode ser transmitido instantaneamente por transmissão

¹Para Norbert Elias (1994) os seres humanos estão ligados, uns aos outros, por formas específicas de dependência recíprocas, o que ele determina como *figuração*, ou seja, uma formação social de dimensões variáveis. Essas dependências variam de acordo com a complexidade de cada sociedade, portanto, quanto mais complexas forem as funções e a divisão do trabalho em uma sociedade, por exemplo, mais fortes serão as relações de interdependência.

² Sobre o capital cultural, Bourdieu diz que ele pode existir sob três formas. No estado incorporado se apresenta sob a forma de disposições duráveis no organismo. No estado objetivado, sob a forma de bens culturais. No estado institucionalizado, sob a forma do certificado escolar. Ver Bourdieu (2007).

hereditária, por compra ou troca. Pode ser adquirido, no essencial, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente. Para ele o mais oculto e determinante socialmente dos investimentos educativos é a transmissão doméstica do capital cultural (BOURDIEU, 2007).

Diversos foram os significativos registros e lembranças apontados pelos professores que ficaram marcados em suas memórias, por exemplo, momentos de contato e vivência com experiências artísticas em suas famílias que apontam sentimentos de intenso bem-estar, prazer e alegria e que foram lembrados com sinais de saudosismo e satisfação. Sejam experiências com a música, com a dança, seja com o teatro, com atividades manuais.

A professora de música e canto orfeônico do Colégio Dom Bosco, contou o seguinte:

Ah, sim! Mamãe e papai sempre (ênfase acentuada) gostavam muito de música, de dançar, de ir pra festas, pros bailes, de levar a gente pra dançar, mas, não era como obrigação de você estudar. Como eu gostava muito de música, eu ainda aprendi, fui pra uma escola de piano, ainda estudei uns 3 anos (professora de música e canto orfeônico do Colégio Dom Bosco).

A mesma professora relembra, com detalhes, expressões de orgulho e satisfação, suas experiências com música na escola em que estudou.

(...) quando eu cheguei no colégio Santa Maria, eu fui pra lá no 1º ano ginásial, e lá eles tinham um coral muito bonito (ênfase) e elas ensinavam música, ensinavam instrumento, ensinavam violino, violão, flauta, piano. (...) aí, eu cantava no coral (...) então ela (a professora de música) fez uma prova, naquela época tinha música, era do currículo, e eu fui muito bem na prova (...) ela então mandava a gente copiar música, mas, eu copiava música com tanta facilidade e tão perfeito que ela mandava que eu fizesse (...) naquela época não tinha xerox, como hoje a gente tem, então, ela mandava eu copiar as músicas e mandava pra Alemanha as minhas cópias. Aí, ela disse no 3º ano ginásial, ela fez um grupo de música, um conjunto musical (...) tinha um coral, tinha as meninas que tocavam acordeom, as meninas que tocavam piano, as meninas que tocavam violino e as meninas que tocavam violão. Aí, ela começou um conjunto de flauta (...) ela me chamou e perguntou se eu não queria entrar no conjunto de flauta (...). Aí, ela disse você quer entrar nesse conjunto? Quero. Mas, as meninas pagavam uma taxa pra estudar flauta e eu como era muito danada e

copiava muita música pra ela, ela disse que essa taxa eu não pagava, mas, ela disse que eu tinha que comprar a flauta. Mandou buscar a flauta na Alemanha, ela me vendeu a flauta e eu fiquei pagando a ela e, então, eu fiz flauta (professora de música e canto orfeônico do Colégio Dom Bosco).

As experiências artísticas vivenciadas no seio familiar e escolar e lembradas em seu depoimento foram apresentadas como momentos prazerosos ‘sem a obrigação’ de estudar e como momentos de participação e apreciação das mesmas. Observe-se ainda que a professora fazia parte de uma família pertencente a um poder aquisitivo médio pelas práticas sócio-culturais que tinha acesso e pela possibilidade de estudar um instrumento clássico, o piano, nos anos 40 do século XX. Além disso, o Colégio Santa Maria³ em que a professora estudou era um colégio privado, de freiras alemãs, localizado no interior do estado de Pernambuco, na cidade de Timbaúba, onde a clientela em sua grande maioria era proveniente das camadas sociais médias e altas. Outro dado a ser destacado é a ênfase dada ao ensino da música e do canto centrado no clássico, a prática constante da cópia de partituras e do repertório que era estudado.

Ah! Era! No Santa Maria? Era freira, freira alemã minha filha! Era clássico (ênfase acentuada) no duro! Não tinha música popular não ou folclore (...) Santa Maria não se ouvia música popular não, nem de longe (ênfase acentuada)! Na aula de música era clássico (ênfase) o tempo todo! Eu adorava sempre gostei (professora de música e canto orfeônico do Colégio Dom Bosco).

Por sua vez, a professora que trabalhou com educação artística no Colégio Dom Bosco indicou algumas de suas experiências vividas e o espaço de aprendizagem, reforçando várias vezes em seu depoimento, que depois se apresentaram como facilitadores em sua atuação profissional lhe permitindo desenvolver diferentes atividades na escola.

(...) a dança (...) eu desde pequena que lá em casa a gente dançava quadrilha, dançava ciranda, a gente fazia isso desde a minha adolescência. Então, eu já sabia disso, eu tinha a quadrilha na mão, entende? (...) E eu vou lhe dizer uma

³ O estudo de Costa (2003) se debruçou sobre o cotidiano escolar dessa instituição no período de 1938 a 1950.

coisa a quadrilha, a ciranda, os jogos a gente fazia como eu aprendi desde a minha adolescência (professora de educação artística do Colégio Dom Bosco).

Vale salientar que a ênfase das experiências vivenciadas pela professora foi centrada no popular. Em diferentes momentos de seu depoimento a professora indicou o contato direto com as danças regionais e populares em seu cotidiano familiar e destacou também a importância das aprendizagens adquiridas através das práticas escolares realizadas no seio da família.

Olhe, eu vou dizer uma coisa a você (...) até 10 anos de idade, a minha infância toda eu estudei com minha mãe. Eu nunca fui num curso primário, pra escola 1º ano, 2º ano. Minha mãe preparou a mim e a todos nós até a parte de admissão foi dada por ela (...) ela era também professora. Então, quando eu entrei em escola foi já pra fazer o exame de admissão, entende? (professora de educação artística do Colégio Dom Bosco).

Em outro momento de seu depoimento a mesma professora apontou, como parte de seu percurso formador, a observação e aprendizagem realizada com o trabalho desenvolvido pela sua irmã que também era professora.

Olhe, eu me preparei mais com minha irmã que trabalhava com crianças (...) ela fazia muito dessas coisas (...) a gente aprendeu muito coisa, eu aprendi muito com ela. Mas, em escola assim especial pra tirar, por exemplo, fazer uma recreação especial, aprender recreação numa determinada escola não tem, nem existe, não é? A recreação a gente aprende (...) agora eu digo a você talvez no decorrer de uma vida porque desde criança que você dança quadrilha, que você dança, que você brinca, pula corda, você faz jogos, a gente às vezes vai acumulando tudo aquilo numa vivência, não é? Tudo aquilo que você aprende numa vida. A parte recreativa era dada dentro dessa aprendizagem normal de todo mundo, entende? (professora de educação artística do Colégio Dom Bosco).

O saber constituído no decorrer das histórias de vida e escolar de cada professor é definido por Tardif (2005) como saber temporal. Por isso, ele destaca a importância das experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial na aquisição do saber-ensinar, embora, a idéia

de temporalidade apresentada por Tardif não se limite à história familiar e escolar dos professores, pois essa idéia se aplica diretamente à sua carreira profissional que está em constante movimento e mudança com a socialização profissional, a consolidação da experiência de trabalho, as fases de transformação, de continuidade e ruptura, as mudanças de classe, de escola, de nível de ensino etc.

Podemos destacar que no Colégio Dom Bosco as duas professoras apresentaram experiências familiares diferenciadas e também formação escolar diferenciada. Enquanto a primeira teve a possibilidade de participar ativamente de festas, bailes, estudar em escola privada, estudar música e um instrumento clássico, a outra teve experiências com músicas e danças regionais e populares, jogos e brincadeiras, atividades manuais aprendidas e vivenciadas na família, além disso, parte de sua formação escolar foi realizada no interior da própria família. Assim, o capital cultural incorporado pelas professoras foi diferenciado. É possível observar ainda que a rede de relações constituída pelas duas professoras em sua infância e adolescência também foi bastante diferenciada refletindo no capital social⁴ que cada uma possuía. Enquanto a primeira apresentou um leque mais amplo de contatos, a convivência com vizinhos que estudavam música e instrumentos musicais e participavam constantemente de espetáculos e concertos, a segunda centrou suas experiências na família e nas brincadeiras de infância. Nesse sentido, vale ressaltar o que Lahire (2002) afirma sobre o processo de incorporação de hábitos corporais, cognitivos, avaliadores, apreciativos, ou seja, as maneiras de fazer, de pensar, de sentir e de dizer vivenciadas na própria família vão influenciar diretamente na interiorização de modos de ação, de interação, de reação, de apreciação, de orientação, de percepção do indivíduo adulto.

No Colégio de Aplicação, a professora entrevistada pontuou dificuldades familiares de acesso às experiências artísticas, mesmo assim, ela destacou alguns exemplos vivenciados na família:

⁴ O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento, ou em outros termos, à vinculação a um grupo unido por ligações permanentes e úteis. O volume do capital social que um indivíduo possui depende da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado. Ver Bourdieu (2007).

(...) as brincadeiras que se fazia (...) umas tias que faziam crochê (...) e outra parte de arte, papai tocava música, o pessoal da família de papai todo tocava (...) trabalhos manuais também. Mamãe fazia, mamãe gostava, ela fazia frivolité. (...) Eu nunca vi nenhum outro trabalho, assim (...) eu acho que uma gostava de costurar, mas naquela época não tinha muita abertura pra outras coisas, na época não. (...). Coisas que a gente ia vendo e tudo, a gente tinha uma vida muito, uma vida muito (...) a gente nunca teve uma vida assim pra ir muito pra teatro, pra cinema, sabe? (...) nunca foi, pelo menos lá em casa. Nas outras famílias eu não sei, mas a gente não, a gente era muito fechado, muito sem abertura (professora de artes plásticas do Colégio de Aplicação).

Também para essa professora as experiências vividas na infância e adolescência se centraram na família seja com brincadeiras, seja com atividades manuais ou música.

Para o Ginásio Pernambucano não podemos apresentar experiências vividas na família pelo professor de arte, uma vez que não pudemos entrevistá-lo pois os dados coletados dizem respeito à sua atuação como profissional e não apresentam informações de sua trajetória desde a infância, pois os professores entrevistados desconheciam esses aspectos.

De acordo com os depoimentos, a educação do gosto, a educação dos sentidos, a formação do próprio entendimento do que era considerado arte, através das práticas vividas, indicam que o saber desses professores foi se constituindo e se construindo durante o percurso da vida, desde sua infância e adolescência.

As redes de relações estabelecidas pelos professores, ao longo do tempo, indicam a abertura de caminhos que provavelmente também contribuiu para suas atuações profissionais relacionadas à arte. Assim, a convivência com pessoas que viabilizaram experiências, realização de cursos, contatos com materiais diversificados e o acesso na vida adulta a espetáculos de teatro, música, exposições, cinema, apontam a importância e contribuições dessa teia de relações na própria formação desses professores. Além disso, as experiências vivenciadas contribuíram também para a incorporação de hábitos e de disposições sociais no processo de formação de seus modos de compreensão, de suas maneiras de fazer, de pensar, de interagir, de reagir e de apreciar as diferentes experiências artísticas. Em seus depoimentos, eles apresentaram o estabelecimento das redes de relações como momentos importantes de sua juventude e de sua própria formação

profissional. É possível, ainda, perceber que o capital cultural e social dos professores se refletiu com as experiências vividas e através das relações construídas que trouxeram características e influências específicas para o ensino da arte veiculado por eles nas três escolas estudadas. Nos depoimentos coletados, foram destacados três espaços de formação que apareceram com bastante evidência em seus percursos de formação e de experiências profissionais. Esses lugares, desde os anos 40 do século XX, exerceram um papel significativo, no caso pernambucano, de formação, articulação, organização dos profissionais que trabalhavam com arte ou disciplinas relacionadas ao ensino de arte na escola e da própria veiculação das concepções de arte que esses lugares possuíam. Sobre eles discutiremos no tópico em seguida.

2.2 Espaços de formação e alocação dos professores para o ensino de arte

A escolha de uma profissão e uma carreira profissional pode trazer consigo uma série de influências adquiridas no decorrer das experiências de vida de cada indivíduo. Por vezes, com o passar do tempo e a leitura do passado que cada um faz de sua própria história, essas experiências podem ser revividas de diferentes modos.

Além das experiências artísticas na família e na escola, que outros espaços de formação os professores das escolas estudadas frequentaram? O que levou esses professores a se tornarem professores de arte ou de disciplinas relacionadas à arte? No período histórico, ter uma formação específica no campo da arte era imprescindível para lecionar a disciplina na escola?

Tanto a professora de música e canto orfeônico quanto a de educação artística do colégio Dom Bosco cursaram a Escola Normal. A primeira, era interna do Colégio Rural Normal Santa Maria⁵, em Timbaúba. A segunda, estudou na Escola Normal Pinto Júnior⁶, no centro do Recife.

⁵ No primeiro ciclo, formado por três módulos ou três anos escolares, as disciplinas Trabalhos Manuais, Desenho, Música e Canto faziam parte do currículo. O segundo ciclo, formado por dois anos, era chamado Pedagógico e nele estavam contidas as disciplinas Trabalhos Manuais e Canto para o primeiro ano e para o segundo, Trabalho Manuais saiu do currículo e ficou o Canto. Ver Costa (2003).

⁶ Criada na segunda metade do século XIX, em Recife, no ano de 1872. Já deu início as suas atividades com turmas mistas, motivo que serviu de escândalo para a época. Desenhos, artes industriais, modelagem, trabalhos em madeira, papel, fazenda etc., eram atividades realizadas pelos alunos. Ver Sellaro em www.ufpe.br/daepe/n3_6.htm

Desde a década de 40 do século XX três espaços de formação trouxeram uma contribuição significativa para o ensino da arte em Pernambuco. Cada um deles, com suas especificidades, influenciou diretamente na formação dos professores de nossa pesquisa e na definição da arte que foi ensinada e veiculada na escola. Foram eles: a Divisão de Extensão Cultural e Artística (DECA); o Movimento Escolinhas de Arte (MEA) e a Escola de Belas Artes (EBA)⁷.

A Divisão de Extensão Cultural e Artística (DECA) foi uma divisão criada na estrutura do Departamento de Educação do governo estadual, no final da década de 40, no contexto de redemocratização do país após a queda do Estado Novo, em Pernambuco. A intenção do nascimento dessa divisão era dar continuidade ao trabalho desenvolvido por Aníbal Bruno⁸ que foi interrompido pelo sistema de governo anterior.

A Divisão tinha como objetivo congregar as atividades artísticas nos níveis da escola e da comunidade através da preservação da cultura (MOSER, 1988). Para tanto, desenvolveu um papel importante no campo artístico e cultural, sobretudo, favorecendo a orientação em atividades artísticas e desenvolvendo cursos para os professores com o intuito de melhorar a qualidade do ensino artístico na escola. O destaque, nesse caso, é para o programa elaborado por essa Divisão que tinha como foco central a orientação e a atualização do professor o qual trabalhava diretamente na escola com arte ou disciplinas relacionadas ao seu ensino. Assim, promoveu um número intenso de atividades direcionadas ao professor, organizadas por uma equipe de professoras especializadas.

As áreas de atuação da DECA eram: Música e Canto Orfeônico, Teatro, Artes Plásticas e Cinema Educativo. Atuava também na manutenção da biblioteca dos professores, na organização de um Museu de Arte Popular e de um serviço de documentação, divulgação, publicação e intercâmbio (CAVALCANTI, 1986). Promoveu freqüentemente cursos, palestras e eventos artísticos que

⁷ Uma história desses lugares, as atividades que desenvolveram e o público que atingiram em suas trajetórias foram investigados em nosso estudo de mestrado. Ver Silva (2004). Para um estudo mais aprofundado de cada um dos lugares, vale destacar, sobre a Divisão de Extensão Cultural e Artística, Cavalcanti (1986) e Moser (1988); sobre o Movimento Escolinhas de Arte, Andrada (1997), Pedrosa (1993), Frange (2001) e Azevedo (2001); sobre a Escola de Belas Artes, Silva (1995), Marques (1988) e Pereira (2001).

⁸ Nascido em Palmares (PE), estudou no Ginásio Pernambucano, formou-se em Direito e Medicina, atuou em diversas instituições de ensino público, foi membro da Academia Pernambucana de Letras e representante da Escola Nova em Pernambuco. Ver www.fundaj.gov.br

receberam destaque em meio à sociedade tanto na área da Música, do Teatro como também das Artes Plásticas. Além disso, estabeleceu parcerias com a Escola de Belas Artes e o Movimento Escolinhas de Arte.

Ao longo de sua atuação profissional, as professoras do Colégio Dom Bosco buscaram espaços de orientação e formação, além da realização de cursos, participação em congressos e trocas de experiências com outros profissionais que contribuíssem na sua formação profissional. *“Eu fui da primeira turma de pedagógico do segundo ciclo em Timbaúba e lá a gente tinha muita música (ênfase) e eu estudava flauta e música em geral”* (professora de música e canto orfeônico do Colégio Dom Bosco).

As duas professoras do Colégio Dom Bosco trabalharam na DECA antes de ir atuar como professoras de música e canto orfeônico e educação artística. Nesse caso, observamos que a DECA foi um espaço formador na trajetória profissional dessas professoras e isso foi posto em evidência durante seus depoimentos.

(...) no DECA eu fiz um curso e nesse curso de música a minha diretora da seção de música me botou como professora interina de música. (...) tinha muita coisa lá dentro do DECA⁹ e eu era do departamento de música porque eu fui trabalhar lá por causa de dona Lurdinha. (...) Eu era de lá e os professores de lá eram muito bons! (ênfase acentuada). (...) Eu trabalhava como professora primária no interior. (...) eu fui muitas vezes no Departamento de Cultura, eu fiz muito cursinho lá (...) de recreação (...) e via o que é que tava acontecendo (...) o Departamento de Cultura preparava muito essas festinhas de São João, preparava todas as festas, as festinhas do ano (...) o Departamento de Cultura sempre preparou. (...) Então, sempre tinha um cursozinho no mês de outubro, novembro (...) era assim. O Departamento de Cultura foi, realmente (ênfase), o preparador (ênfase) de professores! Então, eu tinha um material muito rico, eu sempre tive muito material (professora de música e canto orfeônico do Colégio Dom Bosco).

⁹ O espaço nasceu como uma Divisão de Extensão Cultural e Artística. Com o decorrer do tempo ele passou a ser chamado de Departamento de Extensão Cultural e Artística ou Departamento de Cultura, por isso o uso do masculino.

A mesma professora enfatizou o esforço realizado, em seu cotidiano, para poder ampliar sua formação e destacou a realização do curso de música feito na DECA que a habilitou e preparou para a docência de música na escola.

(...) Aí, eu ensinava em Paulista¹⁰, você veja que loucura, de sete às dez e meia numa classe de alfabetização. De dez e meia, eu nem saía da escola, à uma e meia eu tinha o jardim da infância. À uma e meia eu subia correndo porque a minha aula era ali, na Fernandes Vieira, e eu vinha de Paulista, saía de uma e meia porque a aula começava de duas horas. (...) quando dava um pouquinho antes de uma e meia, eu já arrumava minha bolsa, já deixava tudo pronto, minha colega tomava conta dos meus alunos que era pra saída (...) e eu saía correndo pra frente da escola porque a lotação passava na frente da escola. Eu atravessava voando (ênfase), tomava a primeira lotação¹¹ que passava, os motoristas das lotações já conheciam a gente. (...) sabe aonde eu saltava? No treze de maio. Ali no Palácio, na universidade de direito, eu descia ali e vinha por ali, (...) eu vinha voando, você sabe uma pessoa voar? Assim, voando ti, ti, ti (...) pra chegar às duas horas que eu tinha aula de duas horas de música diariamente e eu vinha diariamente. Aí, eu fiz o curso todinho, era solfejo, música, teoria, tudinho, eu tinha. Eu fiz um curso mesmo de música pra ensinar música no ensino primário, era pra ensinar música no ensino primário, música e canto orfeônico. Porque quando você faz música, você faz o instrumento e o que eu sabia era flauta. Aí, ela me botou, dona Lurdinha me matriculou, (...) disse você quer ir? Eu disse quero. Eu vinha de Paulista e ia todo dia, todo dia. O curso era de duas às cinco, três horas por dia. E eu estudava todo dia, todo dia. Todo dia a gente (...) você sabe a prática é tudo na vida, né? Eu ensinava no curso primário música porque eu tinha a preparação lá no Departamento de Cultura (...) eu fiz o curso lá (professora de música e canto orfeônico do Colégio Dom Bosco).

Ao enfatizar a importância da prática em seu percurso de formação a professora destaca o que Tardif (2005) chama do ‘saber-fazer’ do professor que tem uma origem social patente. O autor diz que os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir-se no alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é para o professor a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. Além disso, para Tardif o

¹⁰ Paulista é um município que fica aproximadamente 20 km de Recife.

¹¹ No meio de transporte citado pela professora é provável que a locomoção chegasse a 40 ou 50 minutos até o centro da cidade, no período abordado. Após esse percurso, seu tempo de caminhada até o local da aula de música devia durar em torno de 15 ou 20 minutos.

saber do professor provém não só da família do professor, mas também da escola que o formou, de sua cultura pessoal, provém dos pares, dos cursos de reciclagem etc.

Essa ênfase na formação pela prática tem sido constatada internacionalmente não só pelos professores primários, mas também pelos de outros níveis da educação básica. Além disso, a troca de experiências com outros colegas seja nos corredores, seja na própria organização de atividades a serem desenvolvidas na escola também é destacada como fonte de aprendizado (CARVALHO, 2005).

No caso da professora de educação artística do Colégio Dom Bosco, os saberes vividos e aprendidos em seu círculo familiar foram postos em destaque em todo o seu depoimento como elementos importantes que possibilitaram o desenvolvimento de diversas atividades em sua prática profissional. Mas, mesmo colocando em evidência as experiências e aprendizagens cotidianas, a professora também apontou para a realização de cursos, a participação em grupos de teatro e a apreciação de espetáculos.

(...) no curso que eu tirei tinha muita coisa que eles explicavam, entende? Não houve assim aula especial, colégio especial que ensinasse a fazer uma recreação não, uma parte artística não. (...) eu tirei esse curso de educação para o lar (...) foi que eu incluí nas minhas aulas (...) eu já tirei com esse propósito de aplicar aquilo que eu tirei no curso com os meus alunos porque um colégio não pode ter um professor só pra fazer recreação, só pra fazer brinquedo, entende? Eu era obrigada, se eu tirei o curso, eu tinha que aplicar aquilo que eu aprendi, não é verdade? (...) agora eu fazia parte de um conjunto de teatro aqui de Recife. Teatro de adolescentes. (...) com esse conjunto nós viajamos o Brasil todo quase. São Paulo, Rio, Maceió, Paraná, Rio Grande, o Brasil quase todo eu conheço através do teatro, através do teatro, porque eu fazia parte desse conjunto e (...) isso era feito nas férias de dezembro. Era muito bom viu, fazer parte do teatro, viajei muito, participei de várias peças, várias peças de teatro. Fazenda Nova, eu trabalhei em Fazenda Nova, na Paixão de Cristo durante 12 anos. (...) Eu até tirei um curso de dança, um curso de dança à noite, não é? (...) Participava de tudo quanto era espetáculo, chegava em Recife eu ia, entende? (professora de educação artística Colégio Dom Bosco).

Outro reforço dado por Vieira (2002) é que o saber docente se constitui por um conjunto de conhecimentos, habilidades, disposições, competências necessárias ao exercício do magistério

que adquirem significado a partir da ação prática, ação essa que pressupõe tempo de aprendizagem.

A professora de educação artística do Colégio Dom Bosco também destacou sua atuação no mesmo lugar de formação que a professora de música e canto orfeônico.

(...) fui para o Estado, mas, como mensalista (...) a gente recebia, não era efetiva (...) recebia a mensalidade e tudo, mas, recebia menos que o professor efetivo. Depois que eu me efetivei, aí, eu fiquei pra trabalhar no DECA e, então, do DECA eu fui para o Dom Bosco (professora de educação artística do Colégio Dom Bosco).

Para o Colégio de Aplicação é possível afirmar que o Movimento Escolinhas de Arte (MEA) teve uma parcela significativa de influência na formação da professora, entrevistada, de artes plásticas.

Este movimento surgiu após a realização de uma exposição organizada pelo Conselho Britânico de trabalhos infantis de crianças inglesas, em 1941, no Rio de Janeiro, que provocou reflexões em alguns profissionais brasileiros presentes no evento, dentre eles o artista pernambucano Augusto Rodrigues, que foi um dos fundadores do movimento e das escolinhas que se espalharam pelo Brasil. As reflexões centravam-se, sobretudo, no pensar uma escola de arte onde fosse permitida a expressão livre. As primeiras experiências se difundiram no Brasil e em alguns países da América latina fazendo surgir o que se denominou Movimento Escolinhas de Arte¹².

Importante destacar que, já no final dos anos 1950 as idéias de livre-expressão¹³ começaram a ser criticadas e outras propostas de ensino passaram a ser esboçadas. Entretanto, a corrente expressionista predominou no ensino da educação artística também nos Estados Unidos e vários países da Europa do pós-guerra até a década de 1960 (MARQUES, 2005).

¹² De acordo com o estudo de Varnieri (1996), 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. A Escola Nacional de Belas Artes possuía um sistema educacional voltado aos ícones clássicos e europeus e a Escolinha de Arte apresentava uma nova proposta de arte-educação nacional, rompendo com esses ícones e incluindo a criança nesse processo.

¹³ Destacamos, aqui, que os conceitos de expressão e livre-expressão necessitam de uma discussão mais aprofundada, porém não será desenvolvida neste trabalho.

O Movimento Escolinhas de Arte, fortemente ancorado no ideário modernista, desenvolvia estudos correlacionando a arte com filosofia, psicologia, antropologia, história da arte, 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 (FRANGE, 2001). No Brasil nasceram cerca de 134 Escolinhas.

A preocupação do MEA não era exclusivamente com o ensino da arte para crianças e adolescentes. Voltou-se, também, para a formação dos professores de arte organizando os Cursos Intensivos de Arte na Educação (CIAE), em 1961, que eram realizados no Rio de Janeiro, na Escolinha de Arte do Brasil.

O curso de quatro meses tinha uma carga horária de 510h de atividades e foi pensado para ser oferecido em dois ciclos. O primeiro era voltado para a formação dos leigos, iniciantes, artistas. O segundo tinha o objetivo de aprofundar a formação. No segundo ciclo, o aluno teria um apoio para sua preparação no que diz respeito a sua produção, às teorias da arte e da educação, aos fundamentos estéticos bem como às teorias de aprendizagem. Todo o trabalho desenvolvido na Escolinha de Arte do Brasil sustentou-se na utilização de um material diversificado e uma seqüência de técnicas a serem empregadas. Quanto mais variado fosse o material à disposição do aluno, maior sucesso na atividade, mais chances ele tinha de expressar-se, uma vez que a liberdade e a criatividade eram os aspectos mais valorizados no processo de facilitação da aprendizagem. Apesar de nunca ter chegado a funcionar com toda a carga horária proposta, conforme Rosa (2005), este curso foi durante muito tempo fonte de formação para os educadores.

A proposta da arte na educação desenvolvida pelo MEA serviu de base para orientação de como deveria ser tratada a arte no currículo escolar, a partir dos anos 70, no caso pernambucano, com a Reforma Educacional do ensino de 1º e 2º graus.

A professora de artes plásticas do Colégio de Aplicação enfatizou a importância dos contatos, experiências obtidas no Movimento Escolinhas de Arte, além de outros espaços e disse:

Eu participei de cursos fora, algumas vezes. Aqui também na Escolinha de Arte do Recife, Escolinha de Arte do Brasil, fiz um estágio lá (...) uma vez fui fazer um curso na Escolinha e fiz um estágio de observação em vários setores. Fui na Escola Brasileira de Almeida, fui no Colégio Andrés, fui na Pestalozzi, fui na APAE e na Escolinha de Arte do Brasil foi a maior parte (...) a observação foi na Escolinha de Arte do Brasil (professora de artes plásticas do Colégio de Aplicação).

Esta professora também tinha formação no curso pedagógico e além das experiências locais e nacionais, ela nos contou de sua participação em congressos internacionais.

(...) Teve uma época dois congressos, eu levei trabalho em dois congressos da INSEA¹⁴, International Education for Art. (...) Nós tivemos um curso na Escolinha com uma artista paraibana que trabalhava com pigmentos naturais. (professora de artes plásticas do Colégio de Aplicação).

No decorrer de seu depoimento outros exemplos de formação foram citados e a professora também comentou o que lhe possibilitou o direito de ensinar no 1º grau.

Tenho curso e especialização no SENAI¹⁵, no Rio, curso de um ano, 300 e tantas horas, sei lá, na parte de artesanato. Tecelagem, tapeçaria, cerâmica, nesse ano tinha cerâmica, metal, madeira, tecelagem e tapeçaria. (...) Nós fomos um ano fazer um curso, nesse curso em 58, fomos trabalhar, observar a Escola Parque. (...) fiz outros cursos na Escolinha de Arte do Brasil, vários. Teve dois que nós fizemos com o professor inglês Tom Hudson, um professor de um nível elevadíssimo, mas muito prático, muito consciente das coisas? Trabalhou com crianças pequenas, crianças excepcionais, jovens, adultos e o pessoal da NASA. Então, com esses cursos (...) antes mesmo desses outros cursos todos, com os

¹⁴ International Society for Education through Art.

¹⁵ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Criado em 22 de janeiro de 1942, pelo decreto-lei 4.048 do então presidente Getúlio Vargas. O SENAI surgiu para atender a uma necessidade premente: a formação de mão-de-obra para a incipiente indústria de base. Ao fim da década de 1950, quando o presidente Juscelino Kubitschek acelerou o processo de industrialização, o SENAI já estava presente em quase todo o território nacional e começava a buscar, no exterior, a formação para seus técnicos. Logo, tornou-se referência de inovação e qualidade na área de formação profissional, servindo de modelo para a criação de instituições similares na Venezuela, Chile, Argentina e Peru. Nos anos 60, o SENAI investiu em cursos sistemáticos de formação, intensificou o treinamento dentro das empresas e buscou parcerias com os Ministérios da Educação e do Trabalho, e com o Banco Nacional da Habitação. Ver www.senai.br

curso do SENAI eu tive direito de ter o certificado de ensino de 1º grau, do ginásio (...) porque não havia cursos especiais em arte para os professores, então, o Ministério reconhecia os cursos. (...) um se chamava Artes Industriais e o outro Artes Aplicadas, mas era a mesma coisa, só mudava o nome (professora de artes plásticas do Colégio de Aplicação).

E continuou a relatar suas experiências de formação na Escolinha de Arte.

Teve um ano que a gente foi fazer uns cursos numa escola da prefeitura do Rio, que era no centro da cidade (...) foi no primeiro ano, tinha uma parte de trabalho com papel e a gente foi fazer a parte de cartonagem, nessa escolinha fazia a parte de papel, de encadernar livro, essa parte aí foi feita. A diretora cedeu um espaço pra o grupo que quis ir, né? Então, esses cursos deram direito a ensinar arte no ginásio. (...) a Escolinha fez muitos cursos para a formação de professores. Eu comecei a trabalhar no colégio em 60, em 61 eles fizeram o primeiro curso de arte-educação para professores, foi janeiro e fevereiro, dois meses intensivos. Depois desse curso analisado, passou uns quatro ou cinco meses (...) não era tão intensivo aonde a gente fez a experiência de ir pra praça, ir fazer trabalho com as pessoas que tavam na praça (...) no fim de semana entrava também um trabalho, você tinha sempre no fim de semana um trabalho fora da escola. Aí, a abertura foi muito grande porque, realmente, você tinha professores do Brasil todo não, mas de vários Estados do Brasil, Rio Grande do Sul, Paraná, Paraíba foi também gente (...) Pernambuco só fui eu nessa época (professora de artes plásticas do Colégio de Aplicação).

Os dados apresentados confirmam também a afirmação de Valente (1991) sobre a construção do saber docente que se origina na própria história do professor em seu tempo de aluno e é nessa história vivida por eles enquanto alunos que se enraízam princípios e crenças pedagógicas que irão estruturar a construção do trabalho pedagógico futuro. Como enfatiza Tardif (2005), antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas, seu futuro local de trabalho. Essa experiência é necessariamente formadora, pois possibilita a aquisição de crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno.

No Ginásio Pernambucano, onde prevaleceu a formação acadêmica no professor de educação artística, parte de sua formação foi realizada na Escola de Belas Artes. Além disso, as diversas

experiências e contatos com acervos artísticos, visitas a museus, apresentações teatrais contribuíram no seu processo de formação.

(...) Nas viagens dele, que ela viajava sempre, todo ano ele ia pra França, a Europa num modo geral. Era muito viajado, fazia jus aos conhecimentos dele. Ele trazia, realmente, um cabedal de conhecimento de lá, fora de série. Cds, discos, ele tinha ou ele tem, não sei se ele ainda tem, mas o acervo de discos, de música clássica que ele tem é fora de série. Tchaikovsky, na música tocando, ele dizia quem era. Quando ele ia para o Rio, o ponto dele, se quisesse encontrá-lo, era o Teatro Municipal. (...) Nós tivemos dois professores, Mário Peciva mesmo foi um grande professor de arte e de figura geométrica. Tinha o Raposo, o professor Raposo ele desenhava você aí tranqüila, você tava do jeito que você tá aí. Ele desenhava muito essa coisa (professor de geografia do Ginásio Pernambucano).

Alguns artistas e profissionais da área de arte tentaram fundar a Escola de Belas Artes em Recife, desde o final do século XIX, de acordo com os moldes da Escola Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro que, por sua vez, foi baseada na escola francesa. Por diversas questões políticas, só no ano de 1932, ocorreu a fundação da Escola no Recife (REVISTA DA ESCOLA DE BELAS ARTES DE PERNAMBUCO, 1957).

O objetivo geral da Escola de Belas Artes do Recife 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).

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

Todos os professores deviam ser formados pela Escola Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro, Faculdade reconhecida pelo Governo Federal, estrangeiros com mais de 15 anos

residindo no país e artistas com medalhas de ouro, prata ou bronze ganhas em concurso de Salão de Arte organizado pelo Conselho Nacional de Belas Artes. Para a matrícula dos alunos exigia-se a idade mínima de 15 anos, certificado de curso secundário fundamental e aprovação em exame prévio realizado pela Escola (MARQUES, 1988). As Escolas de Belas Artes do Brasil formavam bacharéis, pois os cursos de licenciatura só nasceram após os anos de 1973.

Como pudemos perceber essas instituições, a DECA, o MEA, a EBA fizeram parte do percurso de formação dos professores das escolas estudadas e dados sobre as mesmas foram destacados em seus depoimentos e identificados em alguns documentos coletados. É interessante observar que as formações em espaços com diferentes concepções imprimem marcas e características singulares que apontam, indicam, direcionam e trazem conseqüências para diferentes práticas profissionais.

A formação superior das professoras do Colégio Dom Bosco era em Pedagogia e Educação para o lar. No Colégio de Aplicação também era o pedagógico. No Ginásio Pernambucano, de acordo com os documentos consultados, os quinze professores identificados que trabalharam com o ensino de arte ou disciplinas relacionadas à arte, durante o período estudado, possuíam formação em desenho ou música.

Na coleta dos depoimentos buscamos identificar também se a atuação no ensino de arte na escola foi uma escolha desses professores, justamente, para entender por que e como eles se tornaram professores de arte. Nesse caso, as expectativas profissionais eram outras. Nenhuma das professoras dos Colégios Dom Bosco e de Aplicação pensava em ensinar arte ou disciplinas relacionadas à arte. Quanto ao professor do Ginásio Pernambucano, por não termos entrevistado pessoalmente, não podemos afirmar se foi uma escolha sua ou se ele queria atuar somente como artista.

Assim nos disseram as professoras:

(...) Agora, quando eu cheguei aqui em Recife que eu fui fazer o vestibular, eu queria fazer Letras porque eu queria ensinar inglês porque eu gostava muito de inglês. Mas, o curso de inglês, o curso de Letras não tinha à noite, só tinha

Pedagogia à noite, só tinha Pedagogia. Aí, como eu gostava de matemática, eu disse, eu vou fazer Pedagogia (...) não tinha curso de matemática aqui na universidade. Então, quem fazia Pedagogia podia ensinar matemática no ensino secundário. Aí, eu disse vou fazer Pedagogia, aí eu fui (professora de música e canto orfeônico do Colégio Dom Bosco).

(...) eu gostava mais de história. Eu tinha uma raiva danada de matemática, gostava muito de história, mas, matemática (risos). (...) Eu nem sonhava em negócio de artística. (...) eu nem sei porque escolhi ser professora. Eu acho que porque no tempo da minha adolescência, minhas colegas, acho que todo mundo, acho que minha própria mãe tenha contribuído (...) Não sei. Eu fui ser professora. Todas quatro lá em casa são todas professoras. (...) todas quatro éramos professoras (professora de educação artística do Colégio Dom Bosco).

(...) Olhe, eu sempre gostei de fazer pequenas coisas, mas nunca assim de fazer um trabalho sistemático. (...) Eu gostava de fazer coisas, mas nunca fiz assim nada especial. Gostava de criar coisas, inventar coisas, um modelo de vestido assim, mas nunca foi definitiva não, eram pontuais, coisas eventuais (professora de artes plásticas do Colégio de Aplicação).

Observe-se que para nenhuma delas ensinar arte era uma expectativa inicial. Porém, no início de seus percursos de formação profissional, as oportunidades de trabalho e o contato com pessoas que contribuíram para o encaminhamento desse trajeto, possibilitaram o direcionamento e, posteriormente, a escolha delas para lecionar arte ou disciplinas relacionadas à arte na escola. As três professoras fizeram o curso normal ou pedagógico. Uma delas também fez o curso de Educação para o lar. Há de se observar que o diploma do curso normal garantia também o direito da docência nas disciplinas de canto, educação física e artes como afirmou Peixoto (2005).

Nesse estudo, também pudemos perceber que a formação dos professores se deu em espaços de formação que possibilitaram auxílio, apoio, aprendizagem e troca contínua de experiências para enriquecer o trabalho pedagógico e enfrentar os desafios da prática e do cotidiano escolar. As professoras ainda pontuaram atuações profissionais que as mesmas tiveram como pontos importantes em seus processos de formação. Uma delas citou vários exemplos, em seu depoimento, das diversas experiências adquiridas.

Eu trabalhava como professora primária no interior. Trabalhei em Vicência, trabalhei em Paulista. (...) Eu trabalhei no Colégio Santa Maria, aquele de Boa Viagem, quando eu comecei a minha vida profissional foi lá no Santa Maria eu ensinava no jardim da infância. Fui pro interior, fui pra Vicência (...) também não trabalhei com música, eu trabalhei com recreação, ensinei jardim da infância, depois uma 1ª série, depois exame de admissão preparando, né? Eu vivia na casa paroquial e não tinha o que fazer. Então, ensinava o dia inteiro e no domingo eu fazia, trabalhava com as moças pobres dos arredores, (...) na parte social, né? Então, eu comecei a trabalhar com elas sábado e domingo trabalhava com essas moças recreação, canto, trabalhava nos jogos, trabalhava com elas educação física (...) eu nunca fui de educação física, mas, trabalhava com elas exercícios, trabalhava porque no interior você faz tudo, não é? Então, eu era de tudo, trabalhei de tudo. (...) trabalhei em várias escolas do Estado e eu já trabalhava no Departamento de Cultura do Estado. (...) fui trabalhar (no Dom Bosco) depois da inauguração que foi em 1967. (...) Aí, comecei só com música lá (...) (professora de música e canto orfeônico do Colégio Dom Bosco).

Além disso, ela indicou a problemática da ausência de profissionais na escola com as mudanças de currículo e como a escola tentava solucionar esses problemas.

(...) eu só ensinava música e depois com essa confusão de mudar currículo, tirar currículo, bota currículo, essas mudanças no currículo, então, eu fiquei com uma deficiência na minha carga horária. (...) fiquei ensinando, como eu era professora de Pedagogia e eu tinha direito de ensinar outra matéria, (...) fiquei ensinando história porque tava faltando professora de história. Faltou uma professora de inglês, eu tinha um curso de inglês, aí, eu fiquei com umas aulinhas de Inglês. Depois, eu saí deixei tudo e fiquei no Laboratório de Apoio Didático, o LAD (...) era um laboratório onde eu fazia toda a parte com alunos e com os professores, dando apoio didático. Eu passava filmes, slides, fazia desenho, álbum seriado, toda a parte didática eu trabalhava lá no Dom Bosco, fiquei trabalhando. Eu já trabalhava na FACHO, na Faculdade de Ciências Humanas de Olinda, depois eu entrei na Católica (professora de música e canto orfeônico do Colégio Dom Bosco).

Por um lado as diferentes atuações profissionais contribuíram para a formação da professora e o seu saber-fazer. Por outro, a dinamicidade da vida escolar, as mudanças no currículo, com o acréscimo de disciplinas e outras funções, representavam desafios a enfrentar, conflitos a superar e novos processos de aprendizagem a vivenciar. De toda forma, os transtornos e inconvenientes obrigavam o professor a se adequar a nova sistemática de trabalho para viabilizar o

funcionamento das atividades escolares cotidianas. De acordo com Tardif (2005), a própria experiência de trabalho engloba a reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional.

Ao tratarmos da participação em eventos, congressos ou cursos de formação continuada, as professoras do Colégio Dom Bosco apontaram para a dificuldade de acesso e participação aos que existiam, mas em grande parte a que elas tiveram acesso foram aos cursos oferecidos pela DECA, uma vez que elas trabalharam lá antes de ir para a escola estudada. Assim, perguntamos se o Estado possibilitava a participação nos congressos que existiam na época e uma delas respondeu:

Não. A gente ia porque queria. Eles botavam os professores, como a universidade faz. A universidade quase não tem todo ano, eles não fazem? Junta todos os professores. Mas, foi muito pouco (...) aqui em Recife que eu tenha assistido foram poucos. Agora, tá havendo muito que eu sempre recebo o folder de congresso, sempre tô recebendo, vez ou outra eu recebo, mas sempre pra universitário, sempre pra professor universitário, que sempre teve, né, pra professor universitário sempre tem (professora de música e canto orfeônico do Colégio Dom Bosco).

Já no Ginásio Pernambucano, a secretária entrevistada que trabalhou no período estudado na escola, comentou que os professores não podiam se ausentar para fazer cursos de formação continuada porque a escola não tinha como substituí-los, uma vez que as atividades escolares precisavam estar em funcionamento contínuo e o afastamento de um professor, por exemplo, provocava um dismantelo no cotidiano escolar. Assim, ela nos disse:

Não. Porque primeiro ele tinha uma carga horária (...) o caso de Célia Freire, ela fez um curso na Sorbonne, mas, não voltou mais pro Ginásio, entendeu? (...) porque o próprio colégio não podia ficar sem o professor. Hoje não. Quando eu entrei na direção, eu entrei em julho, tinha uma turma que não tinha tido uma aula de Física. Aí, tinha que se esperar o que, que a Secretaria mandasse uma pessoa e naquela época não. O catedrático tinha autonomia de pegar um aluno, digamos, uma pesquisadora, você vai fazer uma pesquisa, eu trabalhei nos livros de Armando Souto Maior sobre a revolução de quebra kilos no porão do

Diário de Pernambuco fazendo pesquisa no Diário pra ele. Quer dizer, era uma forma de aprendizado e ele tinha autonomia de fazer isso. Agora não, o professor vem da Secretaria, o professor passa 3, 4, 5 meses sem receber, mas, quando eu cheguei não. Eu entrei lá em 63, 64 já estava nomeada (...) (secretária do Ginásio Pernambucano).

Com a Reforma Educacional de 1971 houve uma concentração das decisões e ações realizadas pelas escolas na Secretaria de Educação. Por exemplo, a partir dos anos 70, o sistema de cátedras foi extinto. Logo, a possibilidade de haver professores assistentes também. Assim, quando faltava um professor no quadro docente era preciso aguardar que a Secretaria enviasse outro para ocupar a disciplina, o que por vezes demorava meses, como foi o caso citado pela secretária. Ela destacou a perda de autonomia que a escola também foi sofrendo nas decisões e resoluções dos problemas escolares cotidianos.

Já o professor entrevistado do Ginásio Pernambucano falou dos congressos e cursos, bem como que o Estado possibilitava a participação nos mesmos, mas com ressalvas:

Tinha. Desde que tivesse sombra¹⁶ (...) tinha grande parte eles se afastavam, se afastavam pra fazer curso. O Estado facilitava. Eu mesmo fui em muitos congressos de Geografia nas custas do Estado. Congressos, encontros passionais já fui em Montes Claros, Fortaleza, São Paulo, Porto Alegre, em Cuiabá, Dourados, Mato Grosso, no Amazonas. Tudo era trabalho que a gente era facilitado pela Secretaria pra gente fazer, pra gente viajar. Não, no período de aula muito pouco (...) o professor afastar-se pra fazer isso era muito pouco. Era sempre nesse período de recesso ou de férias no fim do ano. Isso facilitava pro sujeito sair dessa maneira (professor de geografia do Ginásio Pernambucano).

Observe-se que o professor explica que a possibilidade de participar de cursos e congressos se dava no período de férias, ou seja, a necessidade também no período de férias da continuação do trabalho do professor que ‘agüentasse ou quisesse’ participar dos mesmos. Porém, ele indicou

¹⁶ Nesse caso, o professor se refere a quem conseguia apoio ou autorização para se afastar e fazer ou participar de cursos e congressos. Pode-se perceber que a ‘política’ de formação não atingia a todos.

que isso dependia da matéria que o professor ensinava, mas não nos informou se o professor de educação artística participou de algum.

Uma diferença significativa pode ser percebida, com relação a participação em eventos e congressos, no Colégio de Aplicação, pois a professora entrevistada além de ter tido a oportunidade de fazer cursos fora do Estado, pôde também participar de congressos nacionais e internacionais financiados pela instituição.

As despesas para participação nos congressos e cursos foram destacadas também pela professora.

(...) Aí, o colégio deu a passagem (...) teve uma vez que ele pagou a passagem ou pagou a estadia e eles deram a passagem. Pra vários congressos nós recebemos uma ajuda. Teve uma época dois congressos, eu levei trabalho em dois congressos da INSEA, International Education for Art. Então, para um eu levei um trabalho sobre os museus (...) primeiro encontro eu levei um trabalho sobre os pássaros foi quando começou a implantar a lei 5692/71 tava se criando trabalhos especiais, a gente já fazia no colégio há muito tempo (professora de artes plásticas do Colégio de Aplicação).

Outro aspecto importante para conhecer quem eram esses professores e entender qual o lugar que eles ocuparam no processo de (re)invenção e na veiculação da arte na escola é saber como foram alocados para ensinar arte nas escolas estudadas.

Na entrevista realizada com a diretora fundadora do Colégio Dom Bosco, que trabalhou nesse cargo durante o período deste estudo, ela nos disse ter sido convidada pelo governador na época a assumir a direção do colégio dando-lhe todas as condições de trabalho para assumir o cargo.

(...) Eu escolhi a vice-diretora e escolhi também os professores. Todas as pessoas que eu mandei a relação pra ele, ele nomeou. (...) esses professores, em grande parte, todos eles com Licenciatura. (...) Alguns faziam parte do quadro do Estado e outros eu levei aqui da Universidade (UNICAP). (...) Foram nomeados e depois eles prestaram concurso e ficaram como funcionários do Estado (diretora do Colégio Dom Bosco).

Quando nos referimos às especificidades das disciplinas escolares, a diretora comentou:

(...) quanto a esse aspecto, de atender essas especificidades, eu tive muito cuidado. Inglês é quem era, quem tinha formação pra ensinar Inglês, Francês, e assim as demais disciplinas curriculares. Tanto a nível médio como a nível fundamental (diretora do Colégio Dom Bosco).

As duas professoras, de música e educação artística desse Colégio, tinham a formação no curso pedagógico e uma delas também em Educação para o lar. Por que então elas passaram a ensinar disciplinas relacionadas ao ensino de arte?

Uma das respostas a essa questão está no fato da garantia do direito da docência de disciplinas como canto, educação física e artes dada aos que tinham o diploma do curso normal, como comentamos anteriormente. Outro dado refere-se à extinção da educação para o lar nos currículos e o reaproveitamento dos professores que lecionavam essa disciplina para o ensino de disciplinas relacionadas à arte. Outro fator, ainda, é que a autonomia dada à direção da escola na escolha de seu quadro docente possibilitou a escolha dessas professoras que trabalhavam anteriormente na DECA, um dos espaços de formação abordados no tópico anterior. Uma delas atuava na área da música e canto orfeônico e a outra na área do teatro e recreação. Conforme os depoimentos coletados, seus trabalhos na DECA consistiam em ir nas diversas escolas do Estado para preparar e organizar as festas escolares no decorrer do ano letivo. Dessa forma, após terem organizado e realizado uma festa escolar no Colégio Dom Bosco, nos anos iniciais de sua fundação, essas professoras foram convidadas pela diretora a fazerem parte do quadro de professores do Colégio assumindo as disciplinas de música e canto orfeônico e educação artística.

No caso do Ginásio Pernambucano, a secretária entrevistada nos explicou como acontecia o processo de entrada dos professores no quadro de funcionários.

(...) Em cada matéria tinha um catedrático e tinha os assistentes. Eles é que indicavam os assistentes, mas, a cátedra era defendida com a tese. (...) todos eles eram professores universitários, vinham da universidade e davam aula lá. (...) a universidade também naquela época não era na cidade universitária, era aqui, não é? Faculdade de Direito só era atravessar e ir pra lá, Faculdade de Engenharia também ali na esquina, ia pra lá, e muitos fizeram até curso de Filosofia, matérias determinadas, na Católica quando ela abriu logo, pra poder ter o diploma de professor porque já era um título (...) porque às vezes era um engenheiro, era um engenheiro que ensinava não era um professor de formação pedagógica, tá entendendo? Era uma pessoa que fazia um concurso, passava, se destinava, às vezes não tinha nenhuma didática. (...) as atividades artísticas era o seguinte, tinha um professor muito competente, ele tinha assim, um domínio muito grande (ênfase) ele, realmente, era muito inteligente, muito competente (...) (diretora do Ginásio Pernambucano).

Já no Colégio de Aplicação, que nasceu como uma escola experimental, os professores que faziam parte da Faculdade de Educação e foram seus fundadores conheciam o trabalho da professora, que também tinha formação pedagógica e participava da Escolinha de Arte do Recife. A professora nos contou o processo de escolha do quadro docente para dar início às atividades na escola experimental salientando a visão de educação mais ampliada, desenvolvida, criativa e expansiva que o mesmo possuía.

(...) todo mundo foi escolhido a dedo pra trabalhar naquele grupo, com aquela classe, pessoas que tinham uma visão de educação mais desenvolvida (...) todos os professores tinham uma visão mais desenvolvida do trabalho (...) português, história, geografia. Todos tinham uma visão mais criativa, mais expansiva, de entender melhor o aluno, de conhecer melhor o aluno, a participação do aluno ser mais efetiva, sabe? Então, isso ajudou muito o grupo e o trabalho que foi desenvolvido (professora de artes plásticas do Colégio Dom Bosco).

Ela também foi convidada a assumir a docência da disciplina artes plásticas. E nos explicou como isso aconteceu:

(...) foi contrato (...) depois veio a regularização pelas leis pra estabilizar os funcionários. Aí, eu fui aproveitada nessas duas leis que foram criadas, tanto na Universidade Rural como na Federal. Uma foi em 60, parece-me que em 60, não as duas foi na mesma época. A primeira foi chamada pra Universidade

Rural, pediram os documentos tudo e o outro foi no Colégio de Aplicação, foi depois, logo depois em 62, no tempo de João Goulart. Primeiro tinha Jânio ainda, depois foi João e foi estabilizada a situação (professora de artes plásticas do Colégio de Aplicação).

Além do convite para a docência da disciplina, alguns cursos realizados por essa professora lhes deram o direito, fornecido pelo Ministério da Educação e Cultura, de lecionar no ensino secundário, como veremos no próximo tópico.

Então, nas três escolas, os professores que ensinaram arte ou disciplinas relacionadas tinham formações em diferentes áreas e foram alocados para a disciplina por motivos diversos. Em duas escolas eles foram indicados por seus pares a assumirem disciplinas relacionadas ao ensino de arte, seja a música, a educação artística ou as artes plásticas. Os cursos que eles seguiram em sua trajetória de formação profissional lhes deram o direito de lecionar as referidas disciplinas e o reaproveitamento dos professores que lecionavam disciplinas que foram extintas do currículo também contribuiu para que assumissem a docência em arte. Na terceira escola o professor assumiu a disciplina educação artística após o concurso prestado.

Diante dos dados apresentados sobre os diferentes espaços de formação, freqüentados pelos professores das escolas estudadas, no próximo tópico tentaremos situar um pouco como se encontrava o quadro de formação geral do professor no Brasil naquele período e, particularmente, do professor de arte na escola.

2.3 Quadro brasileiro da formação do professor: final dos anos 50 aos anos 80

Nosso foco de observação neste tópico se direciona a algumas questões políticas, sociais e econômicas que foram fundamentais para a compreensão do período estudado, juntamente aos dados estatísticos apresentados pelo IBGE¹⁷. Os dados apresentam o quantitativo de professores

¹⁷ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Nasceu em 1934, mas o nome atual data de 1938. Tem como principais funções a produção, análise, coordenação e consolidação de informações estatísticas e geográficas, a estruturação e implantação de um sistema de informações ambientais e a coordenação dos sistemas estatísticos e cartográficos nacionais. Ver www.ibge.gov.br

nas escolas e seus respectivos níveis de formação em todos os Estados brasileiros. Foram usados com o objetivo de nos ajudar a compreender como se situava a formação do professor das escolas estudadas.

A entrada nos anos 60, no Brasil, registrou um conturbado e intenso período vivido nos diferentes setores da sociedade. Esse tempo histórico tem sido discutido e abordado por diversos autores como um período de efervescência cultural, mobilização política popular, intensas reivindicações de reformas de base econômica, educacional, agrária, fortalecimento dos movimentos operário e camponês. Além disso, um período de crise política e econômica, reivindicações por uma distribuição mais equitativa da riqueza, intensa vigilância nos comportamentos sociais, luta pelo acesso aos direitos de cidadania, busca incessante do controle no campo artístico¹⁸, cultural, intelectual, dentre outros (DELGADO, 2004; RIDENTI, 2000; FAZENDA, 1988; GERMANO, 2000; REIS, 2004; BERNARDES, 2004).

Frases de efeito como *'Pra frente Brasil'*, *'Ninguém segura esse país'*, *'Este é um país que vai pra frente'* e *'Brasil ame-o ou deixe-o'* faziam parte do ufanismo alimentado pelo regime militar. Em março de 1964, o presidente João Goulart tentava uma intensa mobilização popular para que o Congresso aprovasse propostas de reformas de base na economia e na política do país. Porém, a reação oposta foi imediata. O repúdio ao governo e a ameaça de comunismo levou empresários, a igreja, as forças armadas e amplos setores da classe média a reverterem o quadro.

¹⁸ Diferentes são os autores que abordam parte da produção e das transformações artísticas ocorridas neste período. Por exemplo, Suzart e Mill (1997); Costa (2004); Canongia (2005); Alvarado (1999); Ferreira e Cotrim (2006); Brett (2005); Canejo (2007); Bulhões (1990, 1991); Gullar (2004); Arelaro (1980); Brusky (2006); Furtado (1997); Araújo (2005). Vale, no entanto, salientar que as reflexões e análises apresentadas destacam as vanguardas artísticas do período e a produção desenvolvida por elas com o foco na crítica ao sistema sócio-político-econômico vivido naquele momento. Uma exceção ao destaque das vanguardas artísticas, presentes no discurso oficial sobre o período, é dada ao trabalho de Araújo (2005) que apresenta uma memória da história musical que privilegia a obra de um grupo de artistas populares e ressalta o papel de resistência desempenhado por eles naquele período. Evidenciamos, aqui, a necessidade e importância no desenvolvimento de estudos históricos que tragam à tona os artistas populares e suas produções, naquele e em outros períodos, nos diferentes ramos da Arte. Em escala mundial é importante destacar também o estudo desenvolvido pelo crítico de arte Edward Lucie-Smith (2006) que nasceu na Jamaica e estudou História em Oxford. Em seu estudo ele apresenta obras de artistas das Américas, Europa, África e Ásia situando-as dentro dos diversos movimentos artísticos que despontaram a partir de 1945.

A intensificação do sistema de governo ditatorial provocou o fechamento temporário do Congresso Nacional, a segunda onda de cassação de mandatos e suspensão de direitos políticos, o estabelecimento da censura à imprensa e às produções culturais, as demissões nas universidades e a exacerbação da violência repressiva contra os grupos opositores, armados ou desarmados. Este período foi por excelência o tempo da tortura, dos alegados desaparecimentos e das supostas mortes acidentais em tentativas de fuga. Foi, também, para a classe média, o tempo de melhorar a vida. O aprofundamento do autoritarismo coincidiu com, e foi amparado por, um surto de expansão econômica, o festejado ‘milagre econômico’, que multiplicou as oportunidades de trabalho, permitiu a ascensão de amplos setores médios, lançou as bases de uma diversificada e moderna sociedade de consumo e concentrou a renda a ponto de ampliar, em escala inédita no Brasil urbanizado, a distância entre o topo e a base da pirâmide social. Além de aprofundar as fendas da dívida externa (ALMEIDA E WEISS, 1998).

A ditadura civil-militar (1964-1985) trouxe consigo ainda duas reformas educacionais. Em 1968, a Reforma Universitária e em 1971, a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus. Nessas reformas foi intensificada a forte influência norte-americana, pois o desenvolvimento e o 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 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. Nesse caso, o Brasil, maior país da América Latina e com maior população, era um dos alvos políticos e econômicos dos Estados Unidos.

Na década de 70, por exemplo, os EUA possuíam 6% da população mundial e consumiam 50% dos bens de consumo produzidos no mundo (CAMNITZER, 2006), isso lhe permitia definir as condições de mercado e interferir diretamente nos países aos quais demonstrava maior interesse. Assim, uma das interferências centradas, no caso brasileiro, foi diretamente no campo educacional. Estabelecendo os chamados acordos MEC-USAID, o objetivo era cobrir todo o espectro da educação nacional, isto é, do ensino primário ao ensino superior, a articulação entre os diversos níveis, o treinamento de professores e a produção e veiculação de livros didáticos (CUNHA e GÓES, 1985). Essa estratégia conseguiu encerrar, completamente, a fase dos

movimentos de educação e cultura popular que foram destruídos e muitos dos seus educadores e aliados cassados, presos e exilados.

Por um lado, as reformas educacionais 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). Esse período acentuou a concentração de riquezas e as disparidades sociais.

Romanelli (1999) em sua pesquisa apresenta dados sobre a enorme expansão do ensino depois de 1920 até os anos 1970. Enquanto em 1920 a taxa de escolarização entre 5 e 19 anos era 9%, em 1940 ela chegou a 21,43% e em 1970 essa taxa chegou a 53,72%. Mesmo se esse aumento ainda era insuficiente, pois 46,28% da população escolarizável estava fora da escola, é visível a progressão quantitativa alcançada. Foi significativo também o crescimento populacional nesse intervalo de tempo, pois enquanto nos anos 40 o Brasil possuía 41.236.315 habitantes, nos anos 70 esse número passou para 94.508.554 habitantes. Foi ainda mais significativo o diferencial entre o crescimento populacional nas zonas rural e urbana. Dos anos 40 aos anos 70, na zona rural o aumento populacional não atingiu o dobro, já na zona urbana esse aumento chegou a mais de quatro vezes. Desse modo, se nos anos 40 a zona rural possuía pouco mais de 28 milhões de habitantes, nos anos 70 o número atingiu pouco mais de 41 milhões. Já na zona urbana, nos anos 40, tinha mais de 12 milhões e nos anos 70 chegou a quase 53 milhões de habitantes.

A demanda potencial de educação tem sido um fator que cresce em função do crescimento demográfico, explica Romanelli (1999). Mas, a demanda efetiva não cresce só em função disso. A industrialização e a deteriorização das relações de produção no setor agrícola, as quais tiveram como consequência a aceleração do processo de urbanização, constituem um fator que pode ser computado como determinante de uma procura efetivamente maior por educação. A escola tida como fator de mudança social e a educação como fator de desenvolvimento provoca a expansão

do ensino que não se restringe apenas aos horizontes culturais da demanda, mas pelo contrário, orienta-se pelas necessidades reais do desenvolvimento. O sistema escolar só se expande mediante pressão da demanda efetiva e na direção em que esta exija. A demanda, portanto, comanda a expansão.

Observando os dados apresentados por Romanelli (1999) que tratam do crescimento das matrículas no sistema escolar dos anos 40 aos anos 70, podemos sublinhar o quanto foi significativo o aumento no ensino médio¹⁹, particularmente, no ensino ginásial. Por exemplo, se de 1942 a 1953 o Brasil possuía 120.173 alunos matriculados na 1ª série do ginásial, nos anos de 1960 a 1971 esse número passou para 569.496 alunos. Na 4ª série do ginásial, o número passou de 58.636 para 338.187 no mesmo período citado. Porém, mesmo com todo esse aumento é extremamente marcante a diminuta parte da população com faixa etária entre 11 e 14 anos que estava matriculada no ensino médio, diga-se ginásial. Assim, em 1970, o Brasil tinha 11.665.724 habitantes, na faixa etária citada, e apenas 1.742.375 deles na escola.

No entanto, mesmo se as matrículas escolares foram ampliadas, a infra-estrutura física e de pessoal não estava preparada para essa mudança. Para Romanelli (1999), o Estado se omitiu diante da necessidade de converter-se em Estado educador em vez de manter-se como Estado fundador de escolas e administrador ou supervisor do sistema nacional de educação. Sempre tentou enfrentar e resolver problemas educacionais tidos como ‘graves’, fazendo-o por meio de intervenção ditada pela escassez de recursos materiais e humanos.

Dessa forma, o aumento das taxas de matrícula causou o chamado ‘inchaço’ nos prédios escolares e contribuiu para o aumento da sobrecarga de trabalho do professor e a intensificação do processo de proletarização da profissão docente. Escolas que antes funcionavam em dois turnos, passaram a funcionar com quatro turnos e professores que antes trabalhavam em um turno, tiveram que trabalhar em três ou às vezes em quatro turnos para conseguir sobreviver e equilibrar as perdas salariais.

¹⁹ O Ensino Médio era composto pelo ginásial e pelo colegial. O ginásial com quatro séries e o colegial com três séries.

Diante desse quadro, a estatística da formação do professor no Brasil, em nosso período de estudo, foi um dado importante a ser observado. Evidenciamos que os registros de professores na Diretoria do Ensino Secundário, apresentados aqui, são de professores em disciplinas relacionadas ao ensino de arte, embora, apresentemos também dados de outras disciplinas com o objetivo de observar proximidades e distanciamentos quantitativos entre elas.

A tabela, que se segue, foi construída a partir de estatísticas apresentadas pelo IBGE nos anos de 1959 e 1967 a 1969.

**Registro de Professores na Diretoria do Ensino Secundário
Certificados Expedidos, segundo as disciplinas didáticas – Brasil – 1959/1967-1969**

Especificação	Do Curso Ginásial		Do Curso Colegial	
	1959	1967-1969	1959	1967-1969
Desenho	283	353	236	86
Desenho Geométrico	-	21	-	160
Trabalhos Manuais	1.423	46	-	-
História das Artes	-	77	-	81
Português	237	1.262	438	1.130
Matemática	405	1.485	183	451
Ciências Naturais	275	10	-	1

Fonte: www.ibge.gov.br/seculoxx/estatisticas_populacionais.shtm - Pasta 1960 - Educação1960aeb-79.1
www.ibge.gov.br/seculoxx/estatisticas_populacionais.shtm - Pasta 1970 - Educação1970aeb_003

Ao cursar as disciplinas didáticas, independente de sua área de formação, o profissional exercia o direito, autorizado pelo Ministério da Educação através da expedição dos certificados, de ensiná-las no ensino secundário.

Observando o quadro no ano de 1959 para o curso ginásial, Trabalhos Manuais foi a disciplina que apresentou o maior número de certificados expedidos pelo MEC e o quantitativo de Desenho

ultrapassou Português e Ciências Naturais. Já entre os anos de 1967 a 1969, o número de Trabalhos Manuais reduziu significativamente, nessa década quase não se encontra mais a disciplina no currículo escolar. Houve um aumento em Desenho e apareceram 21 em Desenho Geométrico e 77 em História das Artes. Nesse período Português e Matemática aumentaram mais que o triplo, momento em que se registrou o intenso aumento das matrículas escolares e as duas disciplinas possuíam uma carga horária maior que outras no currículo escolar.

Para o curso colegial, no ano de 1959, o Desenho ultrapassou a Matemática, mas Português apresentou um maior número de certificados. No período seguinte, houve uma redução considerável no Desenho, mas um aumento no Desenho Geométrico e na História das Artes, Português e Matemática tiveram um novo crescimento. No ano de 1973, após a Reforma Educacional de 1971 que mudou a nomenclatura para ensino de 1º e 2º graus, o número de registro de professores de Desenho permaneceu o maior em relação às outras disciplinas no 1º grau, como podemos observar no quadro em seguida.

Registro de Professores nas delegacias regionais do MEC e suas representações por graus de ensino, segundo as disciplinas didáticas – Brasil – 1973

Especificação	1º grau	2º grau
Desenho	201	174
Desenho Geométrico	53	53
História da Arte	46	46
Iniciação às Artes	37	37
Português	75	75
Matemática	-	285
Ciências	37	1

Fonte: www.ibge.gov.br/seculooxx/estatisticas_populacionais.shtm - Pasta 1974 - educacaom1974aeb-091

Foi por volta desse período, anos 1973, que outras disciplinas relacionadas ao ensino de arte foram excluídas do currículo para permanecer o que foi denominado na Lei 5692/71 de Educação Artística.

Até o ano de 1973, os lugares de formação acadêmica dos profissionais de arte, no Brasil, eram as Escolas de Belas Artes, que formavam os bacharéis. Como já vimos, no tópico anterior, havia outros cursos promovidos por outros espaços que procuravam contribuir na formação dos profissionais que trabalhavam com o ensino de arte nas escolas, como os promovidos pela DECA e pelo MEA. Porém, os do MEA, chamados Cursos Intensivos de Arte-Educação (CIAE), eram promovidos apenas no Rio de Janeiro, na Escolinha de Arte do Brasil.

No depoimento de uma professora, que trabalhava na Secretaria de Educação no período estudado, e foi entrevistada em nossa pesquisa de mestrado, a problemática da formação do professor também foi abordada por ela. Assim,

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

O aumento, dos anos 20 aos anos 70, de 44,72% nas taxas de matrícula, apontava a necessidade de ampliação do quadro docente. No caso da arte, para suprir a demanda, dois anos após a obrigatoriedade da disciplina no currículo escolar, nasceram os cursos de Licenciatura em Educação Artística no Brasil, a partir dos anos 1973. De um lado, o nascimento dos cursos universitários ampliava os espaços de formação acadêmica para professores de arte, de outro, a sistematização e organização desses cursos apresentavam um maior controle por parte do Estado nessa formação.

O quantitativo de cursos nascidos nos Estados brasileiros seja nas universidades, 78, seja nos estabelecimentos isolados, 83, pode ser percebido no quadro apresentado. Mas, é visível a intensa

disparidade na distribuição dos mesmos nas diferentes regiões, pois nasceram, no norte nenhum curso, no nordeste 22 cursos, no sudeste 96, no centro-oeste 5 e no sul 38.

Ensino Superior – Cursos existentes de Artes – Brasil – 1973

Estado	Universidades	Estabelecimentos isolados
Acre	-	-
Amazonas	-	-
Pará	-	-
Maranhão	2	-
Piauí	-	-
Ceará	-	2
Rio Grande do Norte	-	-
Paraíba	-	-
Pernambuco	4	-
Alagoas	-	-
Sergipe	-	-
Bahia	12	2
Minas Gerais	10	6
Espírito Santo	5	2
Rio de Janeiro	1	1
Guanabara	13	11
São Paulo	7	40
Paraná	-	7
Santa Catarina	-	1
Rio Grande do Sul	19	11
Mato Grosso	-	-
Goiás	3	-
Distrito Federal	2	-

Fonte: www.ibge.gov.br/seculoxx/estatisticas_populacionais.shtm - Pasta 1974 - educacaom1974aeb-125_1

Observe-se que a disparidade no quantitativo de cursos nas regiões brasileiras também está relacionada ao quantitativo populacional nessas mesmas regiões e à intensa concentração do desenvolvimento industrial no período estudado. Assim, de acordo com Romanelli (1999), nos anos 70 a região norte, com maior extensão territorial do país, tinha pouco mais de 3 milhões e seiscentos mil habitantes. A região centro-oeste, segunda maior em extensão, contava com uma população pouco mais de 5 milhões de habitantes. A região nordeste, terceira maior, tinha um quantitativo populacional de quase 29 milhões de habitantes. A região sudeste, quarta em extensão, porém maior em população, contava com pouco mais de 40 milhões de habitantes. A região sul, menor de todas em extensão, atingiu o terceiro lugar em quantitativo populacional chegando a quase 17 milhões de habitantes.

Os primeiros diplomas de licenciatura em arte passaram a ser expedidos no ano de 1976, ou seja, cinco anos após a obrigatoriedade da arte no currículo nacional, chamada educação artística. Os cursos nasceram com as chamadas ‘licenciaturas curtas’. De acordo com as habilitações, o IBGE apresentou a seguinte estatística:

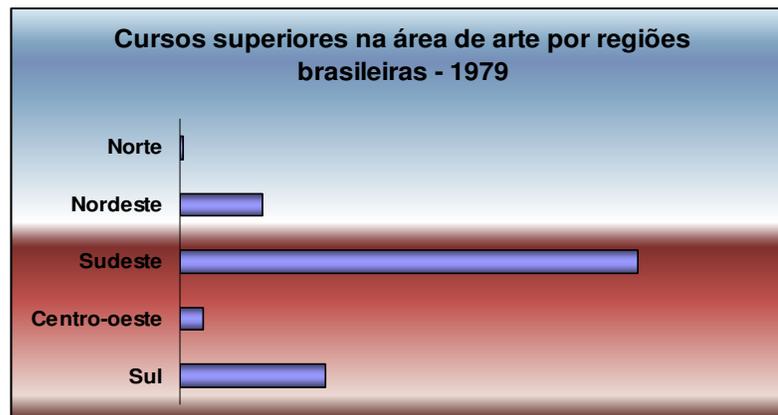
**Registro de Diplomas e Certificados no Ministério da Educação e
Cultura segundo as habilitações profissionais – Brasil – 1976-1978**

Especificação	Total
Desenho	179
Educação Artística	34
Educação Musical	75

Fonte: www.ibge.gov.br/seculox/estatisticas_populacionais.shtm - Pasta 1980 -Educao1980aeb_31

No ano de 1979, ocorreu um crescimento significativo dos cursos de Licenciatura em Educação Artística, pois no intervalo de seis anos, 30 novos cursos nasceram nas universidades brasileiras e 49 cursos em estabelecimentos isolados, ou seja, 79 cursos a mais. Assim, de 161 cursos em 1973 o número passou para 240 cursos em 1979, ou seja, um crescimento de 33% em seis anos.

O Brasil, nesse período, possuía um total de 4.398 cursos nas diversas áreas de conhecimento nas universidades e nos estabelecimentos isolados. 240 deles eram de arte, ou seja, uma representação de 5,45% do total. O gráfico a seguir mostra que mesmo com 79 cursos a mais no ano de 1979, ainda era visível a desigualdade na distribuição dos mesmos nas regiões brasileiras. O norte com 1 curso, o nordeste com 28, o sudeste com 154, o centro-oeste com 8 e o sul com 49.



Fonte: Gráfico construído com base em www.ibge.gov.br/seculoxx/estatisticas_populacionais.shtm - Pasta 1980 - Educao1980aeb_31

Até os anos 1980 podemos verificar um aumento significativo no quadro de formação de profissionais no campo da arte e uma ampliação nas áreas específicas. Desse modo, o maior quantitativo se apresentou nos cursos de Educação Artística e Desenho e Plástica, já os menores números em Teatro e Dança.

Registro de diplomas no MEC da área de Arte – 1978-1980 – Brasil

Graduação	1978	1979	1980	Total
Dança	11	-	13	24
Desenho e Plástica	476	383	572	1.431
Desenho Industrial	67	73	117	257
Educação Artística	609	1.564	714	2.887
Música	211	156	152	519
Teatro	4	-	36	40
Total	1.378	2.176	1.604	5.158

Fonte: Anuário Estatístico do Brasil. Rio de Janeiro, 1981, v.42, p.1-798.

Há de se considerar, mesmo assim, que nem todos esses profissionais foram atuar em escolas, o que indica, também, a possível defasagem de profissionais não só em número como também em formação específica nas escolas ainda mais quando observamos o número de estabelecimentos de ensino existentes no Brasil. Por exemplo, mesmo se os 1.378 diplomados, no campo da arte no ano de 1978 tivessem ido atuar em sala de aula, contando apenas um deles em cada escola, ainda assim 184.631 escolas ficariam sem professores diplomados em arte, pois nesse ano referido o Brasil possuía 186.009 estabelecimentos escolares.

Se somarmos o quantitativo dos anos de 1978 a 1980, ou seja, 5.158 diplomados, e se todos tivessem ido atuar em escolas, haveria da mesma forma uma defasagem significativa, pois em 1980 o Brasil contava com 224.696 estabelecimentos de ensino de 1º grau. Assim, 219.538 estabelecimentos ficariam sem professores diplomados em arte.

Observe-se que o ano de 1980 apresentou crescimento dos estabelecimentos de ensino de 1º grau nas cinco regiões brasileiras e no ano seguinte uma redução significativa. Vale salientar que, de acordo com os dados, o quadro crítico da ausência de formação específica do professor não se resumia apenas ao campo da arte, mas perpassava todas as outras áreas de conhecimento e atingia todos os Estados brasileiros. Pois, se observarmos os dados no período por unidades da federação o número de estabelecimentos de ensino, o número de salas de aula, o número total de professores e o número de professores com 3º grau completo tínhamos o seguinte quadro:

Quantitativo de estabelecimentos de ensino, de salas de aula, de professores e de professores com 3º grau completo nas unidades da federação – 1979-1980

UF	Nº de estabelecimentos	Nº de salas	Nº de professores	Formação c/ 3º grau completo	Percentual de prof. c/ 3º grau completo
RO	1.291	1.624	2.833	358	12,6%
AC	453	1.066	1.946	240	12,3%
AM	2.764	5.764	9.163	1.603	17,4%
RR	221	620	794	30	3,7%
PA	6.625	12.258	20.162	2.395	11,8%
AP	232	1.222	1.664	104	6,2%
MA	9.228	17.420	22.928	1.652	7,2%
PI	6.767	11.092	17.749	1.402	7,8%
CE	21.875	22.242	40.254	4.204	10,4%
RN	5.486	9.022	15.333	1.958	12,7%
PB	9.410	13.068	22.432	3.248	14,4%
PE	10.165	19.411	40.188	10.553	26,2%
AL	3.203	7.384	11.421	1.990	17,4%
SE	2.360	5.624	7.824	846	10,8%
BA	24.668	39.816	52.773	7.034	13,3%
MG	18.651	60.636	110.425	27.321	24,7%
ES	6.482	9.746	17.002	3.305	19,4%
RJ	5.907	32.254	85.806	36.639	42,6%
SP	17.950	70.825	185.102	124.438	67,2%

PR	13.671	32.918	56.546	20.240	35,7%
SC	7.494	16.843	28.600	8.083	28,2%
RS	16.319	59.706	80.298	27.726	34,5%
MS	1.876	6.441	9.967	3.364	33,7%
MT	1.555	4.201	9.131	1.583	17,3%
GO	6.839	15.111	25.325	2.836	11,2%
DF	394	4.051	8.591	3.326	37,6%
BR	201.886	480.365	884.257	296.488	33,5%

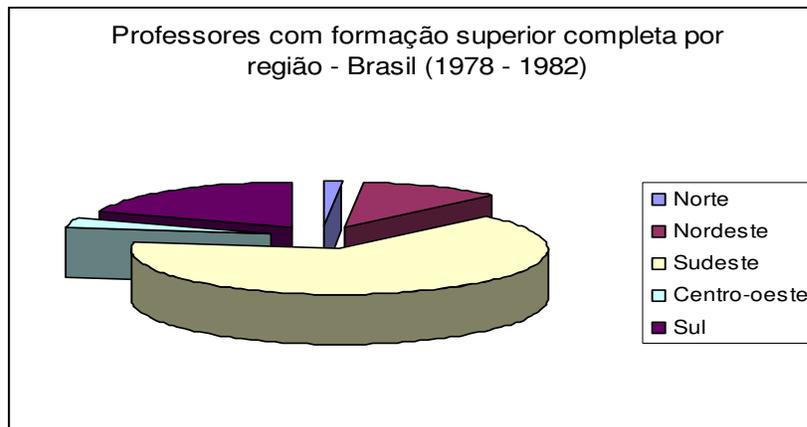
Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica 1979/1980. Brasília: MEC, 1983, p.93,95.

Em síntese, a soma total por regiões brasileiras era a seguinte:

Por região brasileira	Nº de estab.	Nº de salas	Nº de profs.	Form.c/3º grau completo	Percentual de professores c/ 3º grau completo
Norte	11.586	22.554	36.562	4.730	12,9%
Nordeste	93.162	145.079	230.902	32.887	14,2%
Sudeste	48.990	173.461	398.335	191.703	48,1%
Sul	37.484	109.467	165.444	56.049	33,8%
C.Oeste	10.664	29.804	53.014	11.119	20,9%

Fonte: Quadro construído com base em Sinopse Estatística da Educação Básica 1979/1980. Brasília: MEC, 1983, p.93,95.

Esse quadro nos mostra que todas as regiões brasileiras apresentaram um percentual abaixo de 50% de seu quadro total de professores com 3º grau completo. Do valor total no Brasil, 33,5% de professores com 3º grau completo, as regiões representavam a seguinte parcela: norte 0,5%, nordeste 3,7%, sudeste 21,6%, centro-oeste 1,2%, sul 6,3%, como visualizamos no gráfico.



Fonte: Gráfico elaborado a partir de dados da Sinopse Estatística da Educação Básica 1979/1980. Brasília: MEC, 1983, p.93,95.

De um lado ocorreu o aumento das taxas de matrícula, do outro nasceram os cursos de Licenciatura em Educação Artística e mesmo que a disciplina tivesse se tornado obrigatória no currículo, o quantitativo de licenciados era insuficiente para suprir a demanda. Ao analisarmos alguns documentos, percebemos que a legislação apresentava lacunas e espaços que possibilitavam a outros profissionais, formados em outras áreas, assumirem a docência da disciplina. Como vimos, anteriormente, no quadro estatístico dos certificados expedidos pelo MEC desde 1959, ao cursar a disciplina didática, o profissional adquiria o direito de exercer sua docência e outras aberturas se mantiveram na legislação até o final da década de 70.

A mesma Lei 5692/71, por exemplo, no artigo 30 do capítulo quinto, que trata dos professores e especialistas, contém o seguinte:

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

- b) No ensino de 1º grau, da 1ª a 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível da graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração
- c) Em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena

Mais à frente, no artigo 77, encontramos a abertura das brechas para o preenchimento do quadro de profissionais sem a formação superior quando ela afirmou:

Art.77. Quando a oferta de professores licenciados não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário:

a) no ensino de 1º grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4ª série de 2º grau*

(*). O ensino de 2º grau, que leva, como regra geral, à profissionalização terá três ou quatro séries anuais podendo os estudos correspondentes à quarta série (...) quando equivalentes, ser aproveitados em curso superior da mesma área ou áreas afins.

Mais ainda, no artigo seguinte, as possibilidades para que qualquer um ensinasse qualquer coisa, pois:

Art.78. Quando a oferta de professores licenciados não bastar para atender às necessidades do ensino, os profissionais diplomados em outros cursos de nível superior poderão ser registrados no Ministério da Educação e Cultura, mediante complementação de seus estudos, na mesma área ou em áreas afins, onde se incluía a formação pedagógica, observados os critérios estabelecidos pelo CFE.

É por isso que, ao cursar a disciplina didática, os profissionais adquiriam o direito de lecionar a disciplina, reconhecido pelo MEC, como vimos, desde o final dos anos 50. Esse fato foi lembrado pela secretária do Ginásio Pernambucano.

(...) muitos fizeram até curso de Filosofia (...) pra poder ter o diploma de professor, porque já era um título (...) às vezes era um engenheiro que ensinava, era um médico que ensinava. Era uma pessoa que fazia um concurso, passava, se destinava, às vezes não tinha nenhuma didática (secretária do Ginásio Pernambucano).

A professora do Colégio de Aplicação também relatou que o MEC reconhecia outros cursos e dava certificados autorizados a ensinar no ginásio, assim como aconteceu com ela.

(...) um se chamava Artes Industriais e o outro Artes Aplicadas, mas era a mesma coisa, só mudava o nome. (...) Então, com os cursos do SENAI eu tive direito de ter o certificado de ensino de 1º grau, do ginásio (...) porque não havia cursos especiais em arte para os professores, então, o Ministério reconhecia os cursos (professora de artes plásticas do Colégio de Aplicação).

O Parecer 540/77²⁰, ao tratar dos elementos do art.7 da lei 5692/71, entre eles a educação artística, afirmou o seguinte:

(...) É certo que as escolas deverão contar com professores de Educação Artística, preferencialmente polivalente no 1º grau. (...) Alguém na escola deve ser o encarregado de coordenar essas atividades, exigência que se cria indispensavelmente.

Em outras palavras, a situação era lançada à escola para que a mesma definisse quem deveria assumir sua docência. De acordo, com a cobertura dos documentos oficiais, podem-se compreender também as indicações para a docência das professoras de música e educação artística pela direção do Colégio Dom Bosco.

Vale ainda ressaltar que o presidente da comissão de relatores do anteprojeto da lei 5692/71, Valnir Chagas, descreveu sua própria análise, no relatório que introduz o Parecer nº 540/77 (CFE, 1977) dizendo que:

²⁰Esse parecer refere-se ao tratamento que deveria ser dado às novas disciplinas do currículo. Ao enumerar os elementos do art.7º da Lei 5692/71, 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.

(...) freqüentemente se atribui uma aula semanal à Educação Moral e Cívica, Educação Física e Educação Artística e essa colocação presume o cumprimento de um dever, de certo modo burocrático, a ser cumprido o mais depressa possível, a fim de que se destinem cargas horárias mais substanciais a outros estudos talvez tidos como mais importantes. (...) Os componentes curriculares derivados do Art.7 dificilmente caberão na estreiteza de uma carga horária burocraticamente cumprida em determinada série, como se está fazendo muitas vezes.

Ele mesmo citou algumas lacunas que levaram as escolas e os profissionais de educação a essa compreensão afirmando que *“(...) a causa está na inexperiência; na falta de questionamentos; na inexistência de recursos humanos devidamente preparados e em número suficiente para atender à demanda”*.

Enfim, para as escolas estudadas em nossa pesquisa, pudemos observar que os professores estavam acordados com os documentos oficiais, uma vez que no Colégio Dom Bosco as professoras que assumiram o ensino da música e da educação artística vinham de um espaço de formação do professor que era voltado exatamente para o campo da arte na escola, a DECA. Para o Colégio de Aplicação, a professora de artes plásticas, com os cursos que tinha realizado no SENAI, conseguiu o reconhecimento do MEC para lecionar no ginásio. No Ginásio Pernambucano, o professor tinha sido formado pela Escola de Belas Artes.

Com as mudanças curriculares postas em evidência, no período da Reforma Educacional de 1971 a (re)organização do currículo exigia mudanças na dinâmica do cotidiano escolar e na carga horária dos professores. Pois, o ‘inchaço’ nas escolas e a intensificação da proletarização da profissão docente eram problemáticas que se acentuavam no campo educacional. Diante disso, como fizeram os professores para se adequarem às novas situações?

2.4 Ações e reações dos professores

Esse tópico busca tratar como o professor enfrentou a des/re/organização de sua rotina com a Reforma Educacional; quais os níveis de ensino em que esses professores atuaram e quanto tempo permaneceram nas escolas estudadas. Além disso, aborda que tipos de materiais utilizaram

para apoio pedagógico e onde eles os buscavam. Por fim, quais funções foram atribuídas pela escola para eles como professores de arte.

A mudança da rotina escolar está diretamente ligada à reorganização do trabalho profissional. No período estudado, vimos anteriormente, que a Reforma Educacional de 1971 trouxe consigo a ampliação do número de matrículas na escola pública, mas os recursos materiais e humanos continuavam escassos. Logo, a superlotação dos prédios escolares e a ‘otimização’ do trabalho docente foram afetados diretamente. O período também acentuou a concentração de renda no país e a inflação obrigando muitos professores a dobrarem ou triplicarem sua jornada de trabalho por conta do achatamento salarial.

Uma das professoras entrevistadas comentou.

(...) a gente tinha um horário diferente era de sete e meia às onze e meia; de uma e meia às cinco. Depois mudou teve aquele horário intermediário, não sabe? Que era de sete às dez e meia; de dez e meia a uma e meia. Aquele horário intermediário, aquilo desmantelou tudo no colégio porque a gente ficava num horário atrás do outro. Então, você não tinha (...) muito tempo livre (...) Porque você tinha de sete às dez e meia; de dez e meia a uma e meia; de uma e meia as cinco, aí, já chegava o turno da noite. Era terrível! (ênfase). Era terrível (...)! Mas, a gente passou por poucas e boas com esses horários intermediários. Era o horário da fome, né? O horário da fome. Porque a gente não tinha nem tempo de ir em casa almoçar (professora de música e canto orfeônico Colégio Dom Bosco).

O depoimento evidencia a saturação do professor, as condições de trabalho que esse professor deveria enfrentar e conviver cotidianamente. Além do mais, a mudança de horários que desestruturou a organização da escola e sua rotina, necessitava de uma nova re/organização. O fato é que a sobrecarga de trabalho docente acentuou-se, como enfatizou a professora no depoimento dado. Nessas condições, pode-se afirmar que houve um aumento quantitativo de acesso a escola pública, mas em quais condições qualitativas isso se deu são aspectos a serem investigados e aprofundados por outros estudos.

Nesse período, muitas vezes não era possível concluir o trabalho planejado pelo professor, particularmente, quando algumas atividades voltadas às festas escolares necessitavam de um maior tempo de preparação com os ensaios das danças e apresentações teatrais organizados pela professora de educação artística do Colégio Dom Bosco. Nesses casos, o trabalho ia até os sábados, como destacou a professora:

Às vezes eu trabalhava até dia de sábado, as pessoas não iam, mas, eu ia. Pra ensaiar mais, entende? Às vezes precisava, não era todo sábado. Mas, quando havia necessidade que eu queria preparar eles com mais afinco, aí, no sábado eu dava aquela aula especial pra eles, foram vários sábados. (...) a gente trabalhava só embaixo preparando os jogos, preparando as danças porque a quadrilha tinha muita coisa que não é tão fácil, entende? (professora de educação artística do Colégio Dom Bosco).

Um dos alunos entrevistados no Colégio de Aplicação registrou também que *“na 5ª e 6ª série, a gente tinha aula até os dias de sábado. De sete e meia às doze e quinze. Então, a gente tinha trinta horas/aula por semana”* (aluno 1 do colégio de Aplicação).

Para Tardif (2005) as fases de transformação, de continuidade, de ruptura, as inúmeras mudanças que marcam a trajetória profissional fazem parte também da construção do saber docente, que ele chama de temporal. Logo, mesmo com todas as dificuldades que os professores tiveram que enfrentar e se adaptar com o novo currículo e a nova organização do cotidiano escolar, essas foram experiências que contribuíram também para a estruturação e construção do saber docente.

O tempo de trabalho que os professores permaneceram nas escolas estudadas se concentrou entre 18 e 25 anos de trabalho. Assim, no Colégio Dom Bosco a professora de música e canto orfeônico trabalhou por 20 anos e a professora de educação artística por 18 anos. No Colégio de Aplicação a professora trabalhou por 25 anos e no Ginásio Pernambucano o professor trabalhou por cerca de 20 anos. É significativo observar a quantidade de turmas que os professores lecionavam, pois tanto no Colégio Dom Bosco quanto no Ginásio Pernambucano, esses professores, semanalmente, possuíam entre 15 e 23 turmas, cada uma com 35 ou 45 alunos, trabalhando assim em dois ou três turnos. Já no Colégio de Aplicação a professora tinha apenas

duas turmas, cada uma com 27 ou 30 alunos, logo, trabalhava apenas um turno. Há de se destacar também que nos Colégios Dom Bosco e Ginásio Pernambucano os professores trabalhavam com a turma inteira numa sala de aula comum. Já no Colégio de Aplicação a professora trabalhava com a metade da turma em cada aula, ou seja, com 13 ou 15 alunos numa sala ambiente para o ensino de arte.

Quando nos referimos aos materiais de pesquisa para apoio pedagógico utilizados pelos professores, eles assim nos disseram:

(...) eu já tinha feito curso no Rio e quando eu cheguei trouxe um manancial de livros (...) muito bom e eu comecei a colocar em ordem aquilo que eu aprendi (...). Então, a gente aproveitava os modelos que saíam nas revistas, nos livros e, então, a gente aproveitava e cada um criava uma coisa. Os balõezinhos cada menino criava uma coisa. Os meninos criavam, são criativos e a gente aproveitava o que eles tinham de criativo e aproveitava na ornamentação. (...) danças, não, dança a gente sempre fazia lá pelo Departamento. (...) Nós éramos obrigadas a ensinar os hinos. O Hino Nacional, o Hino da Bandeira, o Hino de Pernambuco, o Hino da República. Eu levava muito cantigas de roda, música popular, no mês de maio era música religiosa e em dezembro as músicas natalinas (professora de música e canto orfeônico Colégio Dom Bosco).

No Colégio de Aplicação a professora apontou,

(...) a experiência da Escolinha, a revista da INSEA, revistas muito boas, essa associação, se não me engano, não existe mais, que lamentavelmente prestava um grande serviço. Tanto havia os congressos nacionais como regionais. O Brasil tinha uma associação regional de arte-educação sobre arte, Sociedade Brasileira de Educação através da Arte, que era criada nos moldes da INSEA, como tinha em algumas regiões na Ásia. Vários países criaram essas associações baseada na mesma linha mestra (...) Por exemplo, na Finlândia tem uma cidade do interior chamada Kivita, cidade do interior da Finlândia, fazia congressos internacionais de arte. (...) funcionou muito tempo dois jornais, não sei se você conheceu algum jornal. O jornal, você vai conhecer esse jornal, um dia eu vou pegar esse jornal e mandar um pra você. Eu tenho cópia de algum, tem o da Funarte que a Funarte também deixou de fazer. Era um jornal de Arte-Educação, também deixou de fazer. Essas coisas têm que ter um subsídio, não é, mas, não existe reconhecimento do governo. (...) A gente trabalhava muito

ligado à Escolinha. (...) Desarrollo de la capacidad creadora de Viktor Lowenfeld²¹, volume I e II, Education por el arte de Herbert Read, jornais de arte educação publicados pela Escolinha de Arte do Brasil (...). (professora de artes plásticas do Colégio de Aplicação).

No Ginásio Pernambucano a diretora afirmou a existência de “*uma biblioteca fantástica! Fabulosa!*” que os professores utilizavam como material de pesquisa para apoio pedagógico. Mas, não sabemos que tipos de materiais o professor de educação artística utilizava como apoio pedagógico e se utilizava a biblioteca referida, uma vez que não conseguimos entrevistá-lo. Por meio do depoimento do professor que entrevistamos sobre o trabalho daquele, o que se destacou foram os materiais pessoais organizados nas viagens dele à França e Europa, o acervo de discos de música clássica que ele possuía e a frequência sistemática ao teatro.

Enfim, todos os professores entrevistados registraram que seu material de apoio pedagógico foi sendo construído ao longo da vida e da carreira profissional. Este foi adquirido nos espaços de formação frequentados, em jornais, revistas, livros, nos espetáculos e concertos assistidos, nas viagens realizadas etc.

O que apresentamos neste capítulo indica que os professores entrevistados que atuaram diretamente com arte ou disciplinas relacionadas ao ensino da arte nas escolas vivenciaram em sua infância, experiências artísticas na família e na escola que contribuíram em sua atuação profissional. Além disso, as redes de relações construídas e estabelecidas em seus percursos individuais, proporcionaram a abertura de caminhos e indicações para o desenvolvimento de uma atividade profissional relacionada ao campo da arte e, especificamente, na escola. Podemos afirmar ainda que as diferentes atuações profissionais ampliaram o leque de conhecimento e de experiências que contribuíram em seus trabalhos pedagógicos. As primeiras experiências

²¹ Viktor Lowenfeld e Herbert Read foram dois autores que influenciaram as discussões sobre arte-educação, no período. O primeiro, nasceu na Áustria (1903-1960). Com a invasão dos alemães na Áustria em 1938, sua família foi para a Inglaterra e mais tarde para os EUA. Estudou História da Arte e Psicologia na Universidade de Viena. Foi professor da Pennsylvania State College de arte educação. Ajudou a definir e desenvolver a arte educação nos EUA. Os estágios de desenvolvimento artístico são abordados por ele. A reforma educacional realizada nos EUA, após o lançamento do Sputnik em 1957, utilizou as idéias de Lowenfeld sobre criatividade. O segundo, nasceu na Grã-Bretanha (1893-1968). Poeta e crítico britânico. Dominava, como crítico, a arte moderna. Sua importante obra crítica inclui O significado da arte (1932), Filosofia da arte moderna (1952). Na Educação pela arte (1943) expõe suas opiniões sobre a importância da arte como parte do processo de aprendizagem.

artísticas vividas no interior da família, a convivência com outras pessoas que participavam de formações no campo da música e usufruíam dos eventos culturais na cidade, o estímulo recebido na escola, a participação em grupo de teatro, a frequência a museus, apresentações teatrais, concertos musicais e cinema foram alguns dos elementos que contribuíram para a formação artística pessoal dos professores das escolas estudadas. Além disso, a participação em cursos, palestras, congressos e estágios promovidos por espaços de formação voltados ao professor e as experiências da prática cotidiana em sala de aula e na escola foram apresentados como colaboradores na estruturação e na própria organização de seus trabalhos pedagógicos com arte.

Embora a plasticidade da vida tenha direcionado os caminhos para uma atividade profissional diferenciada das expectativas profissionais de origem, das professoras dos Colégios Dom Bosco e de Aplicação, a formação adquirida ao longo da vida facilitou a definição da docência em arte ou disciplinas relacionadas ao seu ensino. Pudemos observar também que a busca de uma formação e de materiais que contribuíssem para os seus trabalhos pedagógicos foram constantes. Além disso, em todos os depoimentos foram apresentados momentos difíceis vividos e enfrentados no cotidiano da carreira profissional, mas também intensos momentos de alegria, orgulho, realização e satisfação.

Como vimos, a formação superior dos professores das três escolas era diferenciada. Podemos afirmar também que as estatísticas de formação do professor apresentavam um alto índice de baixa formação dos professores nas escolas brasileiras, no período estudado, em todas as áreas de conhecimento e em todos os Estados do país. Isso nos ajudou a entender também porque em duas escolas estudadas as professoras tinham formação em áreas diferentes de arte. Nesse sentido, é possível compreender que a própria ausência de cursos superiores para a formação do professor no campo da arte tenha contribuído para isso, pois os primeiros cursos de licenciatura só nasceram a partir do ano de 1973. Além do mais, nem todo profissional formado pela Escola de Belas Artes foi lecionar em escola. Outro fator refere-se à legislação que, diante da realidade, abriu diversas possibilidades para que outros profissionais pudessem assumir a docência de arte. Porém, mesmo com formações diferenciadas, os professores que assumiram a disciplina nas escolas buscaram em seus percursos de vida pessoal e profissional participar de cursos e outros

espaços de formação que contribuíram, de forma significativa, para a estruturação e organização de seus trabalhos pedagógicos.

Os dados confirmam o que tem sido desenvolvido nos estudos sobre o saber docente, sobretudo, no que diz respeito à construção e elaboração desse saber que extrapola o saber adquirido no meio científico e acadêmico. Ou seja, o saber docente além de ser plural dificilmente pode ser desvinculado do percurso histórico vivido por cada professor em sua vida pessoal e profissional. Além disso, pelos depoimentos coletados, o enfoque dado por alguns professores nas experiências vivenciadas na infância, adolescência e juventude em espaços não escolares, foi apresentado como base e fundamento de seu saber-fazer profissional.

Com relação a este enfoque, o estudo de Tardif (2005) afirma que os professores não colocam em pé de igualdade todos os seus saberes, mas tendem a hierarquizá-los em função de sua utilidade no ensino. Isso quer dizer que quanto menos utilizável é um saber, menos valor profissional ele tem. Nessa ótica, os saberes da prática ganham destaque e maior importância na produção e na aquisição de seus próprios saberes profissionais, pois é fazendo que se aprende a fazer e a experiência de trabalho é um espaço onde o professor aplica saberes.

Diante dos dados apresentados sobre o professor que lecionou arte na escola no período de estudo nos perguntamos: que arte foi ensinada e veiculada pelos professores nas escolas que estudamos? A arte que eles ensinaram era a mesma nas três escolas? Mesmo se alguns dos professores de nosso estudo tiveram a formação nos mesmos cursos, por exemplo, o que eles ensinaram foi a mesma coisa? Quais eram as concepções de arte que esses professores possuíam? São questões que discutiremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

A ARTE QUE A ESCOLA PRODUZIU

Entender o que a escola fez com a arte nos anos 60 aos 80 do século XX foi o objetivo deste capítulo. Para isso alguns questionamentos direcionaram nossa reflexão na análise dos dados coletados. Então, a arte na escola adveio do conhecimento científico e acadêmico? A escola transpôs, recontextualizou, produziu uma arte ou fez um pouco de cada coisa? As mudanças de denominação da arte na escola portavam consigo diferentes concepções, formas de ensino, conteúdos, metodologias? Ou as mudanças de denominação da arte eram apenas ‘roupagens’ exteriores temporais que não traziam modificações no interior dela mesma? A escola produziu e/ou inventou um modo escolar de se ver a arte? Como ela fez isso? O que se considerava arte na escola? Podemos dizer que a arte ensinada nas escolas públicas estudadas, no mesmo tempo histórico, possuía as mesmas características?

Ao longo do período estudado identificamos nove denominações para a arte ou disciplinas relacionadas ao seu ensino. Vale destacar que essa variação não se deu nas três escolas. No Colégio de Aplicação, por exemplo, a denominação permaneceu a mesma, ou seja, Artes Plásticas e Música. No colégio Dom Bosco, encontramos Desenho, Música, Canto Orfeônico e Educação Artística. No Ginásio Pernambucano, Trabalhos Manuais, Música, Canto Orfeônico, Desenho, Artes, Educação Musical, Artes Plásticas, Educação Artística e Coral.

Essa variedade de denominações no decorrer dos anos nos levou a refletir sobre alguns aspectos que dizem respeito à própria identidade da arte no currículo escolar, seu reconhecimento e função nesse lugar, o papel exercido pelo professor que a lecionava e o ‘jogo de forças’ em sobressaltar outros saberes escolares, isso nos reporta às questões da manutenção e/ou do ‘status’ entre os saberes.

No caso brasileiro e, mais especificamente, pernambucano, por que a arte mudava sua denominação em determinadas escolas e em outras não num mesmo período histórico? Pode-se dizer que o ensino de Desenho era o mesmo de Artes Plásticas ou o de Canto Orfeônico era o mesmo de Educação Musical? Ou será que as nove denominações foram efetivamente nove disciplinas diferenciadas? O que elas teriam em comum?

Discorreremos aqui sobre os saberes/disciplinas que os professores entrevistados trabalharam efetivamente no período estudado. Logo, não foi nosso objetivo rastrear e investigar a mudança das denominações¹ da arte na escola como, quando e por que elas foram modificadas². Portanto, no Colégio de Aplicação veremos as Artes Plásticas. No Colégio Dom Bosco a Educação Artística, Música e Canto Orfeônico. No Ginásio Pernambucano a Educação Artística.

Em momentos dos depoimentos coletados a mudança de denominações da arte foi abordada pelos entrevistados, o que se exigia e quem foi o professor que assumiu sua docência. Os dois casos citados, que se seguem, foram do Colégio Dom Bosco.

(...) Depois deixou de ser música, era música e canto orfeônico (...) depois deixou de ser música e passou a ser educação artística. Aí, com educação artística o Departamento de Ensino Médio exigia que a gente desse arte em geral, música, canto e desenho, a parte mais de desenho, porque era pra preparar o aluno pra matemática (...) Porque quem era professora de música continuava com educação artística (professora de música e canto orfeônico do colégio Dom Bosco).

(...) era, a minha cadeira lá era educação artística, educação para o lar. Eu não sei se era educação para o lar ou se era educação artística eu sei que era dentro desse setor. Era alimentação, era decoração, era recreação propriamente dita, entende? Entrava esses três setores de trabalho (professora de educação artística do Colégio Dom Bosco).

Por um lado, as mudanças de denominações implicavam também outros conteúdos a serem trabalhados pelo professor. Por outro, essas mudanças provocavam uma instabilidade no próprio entendimento do que deveria ser ensinado. Observe-se que para a primeira professora, além da exigência de ampliação daquilo que antes ela ensinava, no caso, música, a presença do desenho apareceu com direção à matemática. Já, para a segunda professora, educação artística e educação para o lar se misturavam, pois há que se destacar que a mesma professora trabalhava antes com

¹ Em estudos desenvolvidos por pesquisadores de outros países encontramos dados semelhantes em períodos anteriores ou no mesmo período do caso brasileiro. Para a Inglaterra ver Thistlewood (1986). Para a Nigéria ver Akolo (1989). Para a Espanha ver Hernández (2000). Para a França ver D'Enfert (2001). Para os Estados Unidos ver Efland (2002).

² Para um aprofundamento ver Nascimento (2008).

educação para o lar, disciplina que foi extinta do currículo no decorrer dos anos 80 e muitos dos professores que lecionavam essa disciplina, lecionavam também ou passaram a lecionar educação artística.

A mudança de denominações, extinção ou inserção de uma disciplina escolar necessitava de uma reorganização dos professores nesse lugar e, como vimos no capítulo que trata dos professores, não só o quantitativo de professores era pequeno na escola brasileira, diga-se em todos os Estados, como também a formação do professor apresentava uma intensa defasagem.

Inúmeros são os aspectos que podem contribuir para ampliar o entendimento sobre a trama de relações existente na escola. Dentre eles, os conteúdos e práticas estabelecidas ao longo do tempo e desenvolvidas no campo; os objetivos selecionados para a disciplina escolar; o espaço físico e temporal nos quais se desenvolveram as atividades; os materiais escolares utilizados para o seu desempenho; a relação professor/aluno, aluno/professor; as concepções dos agentes escolares, dos professores, dos pais e alunos sobre a disciplina. Enfim, esses aspectos podem contribuir para compreender a própria existência de um saber escolar, seu papel e funcionamento dentro da escola.

O distanciamento no tempo é fundamental para possibilitar a percepção das influências ocorridas na própria constituição dos diferentes saberes escolares e Goodson (1990) acentua a importância da análise das mudanças nos conteúdos escolares a partir de uma abordagem histórica.

Do ponto de vista historiográfico, Fonseca (2004) indica que os trabalhos sobre as disciplinas escolares dedicaram-se, sobretudo até a década de 70 do século XX, ao estudo da instituição escolar, das políticas educacionais e do pensamento pedagógico como contextos explicativos para os conteúdos ensinados nas escolas e para as metodologias aplicadas a este ensino. Após esse momento, as temáticas foram ampliadas a partir de questões que trouxeram à tona o currículo, os saberes escolares, os conteúdos e as práticas escolares e o cotidiano escolar.

Bittencourt (2003) e Oliveira (2003), se debruçaram nos estudos da área de História das Disciplinas Escolares na tentativa de compreender não só os pressupostos da formação de uma

disciplina escolar no currículo brasileiro como também o processo histórico percorrido por elas até chegar à 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, para Bittencourt (2003), por exemplo, 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. Conforme a autora, Estado, deputados e partidos políticos, associações docentes, professores e alunos, dentre outros, são agentes que integram a constituição das disciplinas escolares e, por intermédio de suas ações, delimitam sua legitimidade e seu poder.

Nesse sentido, podemos afirmar que é, de fato, o papel político, que cada um dos saberes escolares desempenha, que garante e/ou determina a presença deles no currículo? É estritamente o saber científico que legitima as disciplinas escolares ou são as necessidades sociais do tempo histórico que vão legitimá-las?

Os dados da nossa pesquisa revelam, no entanto, que os conteúdos escolares nem sempre têm origem no saber científico que, segundo Bittencourt (2003), deve ser constantemente incorporado pelos agentes educacionais, pois é o saber científico que legitima as disciplinas escolares. Esta afirmação não pode ser direcionada ao ensino de arte, particularmente, no período estudado porque os primeiros cursos de pós-graduação no campo da Arte, no caso brasileiro, começaram a surgir durante a década de 1980. Além disso, a arte é uma disciplina diferente das outras porque não trata só do pensamento lógico, mas rompe com ele. Utiliza o pensamento abstrato, trabalha com os aspectos cognitivos, as emoções, os sentidos e sensações. Não envolve só a mente, mas também todo o corpo. Ela não se restringe apenas à medição, à verificação, à comprovação, à repetição que são aspectos próprios do saber *logos*³, mas extrapola essas características. Particularmente, por esses e outros motivos, a arte foi, quase sempre, considerada como uma

³ Ver Amorim (2007).

disciplina menos prestigiada no currículo por não ser possível enquadrá-la unicamente no saber científico⁴. Além disso, por ela abordar diversos outros aspectos que fazem parte da constituição do ser humano, a escola, desde pelo menos a época moderna, optou por enfatizar e estabelecer diferentes ‘status’ entre os saberes que compunham o currículo escolar, escanteando aqueles que ‘fugiam’ aos padrões denominados de ‘ciência’.

Chevallard (1994) afirma que,

A escola não é senão um espelho. Espelho deformante sem dúvida; mas que deve se fazer esquecer que é um espelho. Para que o saber ensinado não a acuse. Para que vendo o saber ensinado, nós possamos ver através do mesmo o saber a ensinar. Para que o saber ensinado funcione como sinal puro, que reenvia imediatamente, sem vacilo, ao saber, a ensinar. Para que nele a coisa representada seja abolida como coisa⁵ (**tradução nossa**).

A pesquisa também revela que a escola é um espaço de socialização de elementos dos saberes acumulados na humanidade e aprendidos nas trajetórias dos indivíduos que estão em constante dinâmica. Mas, não é só isso. A escola é um lugar social que tem espaços e tempos específicos, formas de organização, programas, atividades e materiais que lhes são próprios. Ela é também produtora de saberes que lhes são próprios e somente nela é possível conhecê-los, aprendê-los, vivenciá-los.

Chevallard (1994) também diz que existe uma instituição privilegiada que é produtora do conhecimento e ocorre uma transposição didática desse conhecimento para outras diferentes instituições menos privilegiadas que aquela. Nessa direção, as universidades e instituições que desenvolvem pesquisa ‘científica’ seriam as instituições privilegiadas porque produtoras de conhecimento. As escolas comuns seriam as menos privilegiadas e seriam essas as transpositoras do conhecimento produzido por aquelas. Mas, será que é isso mesmo que a escola faz? Afirmar

⁴ Uma reflexão significativa da divergência entre arte e ciência foi desenvolvida por Oliveira (2008).

⁵ L’École n’est pas qu’un miroir. Miroir déformant sans doute; mais qui doit se faire oublier comme miroir. Pour que le savoir enseigné ne fasse figure d’accusé. Pour que voyant le savoir enseigné, on ne voie à travers lui que le savoir à enseigner. Pour que le savoir enseigné fonctionne comme signe pur, qui renvoie immédiatement, sans vacillation, au savoir à enseigner. Pour qu’en lui la chose représentante s’abolisse comme chose (CHEVALLARD, 1994).

que a escola é um espelho deformante e que ela transpõe o conhecimento, não seria uma concepção generalizante que também anula os estudos que vêm sendo realizados por inúmeros pesquisadores no campo da história das disciplinas escolares, do currículo e do cotidiano escolar?

Outro autor, Bernstein (1996), diz que qualquer disciplina escolar é recontextualizada ao ser deslocada de seu campo de produção. Ele ainda diz que há uma seleção de conteúdos, da seqüência e do ritmo em que serão trabalhados na escola. O processo não é derivado da lógica existente no campo da produção desses conhecimentos.

Podemos dizer para o caso da arte aqui estudado, que ela não foi deslocada de seu campo de produção, mas houve um processo de reconfiguração de saberes incorporados pelos professores em suas diferentes trajetórias de vida e de formação. Mas, é preciso também registrar que outro campo de produção de arte foi identificado, outra arte, que é especificamente escolar, que não pode ser generalizada e nem uniformizada porque cada escola apresentou uma arte diferenciada.

A pesquisa mostrou, como também já discutiram outros autores, que as disciplinas escolares não são nem uma vulgarização nem uma adaptação das ciências de referência, mas um produto específico da escola, que põe em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar.

Julia (2001) afirma que a História das Disciplinas Escolares tenta identificar tanto através das práticas de ensino utilizadas na sala de aula como através dos grandes objetivos que presidiram a constituição das disciplinas, o núcleo duro que pode constituir uma história renovada da educação. Ao abrir a 'caixa preta' da escola, busca-se compreender o que ocorre nesse espaço particular. Assim, uma disciplina se define tanto por suas finalidades quanto por seus conteúdos.

Julia (2002) ressalta a importância de se evitar algumas tentações no estudo das disciplinas escolares que se referem a: 1) estabelecer genealogias enganosas, querendo a todo custo recuperar as 'origens' de uma disciplina em tal ou qual segmento antecedente; 2) pensar que uma disciplina não é ensinada porque ela não aparece nos programas escolares ou porque não existem cátedras oficialmente com seu nome; 3) 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.

Compreender seu funcionamento, seus conteúdos, suas práticas e aprofundar esses aspectos são desafios postos ao pesquisador. Desse modo, resgatar o contexto educacional, sócio, político e econômico do espaço e do tempo contemplados na pesquisa foi fundamental para perceber, observar e entender que a inserção, permanência ou exclusão de um saber escolar ultrapassa, significativamente, os limites de sua obrigatoriedade oficial no currículo.

Para entender o que fez a escola com a arte foi fundamental imergir nas concepções de arte que eram veiculadas nos documentos oficiais. Concepções de arte que tinham os professores, os alunos e outros funcionários da escola. Concepções de arte dos lugares de formação frequentados pelos professores. Além disso, foi indispensável identificar elementos do programa da disciplina escolar com seus conteúdos, seus meios, temáticas e objetivos. Estes pontos serão o foco central do capítulo que está estruturado em quatro tópicos. O primeiro discorre sobre as concepções de arte presentes nos documentos oficiais. O segundo tópico versa sobre as concepções de arte dos sujeitos, ou seja, dos professores, dos alunos e dos funcionários entrevistados. O terceiro trata dos objetivos previstos e desejados para o ensino de arte. Por fim, o quarto tópico apresenta a arte nas escolas estudadas.

3.1 Uma ou diferentes concepções de arte nos documentos oficiais?

Ao investigar a arte na escola, um dos desafios que encontramos foi procurar entender se os significados do próprio termo arte eram os mesmos para os diferentes sujeitos que a construíram e foram os atores dessa história no tempo que estudamos. Sejam eles professores, alunos, funcionários ou mesmo os documentos oficiais, também elaborados por sujeitos que viveram no período. É sobre isso que nos debruçaremos nesse tópico.

No estado de Pernambuco, desde a década de 60 do século XX, alguns documentos oficiais foram elaborados com o objetivo de organizar, estruturar e definir as mudanças curriculares que se

pretendiam fazer naquele período. Apresentamos, então, oito documentos oficiais estaduais e federais que foram identificados e produzidos no período do estudo.

Dos documentos oficiais estaduais, um deles foi intitulado *Currículo da Escola Primária em Pernambuco* (BRITTO, 2005). Este documento desde 1966 estava sendo elaborado pela Secretaria de Educação e Cultura de Pernambuco e só foi publicado em 1968. As disciplinas do currículo foram organizadas em quatro divisões: áreas obrigatórias, práticas educativas obrigatórias, áreas facultativas e práticas educativas facultativas. A educação artística, termo já utilizado no Estado antes da Reforma Educacional de 1971, encontrava-se como ‘prática educativa obrigatória’.

Um destaque a ser dado é que, em Pernambuco, a educação artística era uma prática educativa obrigatória no currículo da escola primária, mas não na escola secundária, pois quem regia o curso ginásial era o programa federal e o termo utilizado era o desenho.

Para o ensino ginásial, conforme Britto (2005), como não havia até então programas estaduais, a implantação da reforma 5692/71 não se fez imediatamente, pois na década anterior estavam em processo de elaboração alguns programas de ensino que foram concluídos e publicados em 1971 em um documento intitulado *Programas Mínimos para o Ensino Ginásial*. A elaboração desse documento se deu devido às solicitações constantes dos professores que reivindicavam um programa em nível estadual. O documento foi elaborado por grupos de professores da rede estadual e coordenado pela Secretaria de Educação. Ele foi organizado com base na relação dos conteúdos que os professores do curso ginásial de todo o Estado remeteram à Secretaria de Educação afirmando tê-los ministrado no ano anterior. Nesse documento a disciplina relacionada ao ensino de arte era intitulada ‘desenho’ permanecendo com o mesmo título existente no programa federal.

Outro documento elaborado no Estado foi chamado *Diretrizes para implantação do ensino de 1º grau* (PERNAMBUCO, 1972). Produzido com o objetivo de determinar uma metodologia de implantação do ensino de 1º e 2º graus, nele encontramos o termo ‘atividades artísticas’ que no

quadro curricular, a partir da sexta série, seriam opções do aluno: artes plásticas, artes gráficas e artes dramáticas.

Após o documento anteriormente citado outro documento foi publicado e intitulado *Proposta Curricular Ensino 1º grau* (PERNAMBUCO, 1974), e no tópico que trata da caracterização da matéria, o termo utilizado foi ‘educação artística’ sendo apresentada como uma ‘linguagem não verbal’.

A comunicação se subdivide em linguagem verbal e não verbal. Na verbal se contempla a língua falada e escrita. Na não verbal os gestos, imagens, cores, música, formas, desenho, pintura, dança, expressão corporal, movimentos, outros (PERNAMBUCO, 1974).

Além disso, apareceu como artes plásticas, música e teatro. No mesmo documento os autores utilizaram a definição dada por Anísio Teixeira que apresentou a atividade artística como aquela capaz de dar ao ser humano o sentido de integração, conscientização e incorporação ao seu ‘eu’ e ao seu ‘meio’.

Podemos perceber que nos documentos investigados, produzidos no Estado, inexistia uma concepção unificada de arte. Pois, ela foi apresentada como prática educativa obrigatória, como uma prática educativa, como uma atividade e como linguagem não verbal. Assim, se em alguns ela foi considerada como um fazer, uma prática, no último documento que citamos, ela foi apresentada como um elemento que extrapola o fazer, a prática e integra a formação do indivíduo.

Ao investigar os documentos oficiais federais também encontramos a mesma situação.

Observando o *Boletim Oficial* de 1966 da Universidade Federal de Pernambuco (BRASIL, 1966) encontramos também o termo educação artística e no Art.43 ela foi apresentada como ‘prática educativa’.

Na lei federal, quatro termos distintos foram abordados: matéria, disciplina, prática educativa e atividade. Esses termos encontram-se tanto na LDB de 1961 quanto na LDB de 1971. Na LDB de 61 o termo apresentado foi ‘iniciação artística’, na de 71 ‘educação artística’. A educação artística foi considerada como ‘atividade’.

Assim, no documento *A Lei 5692 de 1971 e o Ensino de primeiro grau* (BRASIL, 1971), 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”.

O *Parecer nº 540/77* (BRASIL, 1977) ao enumerar os elementos do art.7º da lei 5692/71, 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. Assim, definiu a arte como ‘condição da vida e da sociedade’, portanto, era preciso considerá-la não como derivativo ou adorno da existência humana. Mas, o documento deixou claro que

Não se estima que todas as manifestações artísticas se transformem em atividades escolares para todos. Entretanto, a formação geral, estética, indispensável, se completará, em cada caso, com alguma atividade específica ou o desenho, ou a música, ou o teatro, ou o balé ou outra enfim (BRASIL, 1977).

Para quem seriam destinadas as manifestações artísticas transformadas em atividades escolares se não eram para todos? Como a formação estética indispensável se completaria em cada caso? A escola poderia oferecer a variedade de atividades apresentada no documento? Quem seriam os responsáveis por estas atividades específicas?

Outro documento federal intitulado *Parecer nº 781/78* (BRASIL, 1978) apresentou a arte como um ‘instrumento fundamental para o desenvolvimento do indivíduo’ e sua integração ao meio social; como ‘colaboradora para o crescimento estético, emocional, intelectual e social do

indivíduo’ e, em particular, para o desenvolvimento da sensibilidade e de habilidades de comunicação e expressão plástica, teatral, musical e coreográfica. Além disso, ela foi apresentada como ‘facilitadora da aquisição de novas aprendizagens no campo da reeducação e do lazer’.

Desse modo, nem os documentos oficiais estaduais, nem os federais possuíam uma concepção comum de arte, pois nos documentos analisados a arte foi apresentada com dez definições diferentes. Em síntese, prática educativa obrigatória; prática educativa; atividade; linguagem não verbal; meio de comunicação e expressão; preocupação geral do processo formativo; condição da vida e da sociedade; instrumento para o desenvolvimento do indivíduo; colaboradora para o crescimento estético, emocional, intelectual e social; e facilitadora de aprendizagens.

Essa era uma das dificuldades que o campo da arte possuía, e ainda possui, que atravessa o tempo: ter uma definição e um sentido comum. O estudo realizado por Frederico Morais (2002) é um exemplo disso, pois apresentou mais de 800 definições diferentes sobre arte. A questão é que estamos tratando de um campo de conhecimento que contempla a razão e a emoção, envolve o pensamento e os sentidos, engloba aspectos difíceis de analisar, definir, avaliar, medir, explicar. O objetivo e o subjetivo são características constantes e presentes no campo da arte. Além disso, na arte está incluído o desenvolvimento do pensamento concreto e abstrato. Não podemos excluir outros elementos que fazem parte da constituição de todo indivíduo e de toda a sociedade, que a arte também possui, por exemplo: a capacidade de reunir pessoas, independente de origem, formação, condição social e crença; de atingir diretamente o emocional.

Queremos destacar que a arte não é só uma prática educativa, uma linguagem não verbal ou, simplesmente, um meio de comunicação e expressão. Ela é um campo de conhecimento que inclui conhecimentos diversos sejam eles filosóficos, epistemológicos, sociológicos, históricos, sejam psicológicos, pedagógicos, enfim. Além disso, contêm conteúdos específicos, práticas, técnicas, meios, suportes diferenciados de outros campos de conhecimento. Portanto, defini-la apenas como uma atividade ou uma técnica, por exemplo, é uma redução de sua compreensão.

Uma questão, no entanto, se destaca: que conseqüências teve para a escola a dispersão e variação de significados apresentados nos documentos oficiais naquele período?

Como pudemos observar uma delas foi a quantidade de denominações que a própria disciplina recebeu no decorrer desse tempo. Outra consequência que indicamos era a diversidade na definição do que era específico a ser ensinado na aula de arte. O que de fato se deveria ensinar: educação para o lar? desenho? música? atividades de lazer?

O próprio quadro de formação específica de professores era muito reduzido e ainda os programas de pós-graduação em arte quase não existiam, no caso brasileiro, pois, como citamos anteriormente, até meados dos anos 80 do século XX, havia apenas um programa em arte no estado de São Paulo. Essa situação está de acordo com o que Santos (1990) afirmou sobre alguns dos fatores que possibilitam a inserção de uma disciplina na escola que dizem respeito à organização dos profissionais, à emergência de grupos de liderança intelectual, ao surgimento de centros acadêmicos de prestígio na formação de profissionais, à organização e evolução das associações de profissionais. Nesse caso, todas as características citadas pela autora estavam e ainda estão se constituindo e se solidificando no campo da Arte no Brasil.

Se nos documentos oficiais havia uma percepção diversificada das concepções de arte, como os professores, os alunos e funcionários concebiam a arte nas escolas estudadas? É o que veremos no tópico a seguir.

3.2 O que disseram os professores, os alunos, os funcionários sobre arte?

A observação das concepções de arte abordadas tanto nos documentos oficiais quanto pelos sujeitos que foram entrevistados nos levou a pensar como é que adquirimos as concepções que temos sobre determinada temática. Nesse sentido, podemos dizer que as experiências vividas e os espaços sociais que frequentamos são fundamentais para a construção e estruturação dessas concepções e nossos dados apresentam, um pouco, isso. Daí, a importância de ter conhecido diferentes elementos das experiências vivenciadas pelos professores em suas famílias e nos lugares de formação que os mesmos frequentaram.

Para os professores das três escolas estudadas as concepções de arte eram diferenciadas e essas diferenciações se relacionam diretamente com as experiências individuais que os mesmos tiveram em suas vidas pessoais e, particularmente, na formação profissional adquirida por eles.

No Colégio Dom Bosco em seus depoimentos as professoras disseram:

(...) a professora de música gostava muito de mim, eu tinha uma voz boa, tanto eu como minha irmã, nós estudávamos lá e ela então aproveitou esse dom (ênfase) que eu tinha de música e perguntou se eu não queria ensinar música aqui no Recife. (...) quem trabalhou no Departamento de Cultura sempre é aquelas que tem muita tendência pra arte. E era isso. Eu fazia lá, fiz lá, o primeiro início foi lá, então, eu tinha muita coisa já de preparação e passava aquilo para os alunos (professora de música e canto orfeônico do Colégio Dom Bosco).

Em princípio eu trabalhava no DECA, Departamento de Extensão Cultural e Artística. No DECA a gente era determinada pela diretora a ir nos colégios e (...) realizar festas com as crianças. (...) A educação artística no colégio o que é? É festas, é canto, é recitativo, jogos, não é isso? A parte recreativa de um colégio? (professora de educação artística do Colégio Dom Bosco).

No primeiro depoimento, a concepção de arte foi apresentada como dom e tendência e essas características possibilitaram a abertura de caminhos na vida profissional. Já no segundo depoimento, a concepção de arte foi apresentada como atividades de lazer, como festas, canto, recitativo, jogos, enfim, como recreação.

Observando o que o aluno entrevistado disse, alguns elementos confirmam as mesmas concepções de seus professores, pois o seu enfoque foi centrado na concepção de arte como habilidade e tendência. “(...) *eu me lembro mais ou menos. A aula de educação artística a gente tinha, pra ver as habilidades dos meninos quem tinha tendência para pintura, para a arte mesmo arte (...)*” (aluno do Colégio Dom Bosco).

No caso de outros funcionários da escola pudemos observar em suas falas que as concepções de arte estavam diretamente relacionadas às atividades desenvolvidas na própria escola. Nesse caso,

no Colégio Dom Bosco a arte foi apresentada tanto como atividades de educação para o lar ou trabalhos manuais quanto um meio ou atividades para o desenvolvimento social do aluno.

(...) tinha arte culinária (...) arte, costura (...) Ela (a professora) fazia esses desenhos, esses trabalhos, né arte, né? (funcionária do Colégio Dom Bosco).

(...) Na parte de arte, desenvolver no aluno a capacidade de se relacionar bem através da arte; desenvolver no aluno também a apresentação dele para o público. Tanto que vários alunos se integraram no teatro do Recife, grupos de teatro daqui de Pernambuco. E também a cultura (diretora do Colégio Dom Bosco).

De acordo com as concepções de arte apresentadas pelos professores, pelos alunos e outros funcionários podemos destacar que no Colégio Dom Bosco as professoras apresentaram a arte como dom, tendência e atividades de lazer e o aluno como tendência e habilidade. Já para os funcionários entrevistados a arte era atividade e meio para o desenvolvimento social.

No Colégio de Aplicação, a professora de artes plásticas apresentou sua concepção de arte como expressão através do fazer. Então,

(...) o trabalho se baseava nisso deixar que cada um usasse a sua expressão. Não era brincadeira, era uma coisa, era um trabalho sério. Mas, deixando a expressão do jovem e da criança extrapolar, fazer, não é? Cada um (...) sua percepção de trabalhar com todo o sentido, ter o sentido do trabalho todo, da pessoa toda. O pensamento, o conhecimento, a experiência, interesse e aí tudo isso entrava no trabalho da criança e do jovem (professora de artes plásticas do Colégio de Aplicação).

Para os alunos do Colégio de Aplicação a arte se apresentou como técnica, livre-expressão, habilidade e aptidão.

(...) Porque tinha coisas (reflexão) a gente trabalhava muito técnica em arte, acho que era, o enfoque era conhecer técnicas e acho que mais a livre-expressão (aluna do Colégio de Aplicação).

(...) É, eu tinha habilidade pra área, pra desenhar, pintar etc. e gostava muito e me identificava muito com artes plásticas. (...) É, mas como aluno, eu avalio hoje, na época a experiência de iniciação musical era extremamente liberadora (ênfase) que promovia a livre-expressão, sabe? (aluno 1 do Colégio de Aplicação).

(...) quando chegava lá na 4ª série a gente já via que tinha alunos com pendores. Já bem (...) que estavam com um traço bem colocado, com posição de cores. É (riso) isso era perceptível, não é? Porque eles artistas que eram, os professores de arte que eram, tendiam à (...) não é? (silêncio) Sei lá o gosto natural, o aluno que tinha uma expressão artística melhor (...) aquele que (...) isso tudo tem a ver com uma certa aptidão também, não é? Não é só a formação, mas tem uma certa aptidão (...) pra o traço, como tem alguém pra matemática, como tem alguém pra língua estrangeira, como tem alguém pra história, alguém pra ciências, física (...) Então, tem alguém pra arte, pra música, uns tinham mais facilidade do que outros (aluno 2 do Colégio de Aplicação).

Assim, no Colégio de Aplicação a professora apresentou a arte como expressão através do fazer, ou seja, a expressão podia ser constantemente trabalhada por meio da diversidade de modos de fazer e produzir arte, solicitados em sala de aula. Os alunos, por sua vez, apresentaram a arte como técnica, livre-expressão, habilidade e aptidão.

Quanto ao Ginásio Pernambucano, no plano de curso do professor de educação artística podemos identificar elementos que indicam sua concepção de arte como aptidão e técnica que dizem o seguinte:

Profissionalizar o aluno de aptidões para as diversas técnicas de artes plásticas. As técnicas são desenvolvidas em sala de aula com todos os alunos sistematicamente e depois vivenciadas mais intensamente com aqueles portadores de aptidões (GINÁSIO PERNAMBUCANO, Plano de curso de educação artística 1º e 2º graus).

Nessa escola observamos dois aspectos que direcionam a concepção de arte apresentada pelo aluno. Primeiro, o desenho como suporte de aprendizagem para outro saber, ou seja, como uma técnica. Segundo, a arte considerada como festa, ou seja, atividade.

(...) Havia também além de latim, o canto, o desenho, o desenho geométrico. O desenho geométrico tinha muita importância por (...) quem tinha pretensão de fazer engenharia, né? (...) O grêmio ele promovia em termo de arte, assim, era festa aos sábados à tarde. Então, fazia na época os conjuntos que tavam começando aqui em Pernambuco (...) era convidado para apresentar-se na festa (aluno do Ginásio Pernambucano).

Outro exemplo que apresentamos foi da professora de história e secretária do Ginásio Pernambucano que apresentou a arte como meio e técnica utilizados em atividades realizadas pelo professor de educação artística na escola. “(...) *Pintura, desenho, tudo, toda a parte, até mosaico, essas coisinhas de mosaico ele (o professor) fazia. A banda marcial que era fantástica, ainda hoje existe*” (secretária do Ginásio Pernambucano).

Enfim, no Ginásio Pernambucano, o professor apresentou a arte como aptidão e técnica e o aluno como um suporte de aprendizagem para outro saber, como uma técnica e como festas. Da mesma forma, a secretária apresentou a arte como técnica. Enfatizamos, entretanto, que o lugar ocupado pelos professores teve um papel fundamental na formação da própria concepção que os seus alunos adquiriram em suas trajetórias escolares. Embora, os alunos tenham registrado outros elementos além dos apresentados pelos professores, observe-se que houve uma incorporação das concepções dos professores pelos alunos das três escolas estudadas.

Da mesma forma que identificamos nos documentos oficiais, também houve uma variedade de concepções de arte ditas pelos professores, pelos alunos e pelos funcionários. Esses dados nos ajudam também a compreender as conseqüências sofridas pela arte na escola com a dispersão e variação de significados apresentados pelos documentos oficiais e pelos próprios sujeitos naquele período. Em síntese, nos documentos oficiais e nos depoimentos dos professores identificamos dez definições diferentes de arte. Nos depoimentos dos alunos sete definições e nos depoimentos dos funcionários três.

Observando a planilha elaborada sobre essas concepções de arte, temos o seguinte:

Concepções de arte apresentadas pelos documentos oficiais e pelos sujeitos

Documentos Oficiais	Professores	Alunos	Funcionários
prática educativa obrigatória	dom	habilidade	
prática educativa	tendência	tendência	
atividade	recreação	atividade	atividade
linguagem não verbal	aptidão	aptidão	
meio de comunicação e expressão	expressão	livre-expressão	
preocupação geral do processo formativo	festa	festa	
condição da vida e da sociedade	técnica	técnica	técnica
instrumento para o desenvolvimento do indivíduo	canto		
colaboradora para o crescimento estético, emocional e social	jogos e recitativo		meio para o desenvolvimento social
facilitadora de aprendizagens			

Fonte: Planilha elaborada de acordo com os documentos oficiais abordados e os depoimentos orais.

No conjunto das escolas e dos documentos oficiais, duas concepções corresponderam, simultaneamente, ao que disseram os documentos oficiais e os sujeitos. Foram elas, arte como expressão e atividade. Seis concepções foram as mesmas para os professores e para os alunos. Nesse caso, arte como tendência, técnica, expressão, aptidão, atividade, festa. A concepção de arte como técnica foi apresentada pelos professores, alunos e funcionários. Já a arte como colaboradora ou meio para o desenvolvimento social foi apresentada nos documentos oficiais e pelos funcionários. A concepção de arte como dom foi apresentada apenas por um professor. A concepção de arte como habilidade foi apresentada por dois alunos.

Verificando os dados distribuídos por escolas, apresentados pelos sujeitos, temos o seguinte:

Concepções de arte apresentadas por escolas

Colégio Dom Bosco	Colégio de Aplicação	Ginásio Pernambucano
Dom	Livre-expressão	Suporte para outro saber
Tendência	Técnica	Técnica
Meio p/o desenvolvimento social	Aptidão	Aptidão
Habilidade	Habilidade	
Atividade		
Festa		Festa

Fonte: Planilha elaborada com os depoimentos orais dos sujeitos entrevistados.

Diante disso, as concepções de técnica e aptidão coincidiram no Colégio de Aplicação e no Ginásio Pernambucano. A concepção de habilidade coincidiu no Colégio Dom Bosco e no Colégio de Aplicação. A arte como festa coincidiu no Colégio Dom Bosco e no Ginásio Pernambucano. As outras concepções apresentadas pelos sujeitos foram divergentes nas três escolas.

As concepções de arte como aptidão, tendência, dom, habilidade que são comumente dirigidas a atividades artísticas e esportivas foram aprofundadas no estudo desenvolvido por Bueno (2000), que teve como objetivo central compreender os fundamentos das habilidades humanas. A autora identifica essas concepções atribuídas a atividades artísticas e esportivas e apresenta a permanência delas no decorrer do tempo. O conceito de aptidão, por exemplo, surgido no século XV como termo jurídico era sinônimo de habilidade para se exercer um legado ou uma profissão. A partir do século XVII foi incorporado pela linguagem filosófica e adquiriu o sentido de tendência natural para algo, remetendo à idéia de natureza que, naquele momento, se encontrava inteiramente ligada à vontade divina.

Em nosso estudo, a presença da concepção de aptidão ou tendência também foi encontrada em outros documentos analisados. Por exemplo, na Escola de Belas Artes de Recife (EBA), que teve seu início de estruturação no final do século XIX, essa concepção era explícita em seu objetivo como um espaço para disciplinar e coordenar as aptidões que nasciam. Foi esse um dos lugares

de formação frequentado pelo professor do Ginásio Pernambucano, como vimos no capítulo que trata do professor. Observamos que essa mesma concepção de arte fez parte de seus planos de trabalho pedagógico.

Outros exemplos identificados em alguns depoimentos, citados anteriormente, do Colégio Dom Bosco e do Colégio de Aplicação também dão destaque à habilidade e à aptidão em arte.

Nessa ótica, as habilidades não são vistas como decorrentes de contingências, possibilidades e processos de constituição e produção, mas de extração e desvelamento. Bueno (2000) diz que, até o século XV, toda referência à natureza embutia uma concepção religiosa, pois era compreendida como disposta pela vontade e desígnios divinos. A posse de um dom era um sinal de graça, uma consequência de uma predestinação, uma escolha direta de Deus. Na segunda metade do século XVII, a referência à natureza não significou mais o teocentrismo, pois a compreensão que se tinha era a de que o mundo físico e humano obedecia a leis que o próprio homem deveria descobrir. A autora descreve que nas primeiras décadas do século XX se intensificaram os estudos de psicologia diferencial com o objetivo de se detectar as diferenças individuais que tornariam certos indivíduos mais aptos para determinadas tarefas. Mais recentemente, com as pesquisas sobre hereditariedade e o desenvolvimento dos estudos sobre genética humana, surgiram as explicações de caráter hereditário e genético nas tentativas de compreensão das habilidades.

Para Bourdieu a aptidão ou o dom são produtos de um investimento em tempo e em capital cultural (BOURDIEU, 2007).

No estudo de Bueno (2000) as habilidades humanas são fenômenos complexos e dinâmicos, frutos de processos de construção e de múltiplas contingências, condições e histórias de aprendizagem, os quais necessitam ser reconhecidos e dos quais precisamos nos aproximar, não podendo ser esgotados e nem circunscritos ao nosso tão habitual raciocínio de causa e efeito. Assim, as habilidades são criadas, formadas e produzidas nas teias das relações sociais, mesmo em suas realidades mais singulares. Sociais são os seus meios, seus objetos, seus exercícios, seus modos de reconhecimento e as atividades que as constituem.

Em outra pesquisa desenvolvida, Bueno (2005) aprofundou os processos sociais de constituição das habilidades e analisou quais são e como se apresentam as ações socializadoras que sustentam o processo de constituição das habilidades. Através de estudos de caso, a autora observou que pelo menos duas, ou até mesmo três, gerações anteriores apresentaram sistematicamente elementos que vão estimular e possibilitar o desenvolvimento de determinadas habilidades num membro da família. Além de perceber que existem membros familiares que são pontos chave de estímulo e incentivo no desenvolvimento e aperfeiçoamento de determinada habilidade. Desse modo, Bueno (2005) diz que as habilidades são fatos sociais e, portanto, socialmente construídos. As habilidades são constituídas e emergem a partir de uma história e de processos de socialização. Dizer que alguém possui uma habilidade significa reconhecer o domínio de uma execução, que envolve processos, procedimentos e manejos de competências específicas. Um saber-fazer específico implica em um modo de relação com a prática, hábitos comportamentais que as acompanham, inculcação de valores éticos e estéticos ou sua posse prévia. Implica, também, em disposições mentais e em um trabalho geral sobre si que, de fato, vai levar o indivíduo a pertencer ao campo. O exercício de uma habilidade não é, na vida de um indivíduo, uma determinação, mas uma possibilidade da qual ele se apropria e que vai trazer as marcas e a história de suas relações, da estrutura da rede humana em que se desenvolvem e dos processos socializadores presentes.

No decorrer da história do ensino da arte na educação brasileira podemos observar algumas concepções que se apresentaram com mais evidência em determinados períodos históricos. De acordo com a pesquisa desenvolvida por Silva (2005), em diferentes momentos a arte foi apresentada como técnica, expressão, atividade e conhecimento. Assim, a arte como técnica pode ser localizada com um pouco mais de ênfase no período que se situa dos jesuítas à presença da Academia Imperial de Belas Artes avançando até o século XX; a arte como expressão, teve seu enfoque no início do século XX com o modernismo no Brasil, passando pela Escola Nova e pelo Movimento Escolinhas de Arte até meados dos anos 1960; a arte como atividade data do período da Escola Nova, mas foi uma concepção enfatizada por meio da Lei 5692/71, que instituiu a Reforma Educacional do ensino de 1º e 2º graus e perpassou meados dos anos 80; a arte como conhecimento tem sua ênfase por volta dos anos 90 aos dias atuais.

É importante sublinhar, porém, que a localização no tempo dessas concepções situam, de forma mais ampla, o período em que elas estiveram de forma mais evidente na educação, por isso é preciso atentar para evitar a rigidez das classificações e marcos definidos numa idéia de história linear. A intenção aqui é utilizar esses marcos temporais como facilitadores da percepção da existência dessas concepções que permearam a arte no sistema educacional brasileiro. Isso não impede, como podemos observar, a coexistência e permanência das mesmas, no decorrer do tempo. A idéia da arte como técnica, por exemplo, ainda hoje é muito presente, da mesma forma, a idéia da arte como atividade ou ainda, a arte como expressão. Vale evidenciar que as concepções estabelecidas no decorrer do tempo rompem fronteiras temporais e marcos definidos e fixos.

Através da Escola Nova⁶ passou-se a reforçar o movimento de inclusão da arte na escola primária como uma atividade, atividade como um fazer. Mas, uma atividade integrativa para expressar ou para fixar o que tinha sido aprendido nas aulas de outras disciplinas. A arte passou a servir de suporte facilitador e utilizada como uma atividade para melhorar a aprendizagem dos conteúdos de outras áreas de conhecimento. Essa concepção de arte como atividade integrativa foi destacada na pesquisa desenvolvida por Pereira (2006), que fez uma análise dos programas de ensino de 1928 e 1941, em Minas Gerais. A autora observou que o ensino da arte estava relacionado a ser um instrumento de suporte indispensável para a fixação dos conteúdos das demais disciplinas.

Outros estudos aprofundados apontam, por volta dos anos 1950, no Brasil, para o surgimento também de algumas disciplinas como artes domésticas e artes industriais, em cujas aulas os meninos eram separados das meninas, pois para as meninas havia artes femininas (bordado, tricô, roupas de bebê, aulas de etiqueta etc.) e para os meninos artes masculinas (com madeira, serrote, martelo para confeccionar bandejas, porta-retratos, descansos de prato etc.) de acordo com Martins, Picosque e Guerra (1998). Assim, o ensino da arte se apresentou como atividade, concepção presente durante a Escola Nova e que perpassou a ditadura militar dos anos 60.

⁶ Ver Lourenço Filho (1978). Para a Escola Nova em Pernambuco ver Araújo (2002). A partir dos anos 90, do século XX, o campo de pesquisas da História da Educação no Brasil se debruçou intensamente sobre esse período revisitando-o e resignificando as reflexões sobre o mesmo. Entre os estudos desenvolvidos podemos destacar Faria Filho e Souza (2006).

Como pudemos perceber nos dados analisados, a concepção de arte como atividade, como um fazer, presente durante a Escola Nova, estava contida no espaço de formação freqüentado pelas professoras de música e canto orfeônico e educação artística do Colégio Dom Bosco, a DECA, que vimos também no capítulo que trata do professor. Além disso, para a DECA a arte era também considerada como meio de preservação da cultura através de festas. Logo, essa mesma concepção marcou fortemente o ensino das disciplinas referidas naquela escola.

A idéia de arte como expressão, enfoca o lado subjetivo do ser humano, aquilo que não se consegue explicar com a linguagem verbal, impossível de expressar por meio de palavras, ou seja, não se resume a um fazer, mas um meio de expressar-se. Nesse caso, a arte seria utilizada como uma forma de liberação dos sentimentos e sensações dando espaço ao lado subjetivo do ser humano. A ênfase, então, estava centrada na expressão e não no domínio da técnica, não estava presa a meios ou suportes específicos. A concepção da livre-expressão⁷, originada no Expressionismo, apresentou a proposta de que a arte na educação tinha como finalidade principal permitir que a criança expressasse seus sentimentos. Desse modo, difundiu-se a idéia de que a arte não precisava ser ensinada, mas sim só expressada, de acordo com Barbosa (1990).

Nesse caso, podemos destacar que a concepção de arte como expressão influenciou, particularmente, o Movimento Escolinhas de Arte (MEA), lugar de formação freqüentado pela professora de artes plásticas do Colégio de Aplicação. Logo, essa concepção foi o principal enfoque dado à disciplina naquela escola. Além disso, a diversidade de técnicas utilizadas em sala de aula foi também outra característica que marcou a disciplina escolar.

A concepção da arte como técnica indica o domínio dos meios e suportes e o manuseio dos instrumentos utilizados em determinado subcampo⁸ artístico. Por exemplo, no caso de uma

⁷ A idéia de livre-expressão ou auto-expressão foi abordada por Franz Cizek quando lecionou em Viena durante o final do século XIX e início do XX. A auto-expressão deveria refletir o individual e o pessoal, as crianças deveriam manter a imaginação no estado de pureza, sem influências. Evitar o contato com as obras de artistas, principalmente com suas reproduções passou a ser um ponto fundamental para os arte-educadores que adotaram esses princípios. Soucy (1990), porém, chama a atenção para se observar que o que chamamos de auto-expressão natural não é de modo algum natural, é mais uma idéia construída pela sociedade.

⁸ Dentro da concepção de campo que assumimos nesse estudo, definida por Bourdieu, o subcampo é composto pelas diferentes áreas existentes dentro do campo. Exemplos: as artes plásticas ou visuais, o teatro, a música, a dança.

pintura a óleo no suporte da tela, implica o domínio do conhecimento e do uso da tinta a óleo, do pincel etc. No caso de uma cena teatral, implica o conhecimento e o domínio da voz e sua impositação, a postura e o movimento corporal etc. No caso de uma música, implica o conhecimento e o domínio do instrumento ou da voz, da leitura da partitura, do tempo, do compasso etc. Para tanto, o domínio de qualquer técnica que se queira exige exercícios contínuos e constantes de conhecimento e educação dos sentidos e do corpo que estão diretamente relacionados ao saber-fazer.

Essa concepção de arte como técnica foi fortemente enfatizada pela Escola de Belas Artes (EBA), assim como arte como aptidão e talento. Esse lugar de formação foi freqüentado pelo professor de educação artística do Ginásio Pernambucano. Logo, essa mesma concepção de arte foi um dos marcos no ensino da disciplina naquela escola.

A diversidade de concepções de arte foi uma característica destacada no período estudado. Embora algumas concepções tenham coincidido nos documentos analisados, observamos que o maior percentual de coincidência dentre as concepções se referiu aos professores e alunos. Essa influência desencadeou um ‘movimento em cascata’ provocando uma reprodução das concepções de arte dos espaços de formação para os professores que os freqüentaram e desses mesmos professores para seus alunos. Por conseguinte, se de um lado a escola é um espaço de produção de saberes, de outro, ela também é reprodutora das concepções desses mesmos saberes que veicula, mesmo se essas concepções não têm origem no saber acadêmico e científico.

Após as concepções de arte apresentadas, quais eram os objetivos que se pretendiam com a arte nas escolas que estudamos? É o que veremos no próximo tópico.

3.3 Objetivos previstos e desejados para o ensino de arte na escola

Quais eram os objetivos que se pretendiam atingir com a arte na escola? Os objetivos apresentados nos documentos oficiais eram comuns e/ou divergentes entre eles? O que os professores objetivavam que seus alunos aprendessem? Os objetivos desejados pelos professores

das três escolas estudadas apresentavam semelhanças e/ou diferenças? Essa temática será o centro deste tópico.

Diferentes documentos analisados apresentaram objetivos direcionados à arte na escola. Assim como as concepções de arte apresentadas nos documentos oficiais foram diversificadas, o foram também os objetivos previstos para a arte na escola. Essa variedade abrangia o desenvolvimento psíquico e o desenvolvimento sensorial, o desenvolvimento motor e o desenvolvimento do senso estético, a auto-expressão e a apreciação, o desenvolvimento da criação e o desenvolvimento da concentração etc.

No *Currículo da Escola Primária* (PERNAMBUCO, 1968), por exemplo, os objetivos consistiam em procurar desenvolver no educando o senso estético, a capacidade de apreciação da arte, a criatividade e o poder de expressão através do desenho livre, do recorte, da colagem, da pintura, da construção-fantoches, máscara, modelagem, gravura, impressão, escultura. E ainda, desenvolver a audição de músicas populares, audição de músicas eruditas, hinos patrióticos, traços biográficos de compositores brasileiros e também folclore.

Todavia, há de se observar que mesmo com a diferente produção de documentos oficiais realizada no período que regulamentavam e orientavam a organização dos currículos e a prática pedagógica do professor na escola, nem sempre os próprios professores tinham acesso a essa documentação. Sobre os *Programas Mínimos para o Ensino Ginásial* (PERNAMBUCO, 1971) uma professora entrevistada em nosso estudo de mestrado disse, “(...) existia um documento do MEC que era para todo o curso ginásial, científico e clássico (...) e os professores mal viam aquele documento. Eu passei a vida inteira sem ter visto (...)” (professora do curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFPE).

Essa ausência de contato com os documentos oficiais não foi um caso exclusivo da professora acima citada, pois os professores entrevistados para este estudo também registraram em seus depoimentos a falta de contato com os documentos oficiais e quase todos eles reafirmaram a inexistência de documentos que orientassem o professor, pois os mesmos os desconheciam. Diante disso, como então a arte ensinada poderia estar conectada com os documentos oficiais? Se

os professores não conheciam ou não tinham acesso aos mesmos, como seus programas de ensino podiam conter elementos que estavam prescritos nos documentos oficiais? Nesse caso, o referencial apontado pelos professores eram as trocas de diálogo, socialização e aprendizagem com seus pares, particularmente, nos espaços de formação que eles freqüentavam e nas próprias experiências culturais que os mesmos procuravam desfrutar em suas vidas pessoais. Além disso, a busca em outros materiais como revistas, jornais e livros ajudavam a compreender o que estava se passando no campo.

Outro documento intitulado *Bases para a reformulação de currículos e programas para o ensino fundamental* (BRASIL, década de 70) apresentou como objetivo primordial 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, teatro de todos os tipos e música. Nesse documento constavam objetivos direcionados ao desenho. Realização de 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. Ainda, desenhos de cunho prático como plantas, gráficos e desenho de projetos ligados às atividades da turma. Para a música a finalidade era levar o educando a amá-la, cultivar o canto conjunto, visando à ampliação dos interesses do mesmo e ao equilíbrio emocional. 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.

As *Diretrizes para implantação do ensino de 1º grau* (PERNAMBUCO, 1972), apresentaram seu objetivo centrado no fazer atividades artísticas. Assim, o documento apresentou para as artes plásticas realizar a produção de desenho, de pintura, de modelagem, do recorte e colagem e da gravura. Importante destacar que a Reforma Educacional de 1971 tinha seu enfoque no tecnicismo. Para as artes dramáticas, como apresentou o documento, a produção deveria centrar-se no teatro de fantoche, de sombra, de máscara, de marionete e humano. Para a música, realizar exercícios com canções de formação⁹, canções relativas à vida do aluno na escola, associadas

⁹ Essas canções referem-se à conduta, higiene, hábitos.

com danças, rodas e brinquedos e que transmitissem conhecimentos patrióticos, comemorativos a datas e folclóricos.

No processo de elaboração da *Proposta Curricular* (PERNAMBUCO, 1974), documento que deveria servir de base para o ensino de arte na escola durante as décadas de 70 e 80 do século XX, foram apresentados objetivos específicos para os diferentes subcampos da arte. Mas, essa elaboração trouxe consigo diversos impasses em seu processo de construção que foram enfatizados por uma das professoras entrevistadas na pesquisa do mestrado que trabalhava diretamente na Secretaria de Educação no período.

(...) 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 (...) ou então como atividade de lazer (...) por exemplo, o menino acabou primeiro de escrever seu texto de linguagem, aí quem acabou primeiro era recompensado com papel para desenhar (...) ele ia ilustrar aquele texto e não era isso que o grupo queria. (...) 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. (...) 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 (professora do curso de Licenciatura em Educação Artística da UFPE).

O documento objetivava o desenvolvimento de uma linguagem e de uma expressão pessoal e criadora, não só a ênfase na aquisição de técnicas, habilidades e atitudes, mas também o domínio de conhecimento das diversas manifestações artísticas no tempo e no espaço integrando sensibilidade e razão, arte e técnica, a máquina e o homem, o mundo interior e o exterior, de maneira que, cada grupo, dentro dos seus limites conseguisse o máximo de desenvolvimento. Esse documento foi organizado com 106 objetivos específicos para artes plásticas, teatro e música. Podemos citar, dentre outros objetivos, desenvolver a unidade psíquica através de um trabalho gradativo de organização interior para chegar à criação; desenvolver sua concentração, imaginação e atingir uma forma de auto-expressão e auto-afirmação; utilizar a arte como meio de

educação material nos processos de simbolização, comunicação verbal e não verbal; usar o pensamento criador para que possa descobrir os fatos necessários e informações, através de um processo de inquirir, fazer explorar e pesquisar, mediante sua atuação no campo da experiência, estudo, pesquisa e trabalho; encontrar na atividade criadora oportunidade de satisfação nas horas de lazer; valorizar e preservar a cultura do povo; oferecer oportunidade de trabalhar adequadamente a sensibilidade, de explorar e descobrir o mundo, do ver, do conhecer, ouvir, sentir, falar; estimular o desenvolvimento de habilidades criadoras etc.

Dois Pareceres que foram publicados nos anos 70, apresentaram também objetivos direcionados à arte na escola. Foram eles o *Parecer 4833* (BRASIL, 1975) e o *Parecer 540* (BRASIL, 1977). O primeiro, apresentou seus objetivos centrados em interpretar com eficiência mensagens lidas, escritas, ouvidas e vistas; elaborar e transmitir mensagens através da linguagem verbal e/ou não verbal; expressar de forma criativa idéias, sentimentos e emoções através de recursos lingüísticos, sonoros, plásticos e corporais. No segundo, a educação artística deveria se dirigir à expressão e à comunicação, ao aguçamento da sensibilidade como instrumento 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.

Mesmo que os documentos analisados tenham apresentado uma diversidade de objetivos direcionados à arte na escola, alguns elementos em comum eles possuíam. Desse modo, o desenvolvimento da expressão, da criatividade, da sensibilidade, do senso estético e do equilíbrio emocional são características comuns apresentadas nesses documentos que atravessaram os anos 60, 70 e 80.

Mas, nas vozes dos professores quais eram os objetivos desejados por eles, o que eles queriam atingir com seu trabalho pedagógico no ensino de arte? Os objetivos para os professores das três escolas estudadas eram comuns e/ou divergentes?

A professora de música e canto orfeônico do Colégio Dom Bosco disse que ensinar música para ela sempre foi um objetivo dentro da arte e os alunos deveriam saber um pouco de música e ter uma educação musical. Seu objetivo era esse.

(...) Então, meu objetivo era fazer com que eles se preocupassem em aprender música boa, uma música que fosse boa pra eles, que eles tivessem um conhecimento mais adiante, eles dissessem assim, puxa, eu aprendi, eu ouvi tal música, uma música clássica. (...) Passar pra esse povo que tivesse uma educação musical (...) Então, meu objetivo era passar pra eles o gosto pela música, a música boa! (ênfase). (...) Que tem um sentido musical que emociona (...) Quer dizer, eu passei sem querer, né? Sem querer não, que era meu objetivo, passar pra eles um gosto musical, isso é que era meu objetivo. Só que eles aprendessem música. Eu sei que muitos aprenderam e desenvolveram é, muitos desenvolveram (...) pelo menos saíam da escola sabendo. Até hoje eu encontro aluno que diz assim, sabe (professora) eu me lembro tanto a gente cantando o Hino Nacional ali na frente. Que orgulho (ênfase), n'era? Era, era isso. Vez ou outra eu encontro e me dizem a senhora era professora de música, não era ? Era. Ah! Mas, eu gostava tanto! Quer dizer que botei uma sementinha lá, plantei uma sementinha lá e isso é importante pra gente que é professor, saber que mais adiante o objetivo da gente atingiu não tudo, mas, que teve alguém (ênfase) que conseguiu pegar, pegar essa sementinha. Era meu objetivo (professora de música e canto orfeônico do Colégio Dom Bosco).

Aprender música boa, a música que emociona, ter uma educação musical, desenvolver o gosto musical eram os objetivos desejados pela professora e, em parte para ela, foram atingidos à medida que ao encontrar alunos seus, anos depois, recebia a confirmação e o retorno deles. Expressões de emoção, saudosismo e satisfação carregaram em diversos momentos o depoimento fornecido pela professora, particularmente, ao lembrar atividades de intenso trabalho, dedicação e empenho, reforçando a analogia do papel do professor com a do semeador. Observe-se que, nesse caso, o centro dos objetivos desejados pela professora estava direcionado à experiência do sensível, do desenvolvimento do gosto, da sensibilidade para a música, ou seja, aspectos concentrados no aprimoramento dos sentidos. Note-se que o desenvolvimento do gosto musical, da seleção do que era considerado ‘música boa’ e as escolhas das músicas que emocionam foram experiências que a própria professora aprendeu e vivenciou desde sua infância e adolescência num meio característico das camadas sociais médias.

No caso da professora de educação artística da mesma escola, os objetivos se mesclavam em fazer com que os alunos tivessem uma educação voltada para o lar e para atividades artísticas. Eram seus objetivos, ensinar aos alunos como se organizar uma casa, aprender noções de

decoreção, preparar alimentos, saber como cuidar das crianças, aprender recreações, a organizar festas, exercitar as danças populares, jogos recreativos, cantos e recitativos¹⁰. Para ela o objetivo central se concentrava em ensinar e preparar a criança para as primeiras coisas que elas mesmas podiam fazer dentro de sua própria casa, tanto no que se refere à ordenação da casa, quanto ao que se refere às atividades de lazer. Nesse caso, a referência estava estritamente relacionada também às suas mesmas experiências de infância e da adolescência. Lembre-se que para essa professora as atividades relacionadas à ordenação da casa, às brincadeiras, às danças populares etc., se fundiam e eram consideradas atividades artísticas. Suas experiências pessoais vivenciadas no seio da família, durante a infância e adolescência, provocaram sentimentos de intenso prazer e alegria e eram diretamente relacionadas ao lazer. Lembre-se ainda que a professora entrou na escola pela primeira vez após o exame de admissão, sua educação escolar primária foi realizada em sua própria casa e a falta de oportunidades de frequentar e inserir-se em outros espaços culturais caracterizavam o pertencimento nas camadas sociais populares.

Para o Colégio de Aplicação identificamos em alguns planos de aula os objetivos direcionados às técnicas que seriam utilizadas nas atividades em sala de aula. Além disso, a presença de objetivos como desenvolver a sensibilidade, a habilidade manual, aguçar a curiosidade para a pesquisa de materiais, desenvolver a personalidade e a criatividade foram outros objetivos encontrados. Para a professora, seu objetivo central para o ensino da arte na escola era,

(...) que, realmente, tivesse o trabalho deles (...) Que se sentissem satisfeitos, realizados. Realização de ter feito alguma coisa (...) eles terem elaborado, tinham pensado, tinham desenvolvido, tinham escolhido o material pra fazer. (...) Então, o sentido era esse, eles se realizarem, se sentirem realizados. O trabalho uma coisa deles, eles fizeram, eles pensaram, elaboraram a proposta de comunicação. Trabalhavam com a tinta guache ou procuravam elementos na natureza pra trabalhar e aí eles criavam o que eles queriam. Não havia uma restrição pro trabalho deles, pelo menos na minha parte das turmas não (professora de artes plásticas do Colégio de Aplicação).

Em suma, seu principal objetivo era que o aluno chegasse à satisfação e ao prazer de ter realizado algo com seu próprio esforço e empenho. O depoimento fornecido por essa professora apresentou

¹⁰ Canto declamado que se caracteriza pela liberdade do ritmo e da melodia e pelo assunto narrativo.

uma intensa dificuldade e limitação de sua família relacionada à condição de acesso aos bens culturais e outras visões de mundo que impediam a experimentação e o contato com outros espaços para além da família durante sua infância e adolescência. Os registros em sua memória indicaram a lembrança de algumas atividades manuais, realizadas pela mãe e tias como tricô e crochê, e a música que seu pai e tios tocavam. Somente na vida adulta, com seu empenho pessoal, a professora começou a vivenciar outras atividades artísticas e frequentar outros espaços culturais. Observe-se que também nesse caso, seu objetivo central para o ensino de arte estava diretamente relacionado à sua própria experiência de vida pessoal.

No Ginásio Pernambucano os objetivos que apresentamos são os que foram investigados nos planos de aula de educação artística. Assim, expressar-se criativamente através da prática artística; utilizar as habilidades artísticas em diferentes situações de aprendizagem; conhecer o folclore; profissionalizar o aluno de aptidões para as técnicas de artes plásticas e desenvolver no educando a sensibilidade e criatividade para o trabalho artesanal foram os objetivos apresentados. Pela arte que era ensinada nessa escola podemos dizer ainda que um dos objetivos era conhecer e exercitar diferentes tipos de técnicas utilizando diferentes tipos de materiais voltados também para a decoração. Além disso, desenvolver a capacidade de observação nos exercícios praticados em outros espaços fora da escola. Recorde-se que o professor foi formado pela Escola de Belas Artes que primava pelo desenvolvimento das aptidões e suas freqüentes visitas a diferentes lugares e culturas, mesclavam elementos do clássico e do popular em sua prática profissional de sala de aula.

Almeida (1997) afirma que a definição da intervenção do professor na realidade educacional, identificando a sua organização, as informações privilegiadas, suas interpretações de valores, poderá contribuir para a compreensão do seu papel na ação educativa e nas possibilidades de mudança que o mesmo poderá estabelecer na definição de projetos pedagógicos determinados.

De acordo com o que observamos sobre os objetivos previstos para o ensino de arte na escola é possível dizer que o trabalho realizado pelas professoras do Colégio Dom Bosco contemplou o que diziam os documentos *Currículo da Escola Primária* (PERNAMBUCO, 1968), *Bases para a*

reformulação de currículos e programas para o ensino fundamental (BRASIL, década de 70) e *Diretrizes para implantação do ensino de 1º grau* (PERNAMBUCO, 1972).

O trabalho desenvolvido pela professora do Colégio de Aplicação apresentou os mesmos objetivos do *Currículo da Escola Primária* (PERNAMBUCO, 1968), da *Proposta Curricular* (PERNAMBUCO, 1974) e dos Pareceres 4833 (BRASIL, 1975) e 540 (BRASIL, 1977).

No Ginásio Pernambucano foi possível identificar que o trabalho do professor contemplava alguns dos elementos apresentados pelos documentos *Bases para a reformulação de currículos e programas para o ensino fundamental* (BRASIL, década de 70), *Diretrizes para implantação do ensino de 1º grau* (PERNAMBUCO, 1972) e *Proposta Curricular* (PERNAMBUCO, 1974).

Chamamos atenção para o fato de que mesmo se os documentos oficiais apresentavam uma diversidade de objetivos direcionados a arte na escola que contemplavam o desenvolvimento da expressão, da criatividade, da sensibilidade, do senso estético e do equilíbrio emocional, o objetivo central desejado pelos professores estava diretamente relacionado às suas próprias experiências pessoais adquiridas em suas vidas, ou seja, transmitir suas experiências às futuras gerações era o fim principal de seus trabalhos pedagógicos. Mas, qual foi a arte que cada escola apresentou? Qual arte era ensinada?

3.4 Que arte era ensinada?

Como vimos, a compreensão da arte como atividade foi encontrada com mais evidência no Colégio Dom Bosco. Nesta escola, a arte era utilizada como um veículo para atingir determinado fim. Este fim estava diretamente relacionado a festas, comemoração de datas cívicas, folclóricas, populares e religiosas. Para isso, incorporava diferentes meios para a realização das atividades planejadas com a dança, o teatro, a recreação, a música, o canto, o recitativo, as atividades manuais. Observe-se que essa concepção era veiculada na DECA que foi um dos espaços de formação freqüentados pelas professoras do Colégio Dom Bosco.

As temáticas utilizadas em todo o programa de arte, diga-se música e canto orfeônico e educação artística, para aquela escola, estavam centradas nas datas comemorativas organizadas de acordo com o calendário letivo que, por sua vez, era estruturado com base nisso. Por exemplo, Páscoa, dia das Mães, São João, Folclore, Dia do Soldado, 7 de Setembro, Dia da Criança, Dia do Professor, Proclamação da República etc.

Dentre os meios utilizados para realização das atividades dentro das temáticas estabelecidas encontramos uma diversidade significativa. Assim, desenhos, produção de maquetes e cartazes sobre a cidade, o bairro, a construção de Brasília e personagens históricos. Jogos recreativos. Poesias declamadas de Cecília Meirelles, Casimiro de Abreu, Ascenso Ferreira. Poemas produzidos pelos alunos. Apresentações teatrais e teatro de fantoches. Canto, jogral e coral. Decoração do ambiente para as festas e produção dos figurinos para as apresentações. Danças populares e folclóricas. Músicas populares e clássicas.

Assim, nos disseram os entrevistados:

A parte artística do Dom Bosco era intensiva. Se comemorava São João, era festa de encerramento, era datas cívicas, era uma alegria só aquele colégio! Era muito bom! A educação artística no colégio o que que é? É festas, é canto, é recitativo, jogos, não é isso? A parte recreativa de um colégio? (professora de educação artística do Colégio Dom Bosco).

Educação Artística. Educação Musical. Nós tínhamos a professora de música ela preparava para a Páscoa (diretora do Colégio Dom Bosco).

Ah! Apresentações folclóricas valendo nota, apresentações artísticas (...) (aluno do Colégio Dom Bosco).

Em outros documentos escolares como, por exemplo, nas atas do grêmio estudantil, identificamos também registros relacionados à arte como atividade voltada para as festas escolares, datas comemorativas, cívicas e folclóricas que eram organizadas pelas professoras de educação artística, música e canto orfeônico. É possível identificar que nas décadas de 1960 e 1970,

inúmeras atividades foram realizadas como apresentações de hinos, músicas folclóricas e populares, teatro de fantoche, danças típicas e coral, trabalhos sobre personagens e mitos históricos.

Foi nesse período que o Presidente da República, Castelo Branco, instituiu o dia nacional do folclore através do Decreto nº 56747, publicado no Diário Oficial do dia 18 de agosto de 1965.

No documento está contido que:

(...) o Gôverno deseja assegurar a mais ampla proteção às manifestações da criação popular não só estimulando sua investigação e estudo, como ainda defendendo a sobrevivência de seus folguedos e artes, como elo valioso da continuidade tradicional brasileira (...) (BRASIL, 1965).

O contexto político do período, intensificação do regime ditatorial no Brasil, determinava pelo menos em parte, qual era a arte que deveria ser ensinada na escola. O forte enfoque no folclore e nos hinos cívicos era voltado à construção ou ao fortalecimento do nacionalismo, as festas também faziam parte da ampla divulgação de que o Brasil se alinhava aos países ditos desenvolvidos, crescia economicamente, ampliava o acesso à escola etc.

Um fato registrado com ênfase sobre o ensino dos hinos cívicos foi destacado pela professora de música e canto orfeônico: “(...) *a gente era obrigada naquela época, nós éramos obrigadas a dar o Hino Nacional (...) o Hino da Bandeira, o Hino de Pernambuco, (...) o Hino da cidade do Recife (...)*” (professora de música e canto orfeônico do Colégio Dom Bosco).

A música que deveria estar na escola era aquela que exaltava a nação, o patriotismo e o civismo. Outros dados podem ser observados nas atas do grêmio escolar que registravam os eventos que aconteciam na escola durante as datas comemorativas. Assim,

Aos seis dias do mês de setembro de mil novecentos e sessenta e sete (...) estavam presentes todo o corpo docente e discente do Colégio Normal Dom Bosco e convidados do Colégio Olívio Montenegro (...) chamando pela ordem

cronológica as turmas que iriam apresentar trabalhos. Assim, o Hino da Independência do Brasil (...), poesia 7 de setembro (...), coral falado (...), trabalho Marinha do Brasil (...), As côres do Brasil (...), Teatro de fantoches (...) (Ata do grêmio, Colégio Dom Bosco, 1967).

Aos seis dias do mês de maio do ano 1970, no auditório do Colégio Estadual Dom Bosco, realizou-se a primeira sessão do grêmio Ascenso Ferreira (...) tivemos a apresentação de um jogral (...), músicas folclóricas (...), homenagem a Tiradentes com exposições de cartazes (...), dança moderna (...) (Ata do grêmio, Colégio Dom Bosco, 1970).

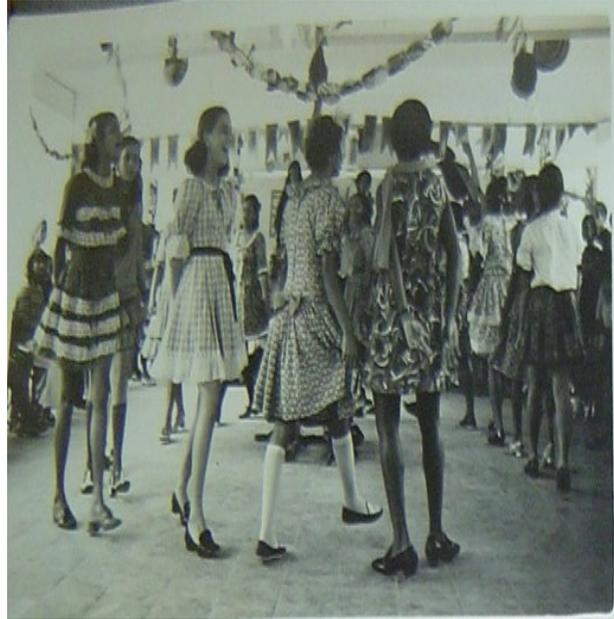
Nos documentos imagéticos do arquivo escolar pudemos observar que nas duas décadas, de 60 e 70, diferentes foram os momentos e os eventos comemorativos vivenciados e festejados na escola. A escola toda participava, mas eram as professoras de música e canto orfeônico e educação artística que eram as responsáveis por estes momentos festivos. Nessas imagens é possível também verificar a concepção presente da arte como atividade voltada para festas e datas comemorativas.



Fonte: Álbum de fotografias, anos 60. Desfile 7 de Setembro. Colégio Dom Bosco.



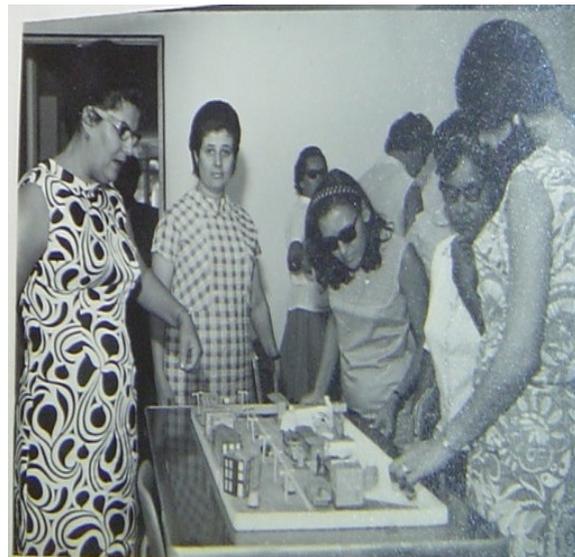
Fonte: Álbum de fotografias, anos 70.
Apresentação de Maracatu. Colégio Dom Bosco.



Fonte: Álbum de fotografias, anos 60.
Apresentação de dança em Festa Junina. Colégio Dom Bosco.



Fonte: Álbum de fotografias, anos 70. JograL.
Colégio Dom Bosco.



Fonte: Álbum de fotografias, anos 60.
Exposição de trabalhos. Colégio Dom Bosco.

De acordo com os depoimentos, as atas do grêmio e as imagens apresentadas do Colégio Dom Bosco, observamos que a arte como atividade voltada à comemoração de datas cívicas e folclóricas condizia, em parte, a arte apresentada pela DECA. A idéia de arte como atividade para aqueles fins se vinculava à necessidade de valorizar os símbolos nacionais e o folclore, além disso, essa concepção também estava presente nos documentos oficiais apresentados. Porém, é fundamental observar que, de sua fundação, o objetivo central da DECA era congregar as atividades artísticas nos níveis da escola e da comunidade através da preservação da cultura e, assim, melhorar o ensino artístico. Para isso seu foco estava na formação do professor como vimos anteriormente. Mas, na ditadura civil-militar essa Divisão sofreu um forte reajuste em sua função e nas atividades que desenvolvia. Além de terem sido afastadas as professoras que conduziam a Divisão, os documentos que faziam parte de seu acervo foram quase todos destruídos e o foco de suas atividades passou a ser centrado no civismo e na exaltação dos personagens históricos. Vale lembrar que a DECA era uma Divisão que fazia parte da estrutura da Secretaria de Educação do Estado.

Também na década de 70, a arte como atividade estava no documento oficial *Proposta Curricular* (BRASIL, 1974) que apresentava a arte na escola como atividades artísticas que visavam a desenvolver o potencial criador do educando e, não, a formação do artista. Observe-se que, nesse caso, a idéia de atividade apresentou outro significado. “*Em Educação Artística o aluno exteriorizará idéias, emoções e sentimentos, conhecerá e apreciará as manifestações da arte em suas variadas formas, no tempo e no espaço*” (PERNAMBUCO, 1974).

O documento, *Proposta Curricular*, teve sua primeira publicação, no estado de Pernambuco, no ano de 1974 sendo republicado em 75, em 78 e em 1981 sem alterações. Foi organizado com 125 tipos de atividades e 105 referências bibliográficas. Assim, as atividades foram misturadas com os conteúdos e os meios. Alguns exemplos podem ser observados em seguida:

Observação do meio ambiente; Manipulação de materiais diversos; Cor, Textura, Forma, Movimento, Som; Música, Teatro, Artes Plásticas; Jogos Criativos, Dramáticos, Brinquedos imitativos, Brinquedos cantados; Gravuras ou desenhos, Monotipia; Dramatização de estórias, Fantoche, Marionete, Máscara, Mímica; Pintura, Modelagem, Recorte, Colagem, Mosaico; Formas

Geométricas, Confeção de vestuários, Cenários; uso do corpo em movimentos livres e expressivos; Uso da voz na criação de expressões de efeitos onomatopéicos e no canto espontâneo; Jogos, Cantos, Danças, Poesias, Lendas, Folclore; Hinos patrióticos e canções, Músicas regionais; danças folclóricas, Brinquedos cantados; Excursões a praças, jardins, casa de artesanato, feiras; Visita a Museus, Teatro, Cinema, Exposições de arte infantil; Documentação com fotografias, diapositivos; Expressão de idéias, sentimentos, emoções, palavras, ritmos, sons, complementação de informações em livros, revistas, jornais; exercícios de relaxamento, de livre-expressão, expressão de emoções provocadas pela música, voz, corpo, do desenho, pintura, da linguagem oral e escrita; Preparação do ambiente para fins de projetos, exposições, apresentação e festejos (PERNAMBUCO, 1975).

Até pelo menos a década de 80, era esse o documento oficial que deveria nortear os professores que ensinavam arte nas escolas. Suas idéias foram estruturadas com base nas experiências que se desenvolviam no Movimento Escolinhas de Arte. Por esse motivo a idéia de arte como atividade não era centrada nas festas e comemoração de datas cívicas, foco da DECA durante a ditadura, mas trouxe um enfoque no elemento ‘expressão’. Através das diversas sugestões de atividades, propostas no documento, o aluno deveria expressar-se livremente, expressar suas emoções e sensações. O foco nesse sentido, voltou-se inteiramente para o aluno, o fim era fazer com que o aluno pudesse expressar o seu interior através da arte.

Outro documento, o *Parecer 4833/75* (BRASIL, 1975), propunha

(...) interpretar com eficiência mensagens lidas, escritas, ouvidas e vistas; elaborar e transmitir mensagens através da linguagem verbal e/ou não verbal; expressar de forma criativa idéias, sentimentos e emoções através de recursos lingüísticos, sonoros, plásticos e corporais (BRASIL, 1975).

Nele a educação artística se encontrava dentro da comunicação e expressão. Resta saber o que significava uma interpretação com ‘eficiência’ e uma ‘expressão criativa’?

Podemos dizer que havia uma estreita relação entre o que era realizado no Colégio Dom Bosco e o que os documentos oficiais diziam, pois todas as atividades apresentadas nos depoimentos, nas atas, nas fotografias estavam contempladas também nos documentos oficiais.

Há de se destacar que o processo de reprodução e produção de saberes realizado pela escola através de seus agentes estava em constante dinâmica. Por exemplo, no que se refere à música, no depoimento da professora, além dos hinos cívicos e patrióticos, ela encontrava formas de inserir diferentes estilos musicais e também músicas populares que eram proibidas no período.

(...) Eu levava muito cantigas de roda, música popular (...) Música popular tinha de Roberto Carlos, Amigo. Eu levava também Chico Buarque (Valsinha); Nara Leão (O barquinho); Caetano Veloso; Gilberto Gil; Gal Costa; Maria Bethania que eram os novos baianos, né? Zé Ramalho, aquela da construção¹¹, O gado¹². Porque eu queria que eles aprendessem música popular boa (ênfase) não essas coisas que não são boas. Eu levava aquela de Geraldo Vandré, As flores¹³, que a gente era proibida de cantar (professora de música e canto orfeônico do Colégio Dom Bosco).

Assim, se de um lado a escola reproduzia as idéias de patriotismo e civismo, que eram autorizadas e exigidas pelo sistema de governo do período, utilizando, nesse caso, a música, de outro lado, a escola produzia o saber desenvolvendo não só formas diferenciadas de se trabalhar com ele, como também criando estratégias de inserção de músicas contrárias às próprias idéias difundidas no período. Um dado importante a ser observado no depoimento da professora é a referência e o destaque dado aos cantores e músicas selecionadas por ela e consideradas ‘música boa’. Os cantores e músicas citados pela professora faziam parte de um grupo e repertório musical consumido por um público representativo da classe média. De acordo com Araújo (2007), naquele período, a maioria da população brasileira ouvia outras vozes e outros discos. O autor, afirma que entre 1968 e 1978 os artistas chamados bregas ou cafonas sempre apareciam nas listas das mais altas vendas do mercado fonográfico e seus discos batiam recordes de execução em rádios. Mas, esse repertório não estava contemplado pela professora para ser trabalhado em sala de aula. Barroso Filho (2008), em sua pesquisa, reforça que era a presença da classe média no ensino secundário que predominava, naquele período, e o caráter aristocrático e

¹¹ Cidadão.

¹² Admirável gado novo.

¹³ Pra não dizer que não falei das flores.

desinteressado atribuído ao ensino secundário, o mantinha distante dos alunos trabalhadores e daqueles advindos das camadas populares.

Observando outra escola estudada, o Colégio de Aplicação, foi possível detectar, como já explicitado antes, fortemente a presença da arte como expressão e como técnica. Foi possível perceber também nas mais de 300 imagens digitalizadas das atividades dos alunos dessa escola, o enfoque no uso de técnicas e que as mesmas técnicas se repetiram ao longo do tempo nas diferentes séries e nas diferentes décadas. Para a professora entrevistada o uso da técnica servia como meio para a livre expressão dos alunos e para os alunos entrevistados a lembrança da técnica foi um primeiro fato que permaneceu registrado em suas memórias e em suas concepções. Há de se destacar ainda que, nesse caso, o uso das técnicas não visava os moldes clássicos e acadêmicos, mas possibilitar ao aluno a diversidade de experiências e usos diferenciados de materiais que serviam de meio para que ele pudesse expressar-se, proposta enfatizada pelo Movimento Escolinhas de Arte (MEA) e também pelo documento oficial intitulado *Proposta Curricular* (BRASIL, 1974).

Relembrando, o Colégio de Aplicação nasceu como uma escola experimental e servia como campo de experimentação de práticas pedagógicas para professores e ainda como campo de estágio para estudantes das licenciaturas da UFPE e de outras instituições. Uma das idéias-chave de sua pedagogia era tornar o aluno cada vez mais capaz de conduzir-se sozinho e fazer com que ele mesmo fosse em busca do conhecimento. Diversos outros elementos contribuía para que a escola conseguisse pôr em prática suas propostas pedagógicas, por exemplo, a escola conseguiu autonomia para a estruturação de seu próprio currículo escolar, oferecendo além das disciplinas tradicionais, atividades diferenciadas, a infra-estrutura adequada para a articulação entre a teoria e a prática, por exemplo, com laboratórios apropriados e salas ambiente. Além disso, a escola conseguiu manter o mesmo número de alunos por sala desde sua fundação na década de 1950 e o seu quadro docente possuía uma carga horária de trabalho e um quantitativo de turmas extremamente diferenciado do Colégio Dom Bosco e do Ginásio Pernambucano.

Um dado a ser destacado é que a professora do Colégio de Aplicação foi um dos membros da equipe que elaborou o documento oficial *Proposta Curricular* (BRASIL, 1974), anteriormente

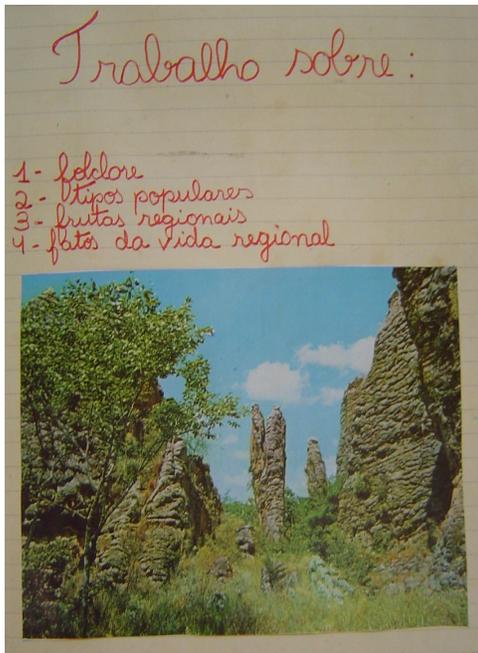
citado, que serviu de base para o ensino da arte no estado de Pernambuco durante as décadas de 70 e 80 do século XX e essa mesma professora também fazia parte da Escolinha de Arte do Recife. Desse modo, ao analisarmos o documento e as atividades que eram desenvolvidas em suas aulas no Colégio de Aplicação foi possível detectar uma estreita e aproximada relação entre a proposta da Escolinha de Arte, do documento oficial e da sua prática pedagógica.

Por exemplo, entre as técnicas trabalhadas nesta escola encontramos oito tipos diferentes de pintura; desenho com onze tipos diferentes de materiais; encáustica; colagens com diferentes materiais; mosaico; frottage; monotipia; xilogravura.

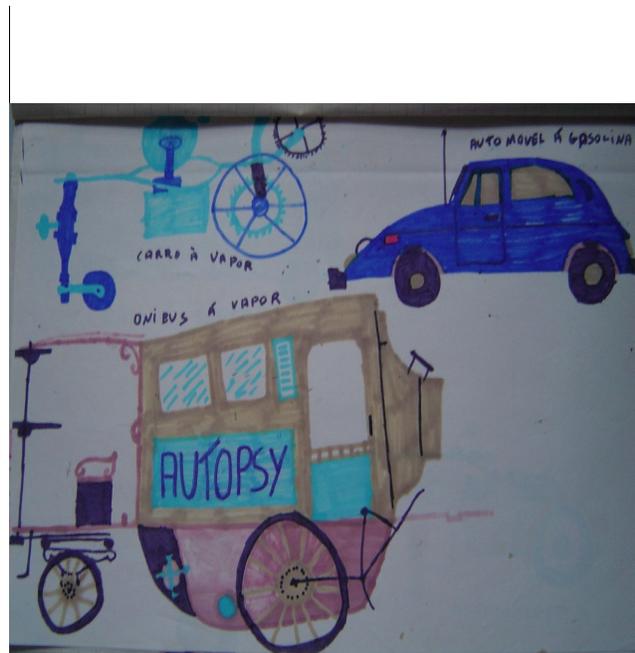
As temáticas, em geral, eram livres. Mas, encontramos algumas definidas como folclore, datas comemorativas, festas populares, meios de transporte, cidade, paisagem, instrumentos musicais, visitas realizadas em diferentes lugares. Porém, para essas temáticas eram realizadas atividades de pesquisa pelos próprios alunos. Disse-nos a professora com relação às temáticas,

Eram mais livres. Às vezes um tema. Chegava época do Folclore, eles pesquisavam, estudavam, iam procurando coisas, procuravam ver, mandava muito ver jornal. Não gostavam não (...) vá ver o jornal (...) não, não tem, eu não acho (...) (professora de artes plásticas do Colégio de Aplicação).

As imagens a seguir exemplificam alguns desses trabalhos:



Fonte: Pasta de atividades dos alunos, 1976.
Colégio de Aplicação – 5ª série
Pesquisa sobre Folclore



Fonte: Pasta de atividades dos alunos, 1977.
Colégio de Aplicação – 7ª série
Pesquisa sobre meios de transporte

Entre os meios utilizados para a experimentação das técnicas e o uso da livre expressão observamos que eles se concentraram no desenho, na pintura, na colagem e na xilogravura. Outro aspecto a destacar foi que, nessa escola, a arte foi centrada nas artes plásticas e na música, não abordando, por exemplo, a dança e nem o teatro.

Nos depoimentos coletados dos alunos podemos perceber a ênfase dada a arte como técnica e livre expressão.

(...) Eu me lembro que a gente tinha muita variedade de técnicas. Então, havia uma (...) não sei qual era exatamente o arranjo curricular (...) mas eu me lembro de coisas, de trabalhar uma época só com giz de cera e técnicas diferentes, desenho cego (...) raspar, fazer desenho mesmo na 5ª e 6ª série. Mosaico com papel, xilogravura, acho que era um pouquinho mais avançado, na 6ª série. (...) eu lembro que na 7ª e 8ª série, ao mudar pra Inaldo havia um foco um pouco diferente. Eu me lembro de tarefas de desenho mais naturalista, de chegar em casa e pegar um canto da casa e fazer o desenho mais realista. A igreja da Torre, ficar lá desenhando a igreja. (...) E me lembro dessa exigência, no sentido de exigir que a gente aperfeiçoasse o trabalho. Não podia fazer de

qualquer jeito, não era pra fazer às carreiras (...) (aluno 1 do Colégio de Aplicação).

(...) basicamente o uso do guache e do lápis cera. Tanto lápis cera desenhado, quanto uma técnica que eles usam vela queimando, quase que um pontilhismo de Seurat, aquele pontilhismo de fazer composições e tal. (...) em geral, a atividade era muito livre, era muito livre (ênfase) (...) mesmo que a gente tivesse muito claro que o professor tinha um objetivo. Ele tinha um objetivo. Ele queria trabalhar uma determinada técnica, ou seja, a nossa expressão através de uma determinada técnica que ele trazia, não é? (aluno 2 do Colégio de Aplicação).

(...) Olha, eu não me lembro da professora dando tema. Lembro assim (...) a gente vai fazer uma excursão pra o zoológico. Aí, a gente vai pro jardim zoológico leva prancheta, desenha pra caramba ali e tal, quando chega na sala vai trabalhar aquilo que a gente viu no jardim zoológico e aí pode trabalhar de várias formas. Pode trabalhar com lápis cera, pode trabalhar com tinta, pode (reflexão) sei lá que outro material, xilogravura. Pro zoológico a gente não fez xilogravura não. Xilogravura a gente viu, acho que depois de (...) vai pra feira de Caruaru, aí olha bem, olha as coisas e passa o dia, aí vê, aí olha (aluna do Colégio de Aplicação).

Como expresso no depoimento da aluna, a xilogravura¹⁴ também era uma das técnicas utilizadas todos os anos nas atividades realizadas em sala de aula. Assim, o desenvolvimento dos sentidos, o aprimoramento da percepção visual, a diversificação de experiências, o contato com diferentes tipos de materiais, as possibilidades de trabalhar uma temática de formas distintas, a frequência em outros espaços culturais objetivavam uma formação mais ampla do aluno e visavam estimular a livre expressão do aluno, como podemos perceber nas imagens produzidas por eles.

¹⁴ Sobre a associação da xilogravura ao artesanato e às sociedades rurais e sua associação com o cordel ver Galvão (2005). Ver também a significativa reflexão de Benjamin (1987) sobre a era da reprodutibilidade técnica.



Fonte: Pasta de atividades dos alunos, 1970.
Colégio de Aplicação.
Técnica: pintura com cera e anilina – 1ª série



Fonte: Pasta de atividades dos alunos, 1965.
Colégio de Aplicação.
Técnica: pintura com cera e anilina – 3º ano



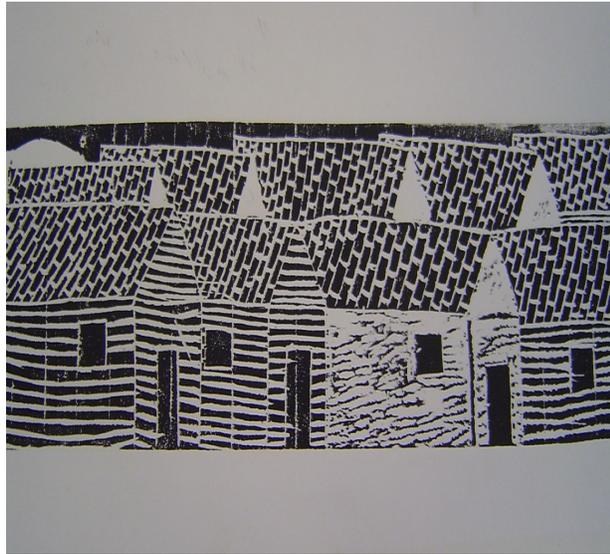
Fonte: Pasta de atividades dos alunos, 1977.
Colégio de Aplicação.
Técnica: pintura com guache – 6ª série



Fonte: Pasta de atividades dos alunos, 1965.
Colégio de Aplicação.
Técnica: pintura com guache – 3º ano



Fonte: Pasta de atividades dos alunos, 1970.
Colégio de Aplicação.
Técnica: xilogravura – 2ª série



Fonte: Pasta de atividades dos alunos, 1977.
Colégio de Aplicação.
Técnica: xilogravura – 7ª série



Fonte: Pasta de atividades dos alunos, 1981.
Colégio de Aplicação. Dia do trabalhador.
Técnica: desenho com cera e hidrocor – 6ª série



Fonte: Pasta de atividades dos alunos, 1962. Colégio de Aplicação. Técnica: monotipia – 3º ano



Fonte: Pasta de atividades dos alunos, 1970. Colégio de Aplicação. Técnica: matriz para frottage.

A estreita relação presente entre o que realizava a professora de artes plásticas do Colégio de Aplicação, o que o Movimento Escolinhas de Arte propunha e o que os documentos oficiais diziam se explica no fato que a professora fez parte de sua formação no MEA e fazia parte da Escolinha de Arte do Recife. Além disso, ela foi um dos membros que organizou o documento oficial Proposta Curricular. O foco no trabalho individual do aluno e no estímulo à livre expressão apresentou uma diversidade significativa na produção imagética desses mesmos alunos, pois no total das imagens coletadas nenhuma delas se repetiu. Além disso, nas imagens

encontramos temáticas direcionadas aos acontecimentos do período, por exemplo, o lançamento de foguetes ao espaço, questões sociais como a seca, a industrialização, violência urbana, limpeza pública, construções habitacionais, bens de consumo etc.

A proposta de levar o indivíduo a expressar suas idéias individualmente, naquele período, era contraditória ao que desejava o sistema de governo, particularmente, no que estava relacionado ao campo da arte.

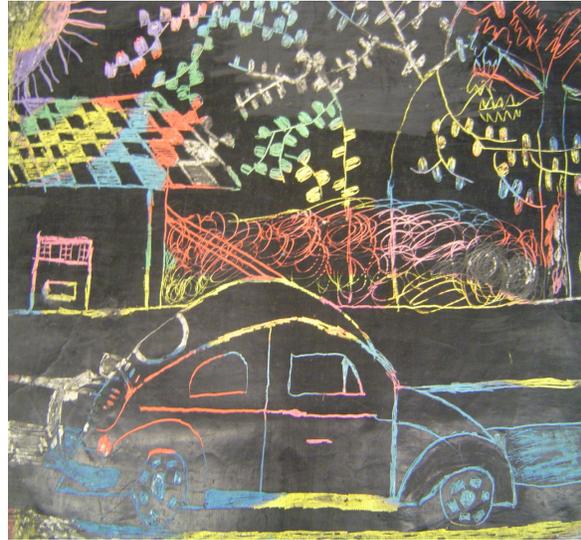
Silva (2006) comenta que a vida interna da escola reelabora segundo sua dinâmica, as normas, valores, práticas comunitárias, dando-lhes uma coloração nova, mas nem por isso alheia ao encadeamento geral da sociedade. Com relação às temáticas que eram retratadas pelos alunos em seus trabalhos observamos que em algumas delas era recorrente a realidade social e econômica que se vivia no período.

Araújo (2007) afirma, por exemplo, que o intenso aumento no consumo de bens duráveis naquela época se devia a expansão do crédito ao consumidor que era um dos símbolos do ‘milagre econômico’. Só para se ter uma idéia a entrada maciça do capital estrangeiro fez saltar a dívida externa do Brasil em 1968 de 3,9 bilhões de dólares para 12,5 bilhões em 1973. O país crescia a uma média de 10% ao ano com o acelerado desenvolvimento industrial e a dinâmica desse processo eram os bens de consumo duráveis como automóveis, eletrodomésticos e construção civil que atendia, especialmente, as camadas sociais mais altas e se estendia para a classe média.

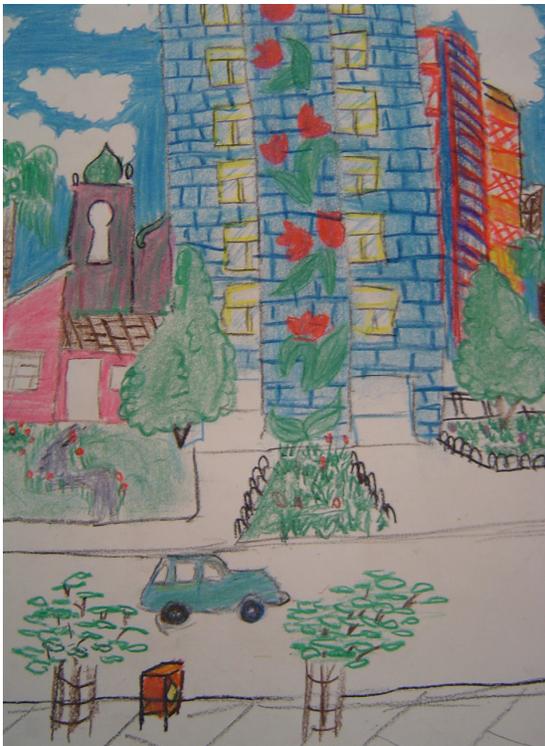
Em vários trabalhos realizados pelos alunos do Colégio de Aplicação, naquele período, vemos a questão da moradia, os bens de consumo e também o automóvel, que naquela época era o Fusca da volkswagen que se tornou um símbolo do poder aquisitivo em crescimento. Recorde-se que a maioria dos alunos que estudavam naquela escola era proveniente das camadas sociais médias. Em seguida podemos observar alguns desses trabalhos.



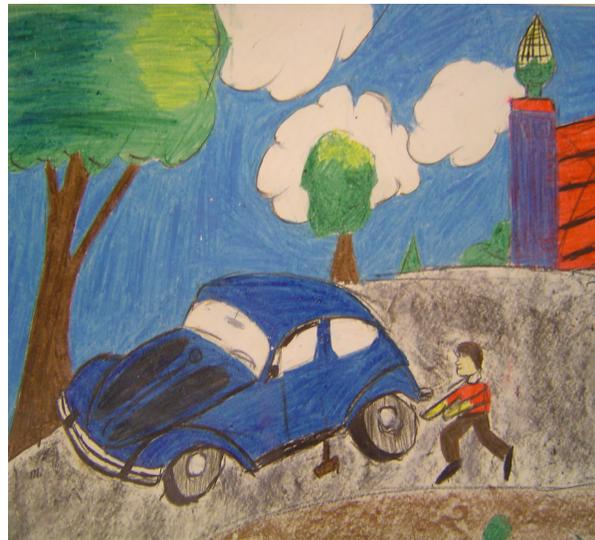
Fonte: Pasta de atividades dos alunos, 1972.
Colégio de Aplicação – 1ª série



Fonte: Pasta de atividades dos alunos, 1972.
Colégio de Aplicação – 2ª série



Fonte: Pasta de atividades dos alunos, 1972.
Colégio de Aplicação – 1ª série



Fonte: Pasta de atividades dos alunos, 1972.
Colégio de Aplicação – 2ª série

Por um lado, a representação do cotidiano na produção imagética dos alunos apresentava os exercícios de uma leitura de mundo e da expressão individual de cada um. Por outro, a escola, ao

apropriar-se de elementos do saber-fazer artístico relacionados aos tipos de técnicas utilizadas nas diferentes séries e no decorrer das décadas estudadas, possibilitava também um processo contínuo de transformação e produção de novos saberes por parte dos alunos e da professora que procurava estimulá-los. Assim,

Todo dia você tinha que tá inventando uma coisa. (...) essa (técnica) do rolo eu fui inventando (risos) vamos trabalhar com o rolo faz assim (...) com o rolo só, da impressão, desenhar com o rolo. Teve menino que fez traços da espessura de uma linha, virava o rolinho assim (simboliza). Tinha trabalhos belíssimos. Todo dia você tinha que tá inventando uma coisa. (...) Tinha a experiência da Escolinha (...) eu tava sempre na Escolinha, fazia parte da Escolinha (professora de artes plásticas do Colégio de Aplicação).

O processo reflexivo, o estímulo à busca e experimentação eram características que faziam parte do programa e da prática pedagógica dessa professora.

Para o Ginásio Pernambucano a arte era considerada aptidão e técnica. Nesta escola, por vezes o que era realizado nas aulas de educação artística era exposto nas datas comemorativas de aniversário da escola onde estavam presentes personalidades políticas e da sociedade recifense do período. O enfoque não estava centrado na livre expressão, mas o aperfeiçoamento da observação e da técnica estava contido num programa ampliado de conhecimento dos conteúdos no campo. Em parte, esse direcionamento faz referência ao lugar de formação freqüentado pelo professor que vinha da Escola de Belas Artes e ao próprio Ginásio Pernambucano que era apontado como um celeiro de lideranças, segundo Barroso Filho (2008), tendo seu ensino secundário direcionado à formação de ‘individualidades condutoras’, como previa a Reforma Capanema de 1942 para o ensino secundário, pois estava centrada na formação das elites políticas e intelectuais.

No *Ofício de nº14* (GINÁSIO PERNAMBUCANO, 1976) o programa de artes plásticas, termo utilizado também na década de 70, contemplava divisão das artes plásticas; elementos plásticos de composição; forma; cor; equilíbrio; unidade; ritmo; simetria; processos e técnicas de coloração; análise, comentário, apreciação e conhecimentos de obras de arte; análise das obras de pintores das escolas artísticas; arte brasileira; influências da mitologia grego-romana nas artes etc.

Em alguns planos de aula, dos anos 80, elaborados pelo professor de educação artística, o termo já tinha sido modificado, encontramos a presença da composição decorativa, do estilo marajoara, do estilo indígena, do artesanato, do mosaico etc.

Entre os meios utilizados há uma diversidade significativa: desenho de observação e bico de pena; pintura em cerâmica; colagem com diferentes tipos de materiais; cunhagem em papel e duratex; raspagem; produção de cortinas com canudos, contas e nylon; colchas de retalhos com tecido geométrico, rosáceas; produção de diferentes tipos de molduras para quadros; técnicas de envelhecimento em figuras; técnicas de vitral em vidros e garrafas; produção de estandartes com pontos de macramê etc. Além disso em educação artística, a escola trabalhava com coral, teatro e a banda marcial. Em geral, o professor de educação artística realizava uma exposição semestral na escola com os trabalhos realizados pelos alunos.

Num dos depoimentos coletados sobre o trabalho do professor, o entrevistado nos disse:

(...) Nessas exposições tava baseado no grego-romano, no estilo gótico em determinadas atividades artísticas e culturais. Mosaicos etc., (...) material de cerâmica, vidros e de pintura. Ele incluía tudo isso (...) jogava em quadros e esses quadros, geralmente, serviam de adereço numa sala especial para exposição. (...) Tanto quadros de tela como quadros papel, como também pinturas rupestres, pinturas natureza morta (...) isso aí em função das atividades (...) Tudo feito pelos alunos sob a supervisão dele. Basta dizer que um dos quadros que eu tive a oportunidade de ver, eu contei aproximadamente 50 pedaços de vidro como espécie de um caleidoscópio e como um quebra-cabeça. Isso com pinturas divergentes, diferentes (professor de Geografia do Ginásio Pernambucano).

No caso do coral e do teatro as atividades eram assistemáticas em horário extra e realizadas no período letivo. As atividades previam apresentação nas festividades da escola de pequenas peças de teatro escritas pelos alunos (GINÁSIO PERNAMBUCANO, anos 1980).

Com relação à música o aluno e a secretária da escola disseram,

(...) Eu não me lembro bem, mas só as notas (...) como ensaios de voz, mas foi só um ano ou dois. Eu não me lembro bem como, mas ele trazia as notas, a música e ia identificando a nota (...) (aluno do Ginásio Pernambucano).

(...) A banda marcial que era fantástica, ainda hoje existe. É quem abre o desfile de 7 de setembro é a banda do Ginásio, (...) venceu um concurso para o Colégio Santa Maria (...) eles lutavam muito por essa banda (secretária do Ginásio Pernambucano).

A banda do Ginásio Pernambucano era composta por 120 alunos e os ensaios sistematicamente realizados nas terças, quintas e sábados. Em documento intitulado *Implementação da Banda Marcial* (GINÁSIO PERNAMBUCANO, s/d) consta a solicitação de um melhor acompanhamento por parte da direção e diz o seguinte,

Considerando a Banda do Ginásio Pernambucano de fundamental importância na cultura e no lazer da comunidade estudantil, bem como, de utilidade pública, haja vista os constantes chamamentos das repartições públicas e particulares para abrilhantarem seus grandes eventos. Portanto, torna-se necessário a organização de um acompanhamento sistemático por parte da direção com vistas a um melhor atendimento às necessidades da corporação (GINÁSIO PERNAMBUCANO, s/d).

Observe-se que por ser considerado um lugar de formação das elites, a escola primava também pela ‘excelência’ e ‘imponência’ das atividades apresentadas em público, como era o caso da banda marcial que todos os anos abria os desfiles na cidade do Recife de aniversário da independência do Brasil, além de ser constantemente convocada por outras repartições públicas e instituições privadas. Outro dado a ser observado é que a presença das bandas marciais era uma das características que refletia o período de ditadura, voltadas à ordem e disciplina para apresentações públicas nos desfiles cívicos.

Mas, nem sempre era possível viabilizar um melhor atendimento às necessidades solicitadas. Por exemplo, no *Ofício de nº37* do ano de 1976, enviado à Secretaria de Educação, o diretor do Ginásio disse, “*Solicito a contratação de um professor para ministrar aulas mensais de*

Educação Artística (Instrutor da Banda Marcial), no turno da tarde”. (GINÁSIO PERNAMBUCANO, 1976).

Ao findar o ano letivo o problema ainda não tinha sido solucionado pela Secretaria de Educação. Então, o diretor novamente enviou novo *Ofício de nº240* sobre a situação acima citada.

Tendo esta direção indicado sem autorização o professor (...) para ministrar 75 (setenta e cinco) aulas de Educação Artística (Instrutor da Banda marcial do Colégio), desde fevereiro do corrente ano (...) vimos através deste solicitar a gentileza de dar uma solução a este caso, visto que o professor lecionou por todo o ano letivo sem receber qualquer remuneração perfazendo um total de 825 horas (oitocentas e vinte e cinco) no período compreendido entre fevereiro a dezembro de 1976 (GINÁSIO PERNAMBUCANO, 1976).

No mesmo ano, outro *Ofício de nº 425* (GINÁSIO PERNAMBUCANO, 1976) foi enviado reforçando a ausência de professores de atividades artísticas para a realização do Concerto-aula do Coral Madrigal do Recife, o documento diz que a atividade visava dinamizar o currículo escolar na área musical. Nesse caso, é possível perceber os limites impostos à escola para viabilização e funcionamento das atividades no cotidiano. De um lado, a escola tentava ‘se arranjar’ com a ausência de pessoal e a falta de profissionais no campo era um dado existente, como vimos no capítulo que trata do professor, pois foi a partir de 1976 que os primeiros alunos começaram a concluir os cursos de licenciatura no campo da arte no Brasil. De outro lado, o descaso da Secretaria de Educação foi evidenciado pelos diversos ofícios enviados pela direção da escola sem obter respostas e ainda mais na falta de reconhecimento do trabalho do professor que assumiu durante todo o ano letivo 825 horas de trabalho e até o final do ano não tinha recebido qualquer remuneração.

Nessa escola alguns pontos vêm em relevo ao observarmos o trabalho realizado em arte. Primeiro, a prática pedagógica desenvolvida pelo professor apresentou uma variedade de conteúdos, técnicas e materiais. Segundo, levar o aluno ao processo reflexivo, à análise, ao comentário e a apreciação fazia parte de seu plano de trabalho, aspectos que fugiam um pouco do contexto político do período. Terceiro, o enfoque e aperfeiçoamento da observação e da técnica

estimulavam também o desenvolvimento dos sentidos e era uma das características desenvolvidas na Escola de Belas Artes, espaço de formação freqüentado pelo professor. Por fim, a escola usava como estandarte pedagógico a produção artística dos alunos nos eventos de comemoração do aniversário do Ginásio para ser exposta e vista pelas autoridades que freqüentemente visitavam a escola também em almoços organizados pela direção. Havia necessidade do reconhecimento e da reafirmação de seu lugar como uma escola secular considerada padrão e referência nacional no ensino secundário, pois conforme Barroso (2008), o Ginásio Pernambucano era equiparado ao Colégio Pedro II do Rio de Janeiro, e era considerado um pedaço da vida intelectual da cidade do Recife, um equipamento cultural num tempo em que a intelectualidade formava um círculo muito restrito. Era um palco de conferências, palestras e solenidade culturais e destacava-se, principalmente, pela composição de seu corpo docente, além de ser destacado como um celeiro de lideranças, pois formou nomes destacados na história social, cultural ou política do estado de Pernambuco.

Nas escolas estudadas, a arte ensinada no Colégio Dom Bosco tinha o enfoque mais centrado nas festas escolares, comemoração de datas cívicas, folclóricas, populares e religiosas e incorporava diferentes meios para a realização das atividades planejadas como a dança, o teatro, a recreação, a música, o canto, as atividades manuais. No caso da música, mesmo se havia uma exigência explícita por parte do sistema de governo do período quanto ao ensino dos hinos cívicos, a professora encontrava estratégias de romper os limites daquelas exigências trabalhando com os alunos outros tipos de músicas como cantigas de roda, música popular brasileira, músicas clássicas.

No Colégio de Aplicação, com seu programa centrado no uso variado de técnicas para o desenvolvimento da livre expressão, o desenvolvimento dos sentidos, o aprimoramento da percepção visual, a diversificação de experiências, o contato com diferentes tipos de materiais, as possibilidades de trabalhar uma temática de formas distintas, a freqüência em outros espaços culturais objetivavam uma formação mais ampla do aluno. O foco no trabalho individual do aluno e no estímulo à livre expressão apresentou uma diversidade significativa na produção imagética e nas temáticas trabalhadas por esses mesmos alunos. Levar o indivíduo a expressar

suas idéias individualmente era também uma estratégia de assumir uma postura crítica diante do sistema de governo do período.

No Ginásio Pernambucano com o enfoque centrado no aperfeiçoamento da observação e da técnica o ensino da arte continha um programa ampliado de conhecimento dos conteúdos no campo, além de utilizar uma variedade de técnicas e de materiais diversos. O desenvolvimento dos sentidos, do processo reflexivo, da análise, do comentário e apreciação era parte do plano de trabalho do professor. A escola usava a produção artística dos alunos como um marco diferencial do trabalho pedagógico que realizava em seus eventos comemorativos ou de visitas das personalidades e autoridades.

Enfim, as escolas apresentaram uma diversidade significativa na arte que era ensinada e, mesmo se todas elas estavam acordadas com os documentos oficiais e com os espaços de formação freqüentados pelos professores, é impossível afirmar que havia na escola um ensino de arte, mas sim que havia ensinos de artes. Pois, não podemos dizer que a arte na escola era uma arte única e que o mesmo ensino se dava em todas as escolas. A escola escolarizou a arte transformando-a em diversas artes, pois cada escola além de apresentar uma concepção diferenciada de arte, produziu e ensinou também uma arte diferenciada. Essa diversidade de qual arte era ensinada, em parte, se explica pela diversidade da formação dos professores que lecionavam a disciplina, pela diversidade de concepções dos lugares de formação freqüentados pelos mesmos e experiências vivenciadas em suas trajetórias de vida pessoal, pela própria dificuldade que tinham os legisladores na concepção de arte e na definição do que deveria ser ensinado em arte. Diante disso, não cabe também afirmar que todo saber que está na escola tem sua origem no saber acadêmico, que a escola é uma transpositora de saberes, que a escola recontextualiza saberes deslocados de seu campo de produção e, ainda, que existe um ensino de arte nas escolas. A arte na escola continha ou não elementos do saber acadêmico, ela não era transposta e nem recontextualizada.

Ao investigar o que fez a escola com a arte nas três escolas estudadas identificamos que cada uma delas apresentou uma diversidade e singularidade particulares. Como observamos as concepções de arte presentes nos documentos oficiais e as apresentadas pelos sujeitos foram diferenciadas,

embora tenham apresentado elementos comuns. Mesmo se uma escola tinha forte enfoque na atividade, outra na expressão e outra na técnica, as três contemplaram o que os documentos oficiais diziam no período, não só no que se refere às concepções quanto ao que se refere aos objetivos previstos, mas o objetivo central desejado pelos professores estava estritamente relacionado às experiências pessoais de cada um. Na prática da sala de aula, as três escolas também apresentaram uma diversidade significativa de tipos de atividades, técnicas e materiais utilizados para sua realização. Mas, a arte que estava na escola não era a arte produzida pelos artistas no período estudado e, embora, cada escola tenha apresentado elementos característicos dos espaços de formação freqüentados pelos professores, a arte ensinada na escola era uma arte criada, recriada, produzida, modificada na própria dinâmica do cotidiano escolar. Enfim, a escola se apresentou como um lugar que produz uma arte que é, especificamente, escolar. Esses dados nos ajudam a compreender o processo de escolarização percorrido pela arte dos anos 60 aos 80 do século XX reforçando o papel da escola como um lugar que se apropria de elementos dos diferentes saberes e das práticas sociais que circulam na sociedade e que, por sua vez, constituem outro *corpus* de conhecimento que pode ter ou não elementos advindos do conhecimento científico. Além disso, a escola produz inúmeros outros saberes que são próprios dela mesma e para ela mesma. Esse *corpus* de conhecimento é estruturado, organizado, sistematizado para um lugar específico, para um tempo específico, para grupos de indivíduos específicos, é próprio da escola e somente nela é possível conhecê-lo, aprendê-lo e vivenciá-lo. E ainda, vale salientar que esse *corpus* de conhecimento por estar em constante dinâmica, não é estático e muito menos uniforme.

Os dados contribuem ainda para complexificar o que dizem autores como Forquin (1993), Chervel (1988) e Julia (2001). Forquin (1993), por exemplo, apresenta a Cultura Escolar como sendo aquele conjunto de saberes que, uma vez organizado, didatizado, compõe a base de conhecimento sobre a qual trabalham professores e alunos. E nessa idéia está pressuposta uma seleção prévia de elementos da cultura humana, científica ou popular, erudita ou de massas. Observe-se que Forquin amplia significativamente a compreensão sobre os saberes que circulam na escola não os restringindo apenas ao saber científico e acadêmico.

Chervel (1988), por sua vez, destaca o importante papel da escola como fornecedora de uma cultura à sociedade, constituída pelos programas oficiais que explicam sua finalidade educativa, e os resultados efetivos da ação da escola. Já Julia (2001) afirma que a constituição de uma cultura escolar se dá por meio de três elementos principais que são o espaço escolar específico, os cursos graduados em níveis e o corpo profissional específico. Ele indica que esses três elementos foram se constituindo no próprio percurso histórico da formação da instituição escolar. Podemos também afirmar que esses mesmos elementos passam por ajustes e reajustes, formações e transformações constantes, pois os estudos históricos ajudam a compreender que a escola não é um lugar inerte, mas um lugar de ação e de produção. E como afirma Silva (2006), a cultura perpassa todas as ações do cotidiano escolar seja na influência sobre os seus ritos ou sobre a sua linguagem, seja na determinação das suas formas de organização e de gestão, seja na constituição dos sistemas curriculares.

Nesse sentido, a cultura escolar não está dada a priori, ela se constrói e reconstrói em virtude da trama de relações que acontecem no seu interior (CARDOSO, 2002). Mesmo apresentando elementos comuns, muitas são as culturas escolares e os estudos históricos nos ajudam a captar as minúcias, semelhanças, diferenças, especificidades e singularidades de cada uma delas e os agentes educacionais criam, recriam, modificam, acrescentam, transformam os conteúdos escolares, logo, não são apenas assimiladores, incorporadores e transmissores de saberes científicos e acadêmicos. E ainda, diferentes são as formas de escolarização de um saber num mesmo nível de ensino, na mesma ou em diferentes redes de ensino e num mesmo período histórico.

Esse estudo mostra que a arte veiculada na escola não era um conhecimento estritamente científico. Até porque no período estudado, a produção científica no campo, ainda não estava constituída, no caso brasileiro. É certo, porém, que houve uma reconfiguração de elementos do campo científico, incorporada pelos professores em suas experiências de formação que foram trazidas para suas práticas pedagógicas. A arte ensinada na escola apresentou ainda, elementos advindos, observados e percebidos em outros espaços não escolares conhecidos pelos professores que conduziram seus alunos ao contato com os mesmos. Diversos elementos foram provenientes das próprias experiências pessoais vivenciadas pelos professores em suas famílias e em outros

espaços sociais. Muitas vezes a arte ensinada foi criada e produzida na própria dinâmica do cotidiano escolar, como ficará mais claro nos dois capítulos que se seguem.

CAPÍTULO III

A ARTE NO COTIDIANO ESCOLAR: condições de viabilidade do trabalho

Compreender a que público a arte na escola era destinada e quais eram as condições que viabilizavam o trabalho do professor no ensino de arte também nos foi importante para a compreensão do processo de escolarização da arte. Logo, necessário se fez conhecer quem eram os alunos, quais eram as formas de acesso que eles tinham à escola, como se dava a participação deles nas atividades escolares, como as turmas eram organizadas, qual era o espaço físico destinado às aulas de arte, que tempo era reservado para essas aulas, que tipos de materiais eram utilizados. Esse olhar nos ajudou a entender mais de perto estes aspectos estritamente relacionados ao currículo¹ e ao cotidiano escolar que caminham juntos, pois é na relação entre os sujeitos que o saber se constrói e essa relação envolve não só o professor e o aluno, mas todos aqueles que fazem a escola a cada dia letivo, a cada atividade realizada em ou fora da sala de aula. Assim, ao direcionarmos-nos para um estudo que investiga também o cotidiano escolar observamos que nele está presente uma série de sistematizações que constituem a estruturação, a organização, a elaboração, a produção, a invenção e (re)invenção desse cotidiano. O cotidiano escolar apresenta uma dinâmica própria desse lugar e também proporciona experiências que lhes são específicas.

Ao pensarmos sobre o cotidiano Certeau (2002) nos diz que é aquilo que nos é dado cada dia ou que nos pressiona dia após dia. Todo dia pela manhã aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior.

As possibilidades de leitura do passado podem nos ajudar a compreender o que se passava no cotidiano das escolas estudadas e mais, especificamente, no que diz respeito ao ensino de arte. De acordo com a observação de Galvão (1994), são ainda insuficientes os trabalhos que buscam (re)construir o cotidiano da escola ou o papel da educação na formação e manutenção das mentalidades, ou ainda, o papel das mentalidades na constituição das múltiplas práticas educativas.

Mudamos nosso olhar sobre o que aconteceu, na medida em que mudam as questões que formulamos sobre o mundo e nós mesmos, por isso, o passado é uma invenção do presente.

¹ Ver entre outros Goodson (1995), Bianchi (2001), Moreira (1997), Tourinho (2004), Apple (2002).

Rezende (2004) diz que a memória tem uma dimensão seletiva que fortalece a afirmação de que o presente é um tempo de síntese que produz diálogos diversos com as outras faces do tempo. A história é uma interpretação do que sucedeu, não o fato em si e não há uma explicação ou recordação que esgote o acontecimento.

Neste capítulo, nos debruçaremos sobre o perfil dos alunos, o espaço físico destinado às aulas de arte, o tempo determinado para as aulas e os materiais disponíveis para viabilização dessas aulas.

4.1 Perfil dos alunos

Um dos sinônimos da palavra perfil é descrição, de acordo com Houaiss (2003), e conforme o significado dado por Ferreira (1986), vista de um lado, descrição em traços mais ou menos rápidos. Esse tópico busca apresentar alguns elementos que dizem respeito ao perfil dos alunos das escolas estudadas e está estruturado a partir de algumas questões que levantamos no período de realização da coleta dos dados. De que forma se dava o ingresso dos alunos nas escolas estudadas? De onde eles provinham? Qual era o perfil sócio-econômico deles? Qual era o quantitativo de alunos nas escolas e por salas de aula? Como os alunos participavam das aulas de arte e atividades escolares? Quais significados os alunos davam às aulas de arte?

No período que estudamos, o ingresso nas três escolas estudadas, como ocorria para o restante do ensino secundário no país, se dava anualmente por meio de um processo seletivo chamado Exame de Admissão. A partir dos anos 70 esse exame foi extinto, embora o Colégio de Aplicação tenha mantido um processo de seleção.

Durante muito tempo, o ensino secundário, concebido como um tipo de ensino dirigido à formação dos quadros dirigentes que serviriam à nação, deveria ser um espaço de seleção dos mais capazes e distantes da vulgarização de qualquer saber prático-utilitário. Sua função social era inserir parte da adolescência num corpo social sobre o qual ela teria ascendência social e política, não era um ensino para a massa da população, mas um espaço para privilegiados de inteligência (BARROSO FILHO, 2008).

A histórica aversão ao trabalho manual, que traz a herança cultural dos séculos de escravidão, contribui para a compreensão do papel prestigiado do ensino secundário enquanto instrumento de ascensão ou manutenção social, de exercício de uma função intelectual ou de chave para participar do mundo da política e da burocracia (ROMANELLI, 1999).

Assim, essa escola secundária não era concebida como útil para os homens comuns, mas adequada para aqueles que, por sua condição de nascimento, dispunham de bastante tempo para as coisas do espírito e que não estavam submetidos às exigências ou necessidades do trabalho manual ou produtivo. Outro aspecto significativo do caráter elitista atribuído ao ensino secundário estava na associação entre bom ensino e rigor avaliativo. Por isso, também a exigência do exame de admissão para a continuidade dos estudos pós-primários. Nos estabelecimentos oficiais de ensino, procurados não só pela gratuidade, mas pelo prestígio de que desfrutavam, esses exames contribuía para interromper a trajetória escolar da maioria das crianças pobres que os procuravam. Contudo, os que conseguiam ultrapassar essa barreira, teriam ainda que vencer os inúmeros obstáculos postos por um minucioso e rigoroso sistema de múltiplos exames orais e escritos (BARROSO FILHO, 2008).

As escolas estudadas não fugiram a essa situação. Pois, nas três, podemos observar que o caráter seletivo era um aspecto que as destacava como lugares de grande concorrência e prestígio e os que conseguiam a aprovação em seus processos seletivos conquistavam um lugar de distinção social. Primeiro por chegarem ao ensino secundário, depois, por terem conseguido ultrapassar a barreira de retenção da maior parte da população a esse nível de ensino e passando a estudar em escolas consideradas referências de ensino secundário na cidade do Recife. Isso foi posto em evidência pelos entrevistados.

(...) Os alunos pra entrarem aqui, nela, tinham que fazer teste. Era muito concorrido! Era muito concorrido (ênfase). Entrava na 5ª série e só saía no 3º ano (...) e ele tinha um respeito muito grande de colocar um parente ou um irmão (aluno do Colégio Dom Bosco).

Na época havia uma prova oral, havia escrita e prova oral (...) (aluno do Ginásio Pernambucano).

A diferença é que (o processo seletivo) eram 15 vagas, eram 30 alunos só. 15 vagas para meninas e 15 vagas para meninos (aluna do Colégio de Aplicação).

Sim, eu fiz o exame de admissão em 69 (aluno1 do Colégio de Aplicação).

Em seus depoimentos foi possível perceber que o fato de ser aprovado em um exame seletivo nessas escolas era um motivo de orgulho e em diferentes momentos foi reforçada a qualidade de ensino ministrado pela exigência e pela variedade de experiências que os mesmos podiam vivenciar no espaço escolar. Além disso, o reforço foi registrado no respeito pelo professor, na disciplina, organização, limpeza e material disponível na escola.

A diretora de uma das escolas afirmou que o exame de admissão existiu apenas nos primeiros anos da escola e após a mudança da legislação, que se deu na década de 70, ele foi eliminado. Em seu depoimento, “(...) *qualquer um podia estudar! (ênfase). (...) No início nós tivemos. Só no início. Depois não, a escola foi aberta pra todos. Depois que a legislação mudou foi sempre assim*” (diretora do Colégio Dom Bosco).

Nesse caso, é possível verificar que qualquer um podia estudar, desde que fosse aprovado no exame de admissão, requisito primordial para o acesso ao secundário na escola.

Do nascimento do Colégio de Aplicação, final dos anos 50, até o final dos anos 60 a escola era composta por alunos meninos. Só a partir do final dos anos 60 é que as meninas começaram a ingressar na instituição. Em geral, os alunos eram da própria cidade do Recife.

(...) Era um colégio muito pequeno, o Colégio de Aplicação não chegava a 200 alunos. (...) Era um colégio minúsculo! (ênfase). Então, todo mundo se conhecia, era um colégio de poucos professores. (...) É. Ingressei no colégio (...) à época não se chamava 5ª série, não é? Ingressei antes, portanto, da lei 5692 e

o colégio ainda chamava-se Ginásio. Portanto, entrei no 1º ano ginásial. 1968 foi meu primeiro ano no então, no Ginásio de Aplicação (aluno 2 do Colégio de Aplicação).

(...) fiz o exame de admissão em 69. Comecei a 5ª série em 70 e fiquei no colégio até o final do ensino médio, científico na época, colegial (aluno 1 do Colégio de Aplicação).

(...) Entrei em 72, na 5ª série. (...) 15 vagas para meninas (...) na época que eu estudei só tinha uma turma de cada série (aluna do Colégio de Aplicação).

Da mesma forma, no Ginásio Pernambucano o ingresso se dava através do exame de admissão e as turmas eram distintas também nos horários de funcionamento. A procedência dos alunos era variada, mas em geral eles vinham de municípios que faziam parte da região metropolitana da cidade do Recife. Assim,

(...) tinha também um chamado programa de admissão ao ginásio (reflexão) um preparatório como se fosse um vestibular? Tinha a prova escrita e depois a prova oral pra ingressar no ginásial (aluno do Ginásio Pernambucano).

Manhã eram homens, tarde mulheres e à noite homens. (...) Tinha assim, era uma fila interminável de alunos pra fazer a matrícula, mas, quando começaram os anexos, eram os colégios do Estado que funcionavam nos bairros, então, muitos ficavam nos anexos (...). Mas, teve época que se o aluno fosse reprovado dois anos, o aluno não se matriculava mais. Aí, pronto! Ele tinha logo a oportunidade de passar dois anos. (...) era um colégio que vinha gente de Itamaracá até o Cabo². Os alunos vinham de trem, saltavam e iam pro Ginásio ali. Itamaracá também vinha se embora e assistir aula ali. Não era um colégio focalizado ali, era um colégio altamente (ênfase) diferenciado, você tinha aluno de toda a zona metropolitana Cabo, Moreno, Jaboatão todo mundo. Eu conheço aqueles bairros de Paulista por causa dos alunos (...) eu moro aonde em Arthur Lundgren, eu moro aonde em Muribeca (...) (secretária do Ginásio Pernambucano).

² Do Cabo ou de Itamaracá para o centro da cidade, onde está localizado o Ginásio, a distância é mais ou menos 50km.

Um depoimento minucioso fornecido por um aluno do Ginásio para a pesquisa de Barroso Filho (2008, p.147), apresentou o árduo e sofrido momento do Exame de Admissão. Havia uma mesa examinadora com três ou quatro professores. Numa urna estavam contidos os pontos da matéria, que eram sorteados, para o aluno ser argüido. Cada professor argüia sobre um ponto da matéria. Ao fim de todas as argüições, os professores se reuniam para fazer a média que só era afixada num quadro dias depois com o nome do aluno e a média final.

De acordo com o documento escolar *Ata geral de exames de admissão* (GINÁSIO PERNAMBUCANO, 1961), a banca era composta pelo inspetor federal e mais cinco professores que faziam parte do quadro docente do Ginásio. A angústia, a tensão, o nervosismo, o medo faziam parte desse ritual seletivo e superá-los com o resultado final positivo tinha o sabor da vitória mesclado com o orgulho e o destaque social. A imagem a seguir mostra um dos quadros que eram expostos na escola com os resultados dos exames realizados em dezembro de 1961.

Colégio Estadual de Pernambuco

PERNAMBUCO

RECIFE
ATA GERAL DE EXAMES DE ADMISSÃO, REALIZADOS NA 1ª ÉPOCA DE 1961
do mês de dezembro do ano de mil novecentos e sessenta
nesta
presentes o Inspector Federal Morse Sarmiento Pereira de Lyra
Manuel Ma.de A.Sobrinho, Manuel C.de Ol. Andrade, Leô
Examinadora, constituída pelos Srs. Professores
André Bouteiro, João P. e Alberício Magalhães Porto

no, realizaram-se os exames de admissão à 1.ª série ginasial, cujos resultados constam do quadro abaixo: N. 1971

CANDIDATA	PORTUGUÊS			ARITMÉTICA			GEOGRAFIA			HISTÓRIA			Média Geral
	Escrita	Oral	Média	Escrita	Oral	Média	Escrita	Oral	Média	Escrita	Oral	Média	
Valcanti Botelho	2,00	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Elim
Bouteiro	3,75	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Elim
Castro	3,30	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Elim
Arque Luna	5,00	6,00	5,50	4,50	-	4,50	3,00	-	3,00	7,50	-	7,50	5,12
Silva Santos	6,40	10,00	8,20	2,00	-	2,00	3,50	-	3,50	6,50	-	6,50	5,05
ves	3,00	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Elim
na	3,50	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Elim
rade	5,00	6,00	5,50	1,00	-	1,00	3,00	-	3,00	8,50	-	8,50	4,50
ho da Silva	2,00	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Elim
Silva Almeida	5,50	6,00	5,75	5,00	-	5,00	6,50	-	6,50	8,50	-	8,50	6,43
reira	5,25	5,00	5,12	3,00	-	3,00	4,50	-	4,50	6,00	-	6,00	4,65
Silva	3,00	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Elim

Fonte: Pasta Ata de Exames de Admissão. Ginásio Pernambucano, 1961.

Para o Colégio Dom Bosco, os alunos provinham de várias cidades do interior do Estado ou de outras cidades de diferentes regiões brasileiras como por exemplo João Pessoa, Fortaleza,

Maceió, Rio de Janeiro, Natal etc. O exame de admissão consistia em um teste de algumas disciplinas como português, matemática, geografia e história do Brasil. Logo a seguir visualizamos alguns exemplares desses certificados.

REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

COLÉGIO NORMAL DOM BOSCO
Recife - Pernambuco

N. 14/68

Certificado de Aprovação em Exames de Admissão à La Série Ginásial

Certificamos que Isabel Cristina Rodrigues de Lima
filho de Valdemar Rodrigues de Lima
e de Traci Rodrigues de Lima
natural de Recife, Pe. nascido em 13 de maio
de 1968 foi considerado aprovado nos exames de admissão à
1.ª Série Ginásial, prestados em 25 de Dezembro de 1968
nos termos da Lei N.º 4.024 de 20 de Dezembro de 1961,
obtendo os seguintes resultados.

Português 5,7 Matemática 3,5
Geografia 8,1 Hist. do Brasil 7,4

Média Geral seis e quinze (6,15)
Recife, 12 de Dezembro de 1968

M. Costa
O DIRETOR Mod. 1

Fonte: Pasta de Certificados. Colégio Dom Bosco, 1968.

REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

COLÉGIO NORMAL DOM BOSCO
Recife - Pernambuco

N. _____

Certificado de Aprovação em Exames de Admissão à La Série Ginásial

Certificamos que Ana Cristina Gomes de Freitas
filho de não consta na certidão
e de Ana Gomes de Freitas
natural de Recife - Pe. nascido em 18 de outubro
de 1956 foi considerado aprovado nos exames de admissão à
1.ª Série Ginásial, prestados em 19 de dezembro de 1969
nos termos da Lei N.º 4.024 de 20 de Dezembro de 1961,
obtendo os seguintes resultados.

Português - Matemática -
Geografia - Hist. do Brasil -

Média Geral seis (6,0)
Recife, 09 de março de 1970

M. Costa
O DIRETOR Mod. 1

De acordo com a portaria 2044 de
04-11-1969 a aluna foi aprovada
por classificação.

COLÉGIO NORMAL DOM BOSCO
Recife - Pernambuco

N. _____

Certificado de Aprovação em Exames de Admissão à La Série Ginásial

Certificamos que Osanaia Ribeiro Barte
filho de Luiz Ribeiro Barte
e de Suzanna Ribeiro Barte
natural de Dist. Federal, RJ. nascido em 18 de junho
de 1956 foi considerado aprovado nos exames de admissão à
1.ª Série Ginásial, prestados em 22 de dezembro de 1968
nos termos da Lei N.º 4.024 de 20 de Dezembro de 1961,
obtendo os seguintes resultados.

Português 6,7 Matemática 3,0
Geografia 3,7 Hist. do Brasil 6,0

Média Geral quatro e meio (4,95)
Recife, 5 de março de 1969

M. Costa

Fonte: Pasta de Certificados. Colégio Dom Bosco, década de 1969, 1968.

De acordo com os depoimentos coletados, uma funcionária da escola nos disse que não era fácil ingressar para nessa escola estudar e pôs em relevo a questão étnica. Assim, ela nos explicou:

(...) quando eu entrei não, porque fazia uma seleção. Engraçado que nessa escola quase não tem negro, viu? (risos). É, quase não tinha negro. Só tinha menino bonito, mas não era discriminação da escola não. Acho que a gente negro é que tinha um receio de estudar na escola Dom Bosco. Porque Dom Bosco! (...) onde a senhora chegava Dom Bosco, Dom Bosco! (ênfase acentuada) chega enchia a boca (ênfase). A diretora, ave maria! A diretora, acho que era a diretora mais conhecida nesse Recife. Onde a senhora chegava dizia é uma baixinha, é uma loirinha é? Mas, é braba, né? (funcionária do Colégio Dom Bosco).

Ao observarmos as fotografias de diversos momentos do cotidiano escolar foi possível perceber que elas diferem da afirmação da funcionária. Diferentes estudos apontam, sim, o diminuto percentual da presença de filhos de famílias negras³ na escola pública, mas não se pode afirmar a inexistência deles, como foi o caso nessa escola.

De modo geral, devido ao caráter seletivo da escola secundária, é possível afirmar que esses alunos faziam parte da minoria social que tinha acesso ao ensino secundário e à escola pública. Ainda mais quando observamos o quantitativo geral de matrículas no Brasil, por exemplo, nos anos 60 e 70.

Quantitativo de matrículas no ensino médio no Brasil – 1960-1970

Anos	População de 10 a 19 anos	Matrícula da população de 10 a 19 anos no ensino médio ⁴	%
1960	15.716.320	1.177.427	7,49
1970	21.665.724	4.007.475	18,49

Fonte: Romanelli (1999), p.78.

³ Por exemplo, ver Silva (2005).

⁴ O ensino médio correspondia ao ginásial e o colegial.

Observe-se o quanto era diminuta a parcela da população que atingia e tinha acesso a esse nível de ensino no Brasil. Nos anos 60 apenas 7,49% da população com a faixa etária regular estava matriculada, restando 92,51% do quantitativo total que ficava fora da escola. Nos anos 70, mesmo se o número atingiu 18,49% da população, ainda eram excluídos 81,51% do quantitativo total. Diante desses dados, os alunos que passaram pelo crivo da seleção, nos exames de admissão e freqüentaram as escolas estudadas, faziam parte do seletivo grupo que compunha a pirâmide do sistema educacional brasileiro.

É significativo observar o crescimento desse número de uma década para outra, mesmo se o Brasil ainda estava muito longe de oportunizar o acesso à escola para toda a população. Esse aumento explica-se em parte pelo aumento demográfico e, particularmente, pela transformação que a sociedade atravessava. Pois, de acordo com Romanelli (1999), enquanto em décadas anteriores a sociedade brasileira se caracterizava por um tipo agrário e semifeudal nas relações de produção, a partir dos anos 50, as mudanças sócio-econômico-políticas se acentuaram em favor de um capitalismo industrial que se aprofundou nas décadas subseqüentes. Como vimos no capítulo que trata do professor, o período apresentou um intenso crescimento da produção e do consumo dos bens duráveis, além disso, se deu a intensificação da entrada no país de empresas multinacionais e as portas foram abertas ao capital estrangeiro. Matérias em jornais eram publicadas divulgando o aumento, por exemplo, de 44% das exportações⁵ de produtos básicos no decorrer dos anos 70 que contribuíam para a crença no milagre econômico e nos slogans *'ninguém segura este país'* e, enfim, *"este é um país que vai pra frente"*.

O estudo de Barroso Filho (2008) apresenta o número de matrículas no Brasil para o ensino secundário, reforçando o aumento do ingresso na escola e a disparidade, em relação ao número total da população com a faixa etária regular que conseguia atingir esse nível de ensino apresentada por Romanelli (1999). Os dados reafirmam a participação dos alunos entrevistados em nosso estudo no grupo seletivo que compunha o ensino secundário no país.

⁵ Ver Diário de Pernambuco (Recife, p.A28, 21.04.1977) e Jornal do Commercio (Recife, cad.I, 02.04.1977).

Matrículas no Ensino Secundário em números absolutos - Brasil

Anos	Matrícula Geral
1948	335.882
1954	557.346
1960	904.252
1965	1.553.699

Fonte: Barroso Filho (2008).

Os alunos que entrevistamos permaneceram durante sete anos nas escolas estudadas, exceto o aluno do Colégio Dom Bosco que ficou cinco anos. Todos entraram no 1º ano do ginásial ou na 5ª série e saíram no segundo grau, quando a nomenclatura do nível de ensino já havia sido modificada.

O perfil sócio-econômico dos alunos evidenciou uma situação econômica média das famílias. Apenas o aluno do Ginásio Pernambucano ingressou no mercado de trabalho durante o seu período escolar no secundário, obrigando-o a mudar para o turno da noite e assim poder dar continuidade aos estudos.

No Colégio Dom Bosco uma funcionária abordou a questão sócio-econômica dos alunos dizendo,

(...) os alunos era tudo rico (...) às vezes eu encontrava o pão inteiro com doce no lixo e tinha vontade de levar pra casa. Cada um trazia o seu e os professores também (funcionária do Colégio Dom Bosco).

(...) Também nós fazíamos assim muita questão de que fosse uma escola em que todos pudessem estudar. Tanto que a escola fica entre o bairro de Casa Amarela, propriamente dito, que é o final da Casa Amarela (...) aqueles morros, aquelas coisas, aqueles córregos, que até hoje eu não aprendi o nome de todos, e pra cá ficava a classe social mais classe média alta. Mas, os pais colocavam, colaboravam com a escola, com a caixa escolar, colaboravam e colocavam seus filhos pra estudar no Dom Bosco, na escola pública. Muitos deles já saíam direto pra universidade (diretora do Colégio Dom Bosco).

No Colégio de Aplicação,

(...) É, eu diria que o perfil dos alunos era a classe média, às vezes a classe média apertada, (...) mas havia também um contingente de gente com grana que não tinha dificuldade de comprar o instrumento musical, por exemplo, ou de adquirir o estojo de xilogravura. Em outros casos a gente sabia de esforços de ajuda da escola (...) eu me lembro disso (aluno 1 do Colégio de Aplicação).

No estudo de Barroso Filho (2008) sobre o Ginásio Pernambucano foi verificado que a origem sócio-econômica do grupo de alunos não advinha das elites, filhos de capitalistas, de proprietários. Mas, também não advinha das camadas populares, filhos de operários, de proletários. Em vários depoimentos de seu estudo foi reforçada a condição sócio-econômica média dos alunos. O autor afirma que o Ginásio era uma escola de classe média, na qual era comum os professores colocarem seus filhos. Além disso, muitos alunos, que começaram a estudar no turno da manhã, passaram para o turno da noite por imposição do trabalho, ou seja, o primeiro emprego surgia ainda no curso secundário pois, antes mesmo do vestibular, esses alunos tinham que assumir cedo o seu sustento ou contribuir com o sustento da família, como foi o caso do aluno que entrevistamos e citamos há pouco.

Quanto ao quantitativo dos alunos e por sala de aula as escolas apresentaram o seguinte:

Quantitativo total de alunos por escola e por sala de aula, no período de 1960-1980

Escola	Nº total de alunos	Nº de alunos por sala
Colégio Dom Bosco	mais de 2.000	entre 37 e 47
Colégio de Aplicação	de 120 a 420	30
Ginásio Pernambucano	cerca de 3.000	entre 50 e 60

Fonte: Quadro elaborado com base nos documentos escolares e nos depoimentos dos sujeitos.

O Colégio Dom Bosco oferecia os três níveis de ensino e funcionava com 19 salas de aula. O Ginásio Pernambucano e o Colégio de Aplicação ofereciam a partir do secundário. O Ginásio Pernambucano em cada turno funcionava com 20 turmas. No caso do Colégio de Aplicação temos uma particularidade quanto ao número de alunos. Lembre-se que a escola nasceu como uma escola experimental e deu início ao seu funcionamento no final dos anos 50 com apenas uma turma de 27 alunos. No decorrer de sua história esse número foi sendo ampliado. Até os anos de 1973 havia apenas uma turma de cada série do secundário e a partir daí passaram a existir duas turmas de cada série, por isso o quantitativo total de 120 a 420 alunos, já incluídas as turmas do 2º grau.

No Colégio Dom Bosco, até pelo menos os anos de 1974, as turmas do ginásial eram distintas. Mas, as do científico ou 2º grau eram mistas (COLÉGIO DOM BOSCO, 1974). Já o Ginásio Pernambucano tinha suas turmas distintas também em horários distintos até pelo menos os anos de 1973 (GINÁSIO PERNAMBUCANO, 1973). As turmas do Colégio de Aplicação desde sua fundação até os anos de 1964 eram formadas por meninos. A partir de 1965 as meninas começaram a fazer parte do corpo discente da escola (COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 1998).

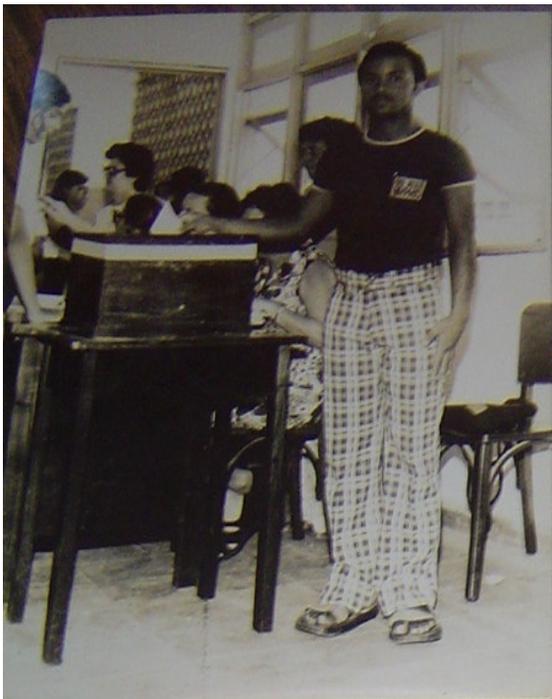
As aulas de arte nos Colégios Dom Bosco e Ginásio Pernambucano eram realizadas com o número total de alunos em sala, ou seja, até 47 alunos para o Dom Bosco e até 60 para o Ginásio Pernambucano. Enquanto no Colégio de Aplicação a turma era dividida, 15 alunos ficavam na aula de artes plásticas e 15 na aula de música.

A participação dos alunos nas atividades escolares se apresentou de forma bastante dinâmica e esse foi um dado reforçado nos depoimentos tanto dos professores e outros funcionários quanto dos próprios alunos. Inúmeros foram os exemplos citados pelos entrevistados sobre o aspecto de participação ativa dos mesmos na dinâmica do cotidiano escolar que se direcionava desde a organização de atividades em datas comemorativas, folclóricas e cívicas, como também nos grêmios e clubes, grupos de música, grupos de teatro, de dança, organização de semanas de arte, participação nos jogos escolares. A formação dos grêmios estudantis se dava através de eleição realizada no início do ano letivo. Por exemplo, no Colégio Dom Bosco a diretora explicitou que esse processo de organização tinha como objetivo central contribuir também para a formação da

cidadania. Assim, um dia inteiro do calendário escolar era dedicado a eleição do grêmio que era organizada com urnas, cédulas para o voto secreto, banca composta com o presidente e secretários etc. As imagens a seguir nos possibilitam a visualização de alguns desses momentos.



Fonte: Álbum de Fotografias. Colégio Dom Bosco, década de 1960.



Fonte: Álbum de Fotografias. Colégio Dom Bosco, década de 1960.

A diretora da escola expressou como se dava esse processo:

(...) eles tinham uma diretoria e essa diretoria era por eleição. Havia várias eleições na escola, por exemplo, tinha um dia dedicado à eleição e cada um tinha o seu título. O título era feito na escola mesmo, com a foto do aluno (...) da formação do cidadão. Eles votavam para os professores coordenadores das turmas, eles trabalhavam muito com aquele professor. Votavam para o grêmio escolar, diretoria do grêmio escolar e votavam também para os representantes de turma. Nós tínhamos os representantes. Neste dia de eleição era um dia de eleição, com mesa formada pelos alunos, com ata formada, escrita por eles, com urna, tudo como se fosse uma eleição oficial (diretora do Colégio Dom Bosco).

Dois aspectos foram destacados com ênfase por alguns depoentes sobre a participação dos alunos. O primeiro se direcionou a preparação dos alunos que faziam parte da escola como um grupo discente que tinha interesse e responsabilidade na realização e na atuação ativa da vida escolar. O segundo era o papel da escola como promotora desses espaços e tempos alternativos que estimulavam os alunos nas atividades extra-classe.

Os alunos eram preparados (...) Os alunos de antigamente são diferentes dos de agora. Os alunos de antigamente queriam, gostavam, hoje se não tiver aula fica tudo (...) porque tinha equipe de teatro, tinha muito aluno preparado aqui. (...) Era teatro mesmo, vestido de peça mesmo, entendeu? É isso. (...) Pronto, (...) tinha música, cantores (funcionária do Colégio Dom Bosco).

(...) Nós tínhamos também um grupo de alunos que eles (...) tinham um pequeno conjunto. (...) Quando a professora preparava (...) um determinado programa ela me comunicava. Aí, nós dávamos aulas, eu autorizava a aula funcionar até o recreio, após o recreio esse conjunto musical, tanto do colégio, como de outras escolas particulares e do Estado iam tocar e os alunos iam dançar. Mudava, saía da aula e ia fazer esse outro tipo de atividade (diretora do Colégio Dom Bosco).

Ah! Os jogos escolares que os professores paravam a sala de aula e vinham com a turma torcer pela gente. Aí os jogos eram realizados (...) aqui perto e os professores iam com a gente e faziam questão. (...) Os alunos faziam questão de

ir, era lotado, entendeu? A participação, aquela guerra humana de torcida é, pa, pa, pa (ênfase) (aluno do Colégio Dom Bosco).

A Semana de Arte e os clubes escolares eram lugares de organização de outras atividades realizadas pelos próprios alunos no Colégio de Aplicação e, nas memórias dos alunos entrevistados, essas experiências vivenciadas expressavam o fascínio, a satisfação e o orgulho de ter feito parte desses grupos que em suas falas, foram carregadas de intensa emoção.

A gente tinha os clubes que era uma estrutura que tinha, curricular, que se organizava, tinha o clube de imprensa, o clube de ciências, o clube disso, o clube daquilo, onde alunos de séries diferentes em dois horários se reuniam sob a coordenação de um professor para fazer atividade relativa a isso. Então, por exemplo, o clube de imprensa fazia um jornal no colégio, eu cheguei a escrever matéria pra esse jornal. Mas, besteira de aluno de ginásio, não é, de 1º ano, de 2º ano, aluno de 11, 12 anos, mas tava lá publicadinho, colocado no quadro pros colegas lerem, não sei o que, entendeu? Clube da Literatura pra ler poesia, estudar os autores, de ciências que aí tinha uma sala ambiente, com laboratório, animais empalhados, pipetas, becker, tubos de ensaio e reagentes e, enfim, tinha lá o professor de ciências que trabalhava conhecimentos de físico-química com quem tava lá. (...) Mas, quer dizer, essa coisa do Aplicação, do gosto (ênfase) por uma formação diversificada, fazia a gente se interessar por coisas que a gente não via os nossos colegas de outros colégios saber. Até ficava meio chato porque a gente falava de coisas que os outros não sabiam, parecia que a gente tava querendo aparecer, se mostrar (...) Porque ora, a gente vivia um currículo diferente. Isso nos preparava pra discutir determinados temas, falar de determinados temas (aluno 2 do Colégio de Aplicação).

(...) depois que nós estudamos a Semana de Arte Moderna, nós alunos propusemos uma Semana de Arte no colégio. Nós organizávamos tudo. Recebíamos os trabalhos, as músicas eram dos próprios alunos. Você entregava, inscrevia lá na hora e era chamado pra recitar a poesia, aí você recitava. Aí, tinha gente que tinha dramatizado, aí dramatizava o poema (aluno 2 do Colégio de Aplicação).

(...) Eu me lembro de alguma coisa porque era 72 horas de Arte. Entrava tudo, o que me vem assim, não me vem do professor montando a exposição e também dessas peças que a gente apresentava lá, eu acho que tinha muito da gente dizer, ah! a gente quer participar do 72 horas de Arte, não era necessariamente, não era uma culminância de um trabalho como tem em algumas escolas a

culminância, não era isso. Era, ah! eu achei legal fazer a peça e queria que a gente participasse (aluna do Colégio de Aplicação).

As Semanas de Arte do Colégio de Aplicação foram inseridas no calendário escolar e eram realizadas no final do segundo semestre letivo. Nelas eram apresentados números de teatro, de dança, de poesia, de música que eram organizados e conduzidos pelos próprios alunos. Desde o nascimento, não tinham intenção de ‘festa escolar de fim de ano’, mas um espaço em que os alunos apresentavam seus trabalhos a seus próprios pares. A atuação e apresentação nesse ‘evento’ escolar eram livres, ou seja, o aluno participava se quisesse.

Conforme depoimento fornecido pelo aluno entrevistado do Ginásio Pernambucano, lá também havia um grêmio estudantil ativo, e outras atividades foram registradas pela secretária da escola, na época.

Era um grêmio estudantil muito ativo. O grêmio ele promovia em termo de arte, assim, era festa aos sábados à tarde. Então, fazia na época os conjuntos que tavam começando aqui em Pernambuco, aí era convidado para apresentar-se na festa (aluno do Ginásio Pernambucano).

A escola toda participava (...) vinha também. Eles participavam de tudo. A parte de esportes, os campeões aqui do Estado estudavam no Ginásio, os jogadores do Sport, do Náutico estudavam lá. Ele dava muito valor a isso, doutor Souto, o aluno vivia na escola (secretária do Ginásio Pernambucano).

Nas aulas de arte, embora a participação dos alunos tenha sido destacada por todos os sujeitos entrevistados, algumas dificuldades foram apresentadas pelo professor e pelos alunos, relacionadas ao desenvolvimento das aulas. Nesse sentido, as limitações se centraram na questão do dom, do talento e do quantitativo de alunos por sala.

(...) é difícil você trabalhar com os alunos que fazem colegial porque são muitos rapazes, né? E pra você conseguir pra eles trabalharem com canto, com música não é fácil! (ênfase). Mas, a gente conseguiu. Nós conseguimos muita coisa,

conseguimos até meninos saindo de lá pra ser grandes artistas e ainda temos pintores por aí a fora que foram, que começaram lá comigo, (...) muita gente (professora de música e canto orfeônico do Colégio Dom Bosco).

As dificuldades de condução e envolvimento de todos os alunos nas atividades propostas em música indicaram os desafios que o professor tinha a enfrentar em seu cotidiano pedagógico. Recorde-se que cada turma dessa escola possuía entre 37 e 47 alunos. Logo, envolver simultaneamente uma turma de adolescentes com esse quantitativo, num espaço de tempo de 45 minutos não era uma atividade simples de ser realizada. Primeiro pela própria especificidade da disciplina. Segundo pela necessidade de aguçamento e desenvolvimento dos sentidos. Terceiro por necessitar de um acompanhamento individualizado, o que se torna difícil num grupo com o quantitativo apresentado. Assim, nos disse a professora:

Era muito difícil, era muito difícil. Era muito difícil! Mas, eu tinha uma facilidade muito grande porque eu era muito amiga dos alunos, me fazia de muito amiga e música não é uma, uma disciplina muito fácil de ser colocada dentro de sala de aula, de uma turma de 40 alunos, 37, 40 alunos (professora de música e canto orfeônico do Colégio Dom Bosco).

Observe-se que em seu trabalho pedagógico a professora necessitava de criar estratégias didáticas que envolvessem todos os alunos no cotidiano da sala de aula. De acordo com Tardif (2005), as relações estabelecidas no dia-a-dia durante as aulas também fazem parte da constituição do saber docente e são elas que vão moldando a própria prática do professor. A professora descreveu um pouco como fazia para organizar e dar funcionamento às aulas apontando a questão do dom para a música, concepção apresentada no capítulo anterior.

Eu tinha que ver quem era (reflexão) (...) agora você sabe de uma coisa muito interessante que eu achava era que os mais desentoados eram os mais interessados pra ficar no coral. Era engraçado, muito engraçado. Tinha os bem entoados, né? Mas, aqueles que não tinham muito (dom), agora eram musicais, mas, não eram muito entoados (...) eles queriam ir pro coral. Eu botava, botava assim mesmo (professora de música e canto orfeônico do Colégio Dom Bosco).

Outra observação a ser feita é que, nesse caso, a disciplina ao fazer parte do currículo atravessou o processo de uniformização e massificação, pois a obrigação imposta à escola e ao professor de ensinar os hinos cívicos e patrióticos restringia, significativamente, o ensino de música, o desenvolvimento de uma educação musical. Ou podemos dizer que o desenvolvimento da educação musical que se previa era centrado apenas nos hinos para a educação cívica, elemento que se destaca como característica do período político vivido no país. Nesse sentido, a música era usada como meio para atingir o fim do civismo.

Quanto à professora de educação artística, os alunos participavam ativamente das atividades propostas e esse fato foi explicado pela dinamicidade das aulas que contemplavam o cuidar da casa, jogos populares diversos, brincadeiras de roda, brincadeiras individuais e em grupo, danças e teatro. Para a professora esse fato facilitava o interesse e o gosto na participação das aulas pelos alunos e na própria realização das mesmas, pois, além de espaços diferenciados utilizados na escola para a realização das aulas, a variedade das atividades propostas era um ponto chave para o envolvimento dos alunos.

Ah! Muito bem! (ênfase). Eles eram, eles atendiam tão bem, eles adoravam as minhas aulas, eles adoravam as aulas. Porque não era nada cansativa, não é? (...) era um tipo de aula que chamava, por exemplo, hoje vamos fazer um arroz, vamos fazer um macarrão, vamos fazer carne guisada, carne picadinha, eles traziam a carne, picavam dentro daquela (...) e todos eles participavam, um fazia uma coisa, outro fazia outra. (...) Participavam demais. Todos eles gostavam demais, gostavam demais mesmo. As minhas aulas eu adorava mesmo e eles também gostavam demais da aula, participavam de tudo (professora de educação artística do Colégio Dom Bosco).

Para a professora de artes plásticas do Colégio de Aplicação um dos facilitadores para o envolvimento e acompanhamento dos alunos estava centrado no quantitativo deles por turma e no tempo determinado da aula que, desde a fundação do Colégio, eram 15 alunos para as aulas de artes plásticas e de música com a duração de duas horas por aula, sempre geminadas. A professora ainda destacou a questão do 'jeito' para o desenvolvimento das atividades.

(...) Mas, todos participavam, raramente, tinha um aluno que não se interessava pelo trabalho, era muito raro, poucas turmas, tinha um ou outro. Uns não tinham muito jeito, outros tinham algum bloqueio (...) Participavam mesmo, participavam muito bem, participavam muito bem, gostavam mesmo. Eles estavam sendo eles (...). Somente uns mais tímidos assim, ficavam meio no canto, mas depois no final de contas, sempre apareciam, com a influência do grupo, eles não queriam ficar de fora e entravam também. Timidozinhos assim, mas participavam (professora de artes plásticas do Colégio de Aplicação).

No olhar do aluno, a participação nas aulas de arte também se apresentou intensa e ativa e o quantitativo de alunos por aula foi um ponto reforçado por eles como um dos indicadores que possibilitava a participação de todo o grupo durante as aulas e a relação individual do professor com cada aluno.

Participava, todo mundo. Sempre foi assim dividido pra Artes e Música, 15 e 15. Sempre foi assim, quando eu estudei aqui sempre foi assim. (aluna do Colégio de Aplicação).

Quando tava em Plástica, aí invertia pra não ter muita gente na sala. Mesmo assim, nós éramos 30 e 15 ia pra Plástica, 15 ia pra Música e depois invertia, entendeu? Pra o professor ter um acompanhamento maior, quase individualizado. Imagine você ter 15 alunos! Trabalhando. (...) 15 alunos somente em cada sala! Quer dizer, um número de alunos excelente (ênfase) pra o professor trabalhar. Não tem problema o manejo da turma, acompanha, sabe o nome de todo mundo, é uma maravilha! Claro que isso tem que dar certo, não é? Uma escola dessa tem que dar certo! (aluno 2 do Colégio de Aplicação).

Outro dos fatores postos em evidência para a boa participação dos alunos em sala de aula e em outras atividades que eram realizadas pela escola foi direcionado à disciplina escolar que garantia um bom funcionamento da escola. A disciplina foi apresentada em duas escolas, o Colégio Dom Bosco e o Ginásio Pernambucano, como bastante rígida, porém com uma administração segura.

Por exemplo, no caso do Colégio Dom Bosco, uma funcionária que trabalha há quarenta anos na escola descreveu com minúcias como era essa disciplina e apresentou os funcionários da escola que contribuíam para que essa disciplina se efetivasse.

Aqui era um quartel! É, aqui era um quartel. Ela era coronel, era um comandante (refere-se à diretora). (...) era assim você tinha que vir com a farda completa, com a blusa de fora, conga azul, não podia vir de lenço, não podia vir de brinco, o cabelo se fosse grande ela mandava cortar aqui (indica na altura do ombro) se não quisesse cortar não estudava aqui. Em cada porta tinha dois auxiliares de disciplina porque ninguém saía e era todo mundo feliz. No portão tinha dois porteiros, eram quatro auxiliares de disciplina e de noite tinha mais dois. Então, ninguém saía do colégio. Tinha um caldo de cana aí, então eles davam uma fugida e quando dizia a diretora chegou, todo mundo corria (...) dezesseis serventes e oito auxiliares de disciplina porque eram quatro turnos, né? Auxiliar de disciplina era pelos corredores (...) outra coisa você tinha a carteirinha de presença da escola! Aí, tinha todos os auxiliares de disciplina pra receber e carimbar e ficava com eles, quando eles largavam, recebia a carteirinha carimbada pra saber se estudou e quando chegar em casa o pai ver (...) outra coisa, quando quebrava uma cadeira todo mundo pagava, porque ela era fogo. Ela dirigiu essa escola por 30 anos, uma pessoa que dirigiu por trinta anos uma escola tinha mais que administrar porque a escola foi entregue a ela durante trinta anos. Servente, professor pra ela era tudo igual. Quando ela queria chamar a gente preparava uma sala, mandava um ofício pra gente vim pra reunião e se não viesse levava falta e todo assunto que ela falava pros professores, falava pra gente também, quer dizer que pra ela não tinha diferença, né? Isso eu achava lindo nela (funcionária do Colégio Dom Bosco).

De um lado, a série de regras a seguir ‘garantia’ a ordem e a disciplina na escola e de outro, as estratégias de ‘escapar’ dessas regras faziam parte do cotidiano como desafios a enfrentar. Há de se observar também que o quantitativo de pessoal a contribuir para o funcionamento das atividades escolares era significativo com os auxiliares de disciplina, os porteiros e serventes.

Um aluno entrevistado salientou também o uso do fardamento escolar, a infraestrutura da escola e a participação dos alunos nas atividades escolares.

Ah! O dia-a-dia da escola era muito diferente do que é hoje. (...) era comprada a roupa de sala de aula, uma roupa de aula de educação física. Nós tínhamos grandes laboratórios com participação integral dos alunos. Pra você ter uma idéia, a entrada dos alunos na sala de aula, só entrava se tivesse sapato vulcabras (...) eu ainda me lembro aquele sapato de couro, meia branca, (...) a calça de linho (...) azul, camisa branca com a logomarca da escola. Se não tivesse, faltasse a meia (ênfase), o aluno era mandado de volta para casa, certo? E a gente participava de todas as atividades culturais e festivas do ano como o

desfile militar, a festa de São João. Era uma integração muito grande! (expressão saudosa) (aluno do Colégio Dom Bosco).

A diretora da escola, em seu depoimento, abordou a questão da disciplina como um requisito para o bom funcionamento das atividades escolares e além de fazer uma reflexão sobre suas tomadas de decisão, no período, nos apresentou alguns elementos de como se dava esse funcionamento no dia-a-dia.

Eu era durona! Era durona. Queria os alunos dentro da sala de aula, não queria ver ninguém no corredor, primava pela disciplina, pela ordem da escola, talvez (...) (reflexão) achava que eu deveria ter sido como eu fui, mas com mais suavidade, embora meu lado afetivo com os meninos fosse bom. Que, por exemplo, nós formávamos pela manhã, fazíamos a oração da manhã com todos os alunos (diretora do Colégio Dom Bosco).

Outros exemplos ainda foram citados pela professora de música e canto orfeônico da escola que assim nos disse:

Antes de começar a aula a diretora colocava os alunos em fila e a gente cantava. Na época da música da Páscoa a gente distribuía, a gente ensaiava com eles em fila de manhã cedo. 7:00h da manhã a gente começava, vamos cantar, rezava o Santo Anjo e depois a gente cantava (professora de música e canto orfeônico).

Também no Ginásio Pernambucano em alguns depoimentos foi destacada a intensa disciplina no funcionamento escolar. Um aluno destacou o uso do fardamento com detalhes em sua descrição e o cumprimento do horário.

Era bem, realmente, tinha um lado muito rígido em termos de sair no horário, tinha que sair no horário. Geralmente, não se conseguia sair assim (...) durante as aulas no período. Isso durante o dia, mas à noite foi mais aberto, né? E agora a farda, eu me lembro que uma vez eu cheguei a voltar porque tava sem ela completa, né? Tinha que estar bem fardado. Era uma farda que parecia da

polícia militar. Era da mesma cor, tecido diferente, com as fitinhas indicando as séries (simboliza). Era. 1ª série uma fita, 2ª série duas (aluno do Ginásio Pernambucano).

Também a secretária da escola apresentou a disciplina como um dos motivos que fazia com que a escola funcionasse com eficácia e os alunos participassem ativamente das atividades escolares.

(...) a rotina ainda tinha muita disciplina. (...) cada sala de aula tinha um bedel, com a caixinha de giz, quando o professor chegava, ele pegava a caixinha de giz, deixava a sala arrumada, quer dizer, era uma aula assistida. (...) era como se fosse um guardião da turma. (...) Horário rígido de entrada, todo mundo entrava naquela hora, saía naquela hora (secretária do Ginásio Pernambucano).

A intensa participação dos alunos nas aulas de arte e, em geral, nas atividades promovidas pela escola tinha um significado atribuído pelos alunos. Qual era esse significado? O que significava para eles estudar arte?

Nesse caso, alguns elementos se destacaram para os alunos, por vezes, como positivos e, por vezes, como negativos. Para alguns alunos ter habilidade para realizar as atividades em sala era um requisito importante para o 'bom' desempenho na disciplina. Em seus depoimentos ter habilidade para arte estava estritamente relacionado ao reconhecimento, à aprovação ou ao elogio dado pelo professor nos trabalhos que os mesmos realizavam. As aulas de arte eram vistas como espaço de liberdade, consideradas como menos rígida que outras disciplinas e o interesse por outras áreas tidas socialmente como mais valorizadas fazia com que a importância dada à disciplina fosse menor que outras.

(...) eu me lembro mais ou menos. A aula de educação artística a gente tinha, pra ver as habilidades dos meninos quem tinha tendência para pintura, para a arte mesmo arte (...) Então, eu acho que era muito boa. (aluno do Colégio Dom Bosco).

Sim, sem muita importância porque era uma época que a gente era voltado mais pra engenharia, medicina, a questão das ciências humanas não era tão enfatizado, não é? (aluno do Ginásio Pernambucano).

O caráter aristocrático do ensino secundário reforçava a rejeição por áreas que lidavam também com atividades e produções ligadas ao manual ou que rendiam menor status social e econômico. A escola, conforme Barroso Filho (2008) era vista como um espaço de ascensão social. Em seu estudo, o autor afirma que nos anos 1950, 90% dos pais e 78% dos alunos das escolas primárias recifenses viam nos estudos um meio de ascender socialmente e de ser alguém na vida. O sonho era preparar os filhos para o bacharelado, para o doutoramento e as filhas para o casamento. Esse imaginário social atribuído à escola como lugar de prestígio, status e ascensão social estava alicerçado na expectativa de superação do trabalho manual. Nesse sentido, podemos observar como os conceitos e concepções permanecem no tempo e perpassam as gerações. Só para se ter uma idéia desse direcionamento, valorização e permanência do caráter aristocrático da educação no Brasil, no ano de 1971, de acordo com Romanelli (1999), o maior índice de matrícula nos cursos superiores estava concentrado em Filosofia, Ciência e Letras, seguido por Direito, Administração e Economia, Engenharia e Medicina. Nesses cursos o número de matrículas estava além dos 30.000 alunos e no total chegava a mais de 156.000. Enquanto que em áreas como Artes, Arquitetura, Enfermagem, Farmácia, Medicina Veterinária, Odontologia, Serviço Social, Agricultura não atingiam sequer o número de 10.000 alunos matriculados em todo o país.

Um aluno entrevistado destacou seu intenso prazer nas aulas de arte reforçando suas habilidades para as atividades que eram propostas em sala. Esse fator, conforme seu depoimento, era um dos motivos que o fazia gostar da disciplina, além da consciência que o mesmo disse ter sobre o valor de receber uma educação musical, diferentemente de outros colegas seus.

Lembro muito bem porque eu gostava muito. E me lembro dessa exigência, no sentido de exigir que a gente aperfeiçoasse o trabalho. Não podia fazer de qualquer jeito, não era pra fazer às carreiras (...), de pedir pra voltar pra, no meu caso isso não se aplicava porque eu adorava, eu ficava até 12:15h, terminava a aula e eu era o último a entregar e tal porque tava fazendo e refazendo. Era muito prazeroso! Eu diria, no meu caso individual, tinha o sentido de que eu gostava! (ênfase). Eu tinha, modéstias à parte, habilidade pra desenhar, pra

pintar, pra entalhar, pra fazer essas coisas e também conseguir tirar música de ouvido (...) eu saía tirando música de ouvido e gostava de estudar música. Então, eu tô dizendo que tem esse viés, eu como aluno gostava das disciplinas, dos conteúdos, das atividades. Ia pra aula com muito prazer e saía em último lugar, assim, não era porque queria tá saindo. E eu via desde cedo, eu dizia, é eu estudo num colégio que tem música, eu via isso como um valor, um privilégio, era algo assim muito (...) eu tô tendo formação musical que os meus colegas de idade não tinham em outros colégios (aluno 1 do Colégio de Aplicação).

Para outros alunos, não receber elogios por parte do professor e a exigência do aperfeiçoamento da técnica foram fatores que permaneceram registrados em suas memórias e chegaram a ser destacados como determinantes no reconhecimento da qualidade de seus trabalhos. Os que não tinham esse aval, em geral, se consideravam ‘sem jeito’ ou ‘sem habilidade’ para arte o que contribuía, por vezes, para o desinteresse nas aulas. Outro aspecto posto em evidência, foi a comparação feita pelos próprios alunos de seus trabalhos com os dos colegas. Nesse caso para eles, eram os parâmetros estabelecidos por eles mesmos que determinavam a aprovação ou não de suas atividades. Mas, estes parâmetros, em geral, tinham sua origem nas expressões e reações observadas por eles no professor ao apresentarem seus próprios trabalhos.

A disciplina de artes plásticas pra mim não era uma coisa, assim pra mim muito, ah! eu adoro e tal. Comunicação e Expressão que me fez ser, acabar indo trabalhar nessa área porque, por exemplo, o vestibular eu fiz pra artes cênicas e foi por conta da minha experiência na escola com artes cênicas, não foi pela disciplina. Não era uma coisa assim, não era forte pra mim assim, ah! que delícia! Não. (...) Talvez eu tivesse mais paixão por música, por comunicação e expressão, por história, por matemática, era alucinada por matemática. Acho que eu gostava mais de matemática do que da aula de artes. Não era assim a aula que eu, ah! curtisse e tal (reflexão). Não, não era assim, a aula que eu gostasse tanto. Curiosamente, hoje eu sou professora de artes plásticas. (...) Porque você tinha um cuidado com a técnica muito, tinha que refazer muito, aquela coisa da técnica muito apurada. Assim, o meu desenho não é um desenho clássico, nunca foi, é um traço muito mais leve (aluna do Colégio de Aplicação).

(...) Eu, por exemplo, eu era péssimo (ênfase) em artes, era péssimo (...) é diante de colegas meus que tinham um traço, um desenho firme, tinham uma, uma idéia de distribuição no espaço que eles estavam representando. Eu mal porcamente fazia, cumpria meu ritual. Então, era difícil e você chegava na aula de arte que é mais livre, que não tem prova, aí a gente queria entrar na

brincadeira. Mas, o professor tinha autoridade, ele tinha autoridade (aluno 2 do Colégio de Aplicação).

No estudo de Castro (2005), no decorrer da análise de seus dados, a autora apresentou possíveis características determinadas pelos seus sujeitos do que significaria ser um bom e um mau professor. Essas características foram direcionadas à relação existente entre professor-aluno, o que provocou aversão pelos alunos das disciplinas que os mesmos lecionavam. Assim, o bom professor seria um sujeito carinhoso, brincalhão, entusiasmado, encantador, amigo da turma, que permite o diálogo, que tem intuição e dá aulas interessantes. O mau professor, por sua vez, seria o professor que discrimina alunos, que é irônico, bravo e inflexível, que dá aulas lendo livros ou aulas desinteressantes. Em nosso estudo, alguns dos sujeitos, evidenciaram a dureza do professor, sua exigência no cumprimento e aperfeiçoamento das atividades e para eles, em geral, não havia elogios por parte do professor na produção que os mesmos desenvolviam. Conforme seus depoimentos esse foi um ponto destacado que enfatizava a falta de ‘jeito’ e ‘habilidade’ na aula de arte que para eles não era vista como uma possibilidade de experimentação e de exercício para sua expressão individual, objetivos que foram marcados pelo professor.

Podemos dizer que os alunos das escolas estudadas faziam parte do grupo seletivo que compunha o quadro da educação secundária no país, além disso, o perfil econômico dos alunos apontou para a presença das classes médias, embora as classes populares também estivessem presentes nas escolas estudadas. A mudança de horário dos estudos foi vivida somente pelo aluno do Ginásio Pernambucano que precisou ingressar no mercado de trabalho durante o ensino secundário para manter-se e ajudar a família. Em duas das escolas estudadas os alunos provinham da cidade e região metropolitana do Recife. Em outra, identificamos um contingente de alunos de origem de outros estados brasileiros. O quantitativo de alunos por escola e por sala de aula foi bastante diferenciado. Enquanto duas apresentaram 2.000 e 3.000 alunos, sendo turmas acima de 37 alunos, a outra tinha de 120 a 420 alunos com 30 deles por sala. Mas, há de se observar que nas duas primeiras, para as aulas de arte, o professor trabalhava com o quantitativo total de alunos na turma, enquanto na terceira escola, o professor trabalhava com a metade da turma, ou seja, com 15 alunos por aula. Esse dado quantitativo foi posto em evidência como um fator que

possibilitava o bom acompanhamento dos alunos e a viabilização das atividades a serem realizadas.

Quando nos referimos à participação dos alunos nas atividades escolares os dados disseram que havia uma intensa participação seja na organização de diferentes eventos realizados na escola, seja na preparação e organização de diversas apresentações artísticas como teatro, música, dança, poesia etc. Nas aulas de arte, em geral, a participação também foi um ponto destacado pelos sujeitos entrevistados, mesmo se para alguns alunos o enfoque dado se centrou no fato do mesmo ter habilidade para um bom desempenho das atividades, além disso a valorização social de outras áreas de conhecimento tidas como mais importantes e de destaque social reforçava o menor interesse e valorização em arte. O caráter aristocrático da educação contribuía para a rejeição de áreas que lidavam também com atividade e a produção manual. Outros dados a serem destacados foram a consideração da aula de arte como um espaço de liberdade, menos rígido e sem realização de provas e a exigência de refazer as atividades quando, à vista do professor, segundo os alunos, elas não atingiam um nível de qualidade esperada. Observe-se que para alguns alunos o fato da sistemática de avaliação ser diferenciada para essa disciplina levava também à compreensão, à consideração e ao estabelecimento de um menor valor diante das outras disciplinas do currículo. Nesse caso, por que a prova era um dos fatores que determinava o valor de uma disciplina escolar? Discutiremos sobre a avaliação mais adiante.

No próximo tópico, nosso enfoque será dado ao espaço físico estabelecido nas escolas para as aulas de arte.

4.2 Espaço físico para as aulas de arte

A arte por sua natureza específica necessita de um espaço diferenciado para o desenvolvimento de suas atividades que se distingue das outras disciplinas do currículo. Mas, era isso mesmo que se pensava naquele período? Qual era o espaço físico reservado para as aulas de arte? Que lugares o professor utilizava para a realização de suas aulas?

O processo de escolarização de uma disciplina envolve a compreensão não só dos sujeitos, das concepções, dos conteúdos e objetivos, mas também dos espaços, dos tempos, dos materiais utilizados para a viabilização da prática cotidiana daquela disciplina. Para Escolano (1998), os espaços educativos são lugares que abrigam o ritual acadêmico e estão carregados de significados que transmitem estímulos, conteúdos e valores ao mesmo tempo em que impõem suas leis como organizações curriculares. Por isso, a importância em compreender como a escola lidou com isso, que espaço físico ela estabeleceu para o ensino de arte.

Em duas escolas os professores dispunham de uma sala específica para as aulas de arte, os Colégios Dom Bosco e de Aplicação. No caso do Colégio Dom Bosco, mesmo tendo uma sala específica, os professores procuravam usufruir de outros espaços existentes na escola para a realização das atividades que propunham, como por exemplo, a cozinha, o pátio, o salão da escola. Nesse caso, a própria movimentação dos alunos e do professor era diferenciada na escola. Para as aulas de arte eram os alunos que se direcionavam para a sala de arte, se deslocando das salas de aula tradicionais. Nos depoimentos, a seguir, observamos ainda que com o decorrer do tempo, a sala de arte foi perdida e transformada em outros espaços considerados mais importantes e necessários ao funcionamento da escola. De um lado, é possível afirmar que ter um espaço adequado e apropriado para o desenvolvimento da disciplina era dispensável e facilmente descartável, além de reforçar que os próprios professores da disciplina não ‘tinham voz e vez’ de reivindicação desse espaço para o seu trabalho pedagógico precisando adequar-se às novas configurações. Por outro lado, o ‘inchaço’, provocado pelo aumento das matrículas escolares e a multiplicação dos turnos de funcionamento da escola exigiam também a ampliação da infraestrutura que viabilizasse as condições mínimas de funcionamento prático dentro da escola e isso provocou uma reorganização desse lugar não só transformando a sala de arte como também o laboratório de apoio didático e outras salas que eram utilizadas em outras atividades.

(...) nós tínhamos uma sala chamada sala de educação artística, tinha a matéria educação artística, educação religiosa, tinha a sala de técnicas comerciais, os meninos aprendiam a fazer comércio, trabalhar (aluno do Colégio Dom Bosco).

Sala de aula (...) eu tinha um horário pra fazer o coral. (...) eu sempre tinha uma sala, era a sala que fazia o coral (professora de música e canto orfeônico do Colégio Dom Bosco).

(...) era tudo lá atrás (...). Todas as salas funcionavam, mas desmancharam as salas e fizeram banheiro (funcionária do Colégio Dom Bosco).

Do ponto de vista da professora de educação artística, era necessário utilizar outros espaços na escola, além da sala de arte e isso possibilitava a dinamicidade das aulas e o desenvolvimento de diferentes tipos de atividades.

Por exemplo, tinha uma turma, hoje eles tinham a aula de alimentação, tinha que fazer tudo (...) esse negócio de comida, eles iam pra cozinha, eles trabalhavam. No outro dia era jogos, eles iam lá pro salão (...) no Dom Bosco tinha um salão enorme e iam pro salão, a gente fazia esses tipos de jogos que eu falei pra você, brincadeiras com eles, mas, brincadeiras na parte educacional como era somente brincar com criança, entende? (professora de educação artística do Colégio Dom Bosco).

O Colégio de Aplicação também tinha uma sala de artes plásticas e música e a descrição minuciosa e rica em detalhes da extensão, da mobília e da disposição dos objetos na sala foi apresentada pela professora e pelos alunos.

(...) uma sala que tinha sido feita pra ciências foi cedida pra artes plásticas (...) era uma sala grande, tinha uns balcões de um lado e do outro, eles utilizavam também pra trabalhar e se montou painéis nas paredes para expor os trabalhos, (...) aqueles de carpete, fofo, não prensado. Botava sempre trabalhos em exposição deles (...) a sala era bem grande, talvez um pouco mais comprida que a de cá. Então, o painel todinho na parede, a folha grande de papel, dava dois trabalhos na altura, se fosse horizontal (...) sempre ali todos os alunos, o trabalho de cada um sempre tava ali (professora de artes plásticas do Colégio de Aplicação).

Na Nunes Machado⁶. Chamava (rua) da Fratelli Vita porque tinha a fábrica da Fratelli Vita na frente (...) a sala de música não, era no 1º andar, a última sala do 1º andar, já colado com o muro do Nóbrega. A de artes plásticas era uma sala no térreo depois de um pátio calçado onde a gente jogava, fazia recreio e ela era a segunda sala do lado direito. Uma sala grande com, acredito, que três mesas muito grandes (...) dava-se pra fazer com folhas de papel, relativamente, eu digo assim, tamanho razoável. Tinha uma prancheta, espécie de prancheta onde ficavam os professores, pia, balcão onde a gente pendurava os trabalhos, guardava coisas e armários, tô lembrando visualmente, os armários pra se guardar os trabalhos dos alunos (aluno 1 do Colégio de Aplicação).

(...) Era uma sala bem iluminada, arejada, janelões amplos, uma sala de um bom tamanho (ênfase), entendeu? Um bom tamanho e ali naquela sala cabiam perfeitamente 60 alunos, o dobro da capacidade que era a turma. O dobro não, mais do dobro porque se era dividido, não eram nem 30, eram 15 numa sala que cabiam 60! É verdade que tinha as mesas grandes e tinham as bancadas e os armários pra guardar aqueles potes de tinta, os tubos de tinta, os pincéis, o balcão pra lavar os pincéis. Tinha essa coisa, né? Quer dizer era uma sala muito bem equipada, além de um quadro, pranchetas (...). Isso era uma coisa que a gente usava porque às vezes ele mandava a gente botar a prancheta e ficar desenhando pra treino de coordenação motora, alguma coisa assim (aluno 2 do Colégio de Aplicação).

Para as aulas de música a infra-estrutura destacada pelos alunos apresentou além do espaço físico apropriado também os materiais disponíveis para o desenvolvimento e realização das atividades em sala de aula.

(...) Tínhamos salas ambiente. Educação Musical era uma sala muito bem equipada, acústica com um órgão, um órgão mecânico, não era elétrico, era mecânico, aquele que o professor pisava no fole pra ele soprar, como ocorre nesses de igreja, não é? Havia uma outra sala onde havia os instrumentos musicais, onde se guardavam os instrumentos musicais. A sala tinha um tratamento acústico pra evitar que o nosso barulho interrompesse as outras atividades, as outras salas (aluno 2 do Colégio de Aplicação).

⁶ Nome da rua em que se localizava a escola quando ainda era situada no centro da cidade do Recife, onde estava a Faculdade de Educação. Na década de 70 a escola foi transferida para o campus universitário, na zona oeste da cidade, juntamente com as faculdades que constituíram a Universidade do Recife, hoje Universidade Federal de Pernambuco. Lembre-se que após a reforma universitária em 1968, muitas das universidades brasileiras foram transferidas para campus universitários distantes dos centros urbanos.

(...) A sala de aula de música tinha uma sala com cadeiras e duas salas pequenas atrás, tinha um harmônio(...) E lá atrás tinha alguns instrumentos de sei lá, percussão alguma coisa de um resto de uma bateria, um quadro próprio com pentagrama pra se colocar algo de partitura, um quadro de giz, a sala carpetada (aluno 1 do Colégio de Aplicação).

No Ginásio Pernambucano as aulas de arte eram desenvolvidas na sala de aula tradicional e por vezes o professor levava os alunos para realizar atividades fora do espaço escolar.

Ele (o professor de educação artística) tinha mania de chegar na sala, professor com licença, amanhã eu vou precisar de vocês pra ir pra tal lugar, sete horas da manhã estejam aqui. Ele tinha mania de fazer isso! Ele avisava com antecedência, um dia antes, eu vou lá pra dar aula (professor de geografia do Ginásio Pernambucano).

Outros espaços utilizados por esse professor do Ginásio Pernambucano eram espaços públicos da cidade para observação de monumentos históricos. Para o Colégio de Aplicação além da sala de aula, os professores freqüentemente levavam os alunos para conhecerem e visitarem lugares como o zoológico da cidade, outras cidades que desenvolviam um forte trabalho de arte popular e artesanato, ateliers de artistas, monumentos da cidade, a Faculdade de Belas Artes. Já para o Colégio Dom Bosco, em geral, outros espaços utilizados para as aulas de arte se concentravam no interior da própria escola, exceto quando aconteciam eventos comemorativos que, por vezes, se davam no Sítio da Trindade ou nos desfiles cívicos que aconteciam nas ruas da cidade.

Assim, as diversas experiências vivenciadas pelos alunos provocaram uma dinamicidade no espaço escolar e os lugares escolhidos pelos professores para a realização dessas atividades diferenciadas corresponderam as suas próprias trajetórias de formação e concepções de arte. Desse modo, a formação na Escola de Belas Artes para o professor do Ginásio Pernambucano que tinha forte ênfase na cópia de modelos, no desenho de observação etc., foi direcionada aos seus alunos utilizando lugares que também faziam parte da rotina daquela escola. A diversidade de lugares e apreciação de diferentes formas de produção artística e espaços que favoreciam o desenvolvimento dos sentidos foi uma das características da seleção feita pelos professores do

Colégio de Aplicação, pois como vimos a professora de artes plásticas teve parte de sua formação no Movimento Escolinhas de Arte e essas eram características da proposta pedagógica desse lugar. As práticas realizadas e vivenciadas no interior mesmo da escola foi o lugar contemplado para o Colégio Dom Bosco e as professoras dessa escola realizaram parte de sua formação na DECA que centrava suas ações em atividades folclóricas e populares a serem estimuladas e vivenciadas no interior da própria escola.

Além do espaço físico destinado às aulas de arte, qual era o tempo determinado no currículo para essa disciplina? Veremos isso em seguida.

4.3 Tempo para as aulas de arte

A palavra tempo designa simbolicamente a relação que um grupo humano, ou qualquer grupo de seres vivos dotado de uma capacidade biológica de memória e de síntese, estabelece entre dois ou mais processos, um dos quais é padronizado para servir aos outros como quadro de referência e padrão de medida, assim define Elias (1998). A experiência do tempo para ele, como um fluxo uniforme e contínuo, só se tornou possível através do desenvolvimento social da medição do tempo, pelo estabelecimento progressivo de uma grade relativamente bem integrada de reguladores temporais, como os relógios de movimento contínuo, a sucessão contínua dos calendários anuais e as eras que encadeiam os séculos. É por isso que algumas unidades de tempo como a hora, o dia, o mês, o ano adaptam-se hoje sem nenhum conflito a nossos diversos calendários e efemérides, mas, isso nem sempre aconteceu no passado.

A escola, por exemplo, em seu percurso histórico, padronizou seu tempo na estruturação de seu próprio funcionamento, seja na organização dos anos e turnos escolares, seja na sistematização do currículo, das disciplinas escolares, das atividades no interior e no exterior das salas de aula, em seu calendário anual, mensal, semanal, diário. Essa sistemática padronizada passou a fazer parte, pelo menos no caso brasileiro, como quadro de referência e padrão de medida do tempo para as experiências escolares.

A LDB n° 4.024 (BRASIL, 1961), estabeleceu o tempo anual escolar que era composto por 180 dias letivos, sendo vinte e quatro horas semanais de aula. Isso significava seis meses anuais de aula com um total de 96h/aula por mês e durante o ano 576h/aula.

Um dos documentos oficiais que abordou o tempo para as aulas de arte foi o Parecer n°540 (BRASIL, 1977). Nele, a educação artística podia prescindir de um horário rígido preestabelecido. Mas, o mesmo documento justificava que o desenvolvimento de atividades artísticas dificilmente poderia ocorrer no curto espaço de uma aula de cinquenta minutos e que ninguém deveria inferir da possibilidade de dispensar um horário preestabelecido para a educação artística.

As escolas estudadas estabeleceram a carga horária para as aulas de arte da seguinte forma: no Colégio Dom Bosco e no Ginásio Pernambucano eram três aulas por semana, sendo duas de educação artística e uma de música e canto orfeônico. No Colégio de Aplicação eram quatro aulas, sendo duas de artes plásticas e duas de música. Para o Colégio Dom Bosco e o Ginásio Pernambucano o tempo estabelecido para as aulas era 45 minutos. Já para o Colégio de Aplicação o tempo estabelecido era 50 minutos por aula.

O quadro curricular do Colégio de Aplicação apresentava, por exemplo, em 1962, 5h semanais para português, 5h para matemática, 3h para ciências naturais, 3h para ciências sociais, 2h para música, 2h para artes plásticas, 2h para educação física e 2h para inglês/francês, 1h para serviço de orientação educacional (COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 1962). No caso da arte, o quantitativo de horas/aula permaneceu o mesmo dos anos 60 aos anos 80.

Para o Colégio Dom Bosco o quadro curricular semanal era composto por 6h para português, 5h para matemática, 4h para ciências, 3h para estudos sociais, 2h para língua estrangeira, 2h para educação física, 2h para educação artística, 1h para música e canto orfeônico, 1h para ensino religioso. Das 2h para educação artística, 1h delas era assistemática, ou seja, fora do horário regular do aluno (COLÉGIO DOM BOSCO, década de 1970).

Nos anos 60, o quadro curricular do Ginásio Pernambucano, era composto pelas disciplinas português, latim, francês, inglês, matemática, ciências, história, geografia e desenho. No quadro curricular, dos anos 70, o tempo das aulas se distribuía da seguinte forma: 6h para português, 5h para matemática, 4h para ciências, 3h para história, 2h para geografia, 2h para educação artística, 2h para educação física, 1h para ensino religioso, 1h para desenho geométrico, 1h para música. Da mesma forma que no Colégio Dom Bosco, 1h aula para educação artística era assistemática (GINÁSIO PERNAMBUCANO, década de 1970).

Observe-se que nas três escolas e nas três décadas a carga horária tanto de português quanto de matemática permaneceu a maior e disciplinas como educação artística, música, educação física, língua estrangeira e ensino religioso foram as que apresentaram a menor carga horária. Nas três escolas a carga horária semanal de arte foi aproximada, sendo 3h/aula no Colégio Dom Bosco e no Ginásio Pernambucano e 4h/aula no Colégio de Aplicação. Porém, no total as diferenças foram significativas, como verificamos em seguida.

Quantitativo de horas/aula de arte por escolas

Escola	Hora/aula de arte por semana	Hora/aula de arte por mês	Hora/aula de arte por ano
Colégio Dom Bosco	3h/a = 2h e 15min	12h/a = 9h	72h/a = 54h
Ginásio Pernambucano	3h/a = 2h e 15min	12h/a = 9h	72h/a = 54h
Colégio de Aplicação	4h/a = 3h e 33min	16h/a = 14h e 12min	96h/a = 85h e 12min

Fonte: Quadro elaborado a partir dos documentos escolares e depoimentos dos sujeitos.

Desse modo, como a hora/aula do Colégio Dom Bosco e do Ginásio Pernambucano era de 45 minutos e do Colégio de Aplicação de 50 minutos, a diferença em tempo efetivo se deu em mais de 1h por semana, em mais de 5h por mês e em mais de 30h por ano letivo entre o Colégio de Aplicação e as outras escolas.

Para a professora de música e canto orfeônico do Colégio Dom Bosco o tempo de aula não era suficiente para trabalhar o que ela pretendia e por isso a necessidade de encontrar outras formas e tempos além de sua carga horária de trabalho.

Não. (...) como era uma vez por semana não dava pra você fazer muita coisa, (...) É, uma vez por semana você não faz muita coisa, mas, quando a gente queria um extraordinário, não é, a diretora facilitava. Por exemplo, faltou um professor, aí, se eu tivesse folgada naquele horário fazia alguma coisa, não é? Mas, raramente, a gente tinha horário folgado, quando a gente queria ensaiar, fazer os ensaios aí, a gente tinha que ter um horário intermediário que a gente botava (professora de música e canto orfeônico do Colégio Dom Bosco).

Adequar-se ao tempo estabelecido, ajustar-se a outros horários, encontrar outros espaços para desenvolver o programa pensado pelo professor para a disciplina eram situações que faziam parte dos desafios a enfrentar pelo professor no cotidiano escolar. Estes ajustes e adequações, para Tardif (2005), também fazem parte da construção do saber docente, mas que só é possível adquiri-los por meio da prática profissional cotidiana.

As dificuldades com as mudanças de horário de funcionamento da escola afetaram significativamente o trabalho pedagógico do professor, pois nos anos 70 quando o número de matrículas foi ampliado, por falta de prédios escolares suficientes para receber o contingente de novos alunos, diversas escolas tiveram que ampliar os seus turnos de funcionamento, reduzindo também o tempo das aulas e obrigando o professor a multiplicar sua jornada de trabalho devido à baixa remuneração do trabalho docente. Nesse caso, a professora de música do Colégio Dom Bosco reforçou essa problemática enfrentada.

45 minutos não dá muito bem pra você fazer muita coisa, em música não dá. Por sinal, não dá em matéria nenhuma! (...) e a gente tem uma vez só (ênfase) por semana. Era muito ruim! Por isso que a diretora botava um horário (...), terminava as aulas, eu pegava todos os meninos que iam, do coral, que queriam ir pro coral e eu ficava com eles fazendo aula com eles no coral. Era de cinco e meia às seis e meia porque às seis e meia já chegavam os meninos, a turma da noite (...) nós fizemos muito isso no horário intermediário. Depois, de novo, voltou aquele horário das dez e meia que a gente chamava o horário da fome e é

mesmo, não é? Quando dava doze e meia, uma hora a gente almoçava correndo pra ir pra sala de aula. Era horrível aquele horário, horrível! Mas, (silêncio e reflexão) lutamos! (professora de música e canto orfeônico do Colégio Dom Bosco).

A intensificação do trabalho por vezes obrigava a professora de educação artística a trabalhar até os dias de sábado, além do tempo não ser suficiente para as atividades durante a semana de aula.

Às vezes não dava nem tempo porque o tempo era pouco e assim por diante. (...) nessa época porque de primeiro (...) as escolas tinham o horário de oito ao meio dia (...) Mas, depois veio um horário pelo meio que era de três horas e meia. Só nas partes quando tava perto das festas, das datas comemorativas eu aí dava o período todo de ensaio, ensaiava aquele período todinho com eles. (...) Pra ensaiar mais, entende? Às vezes precisava, não era todo sábado. Mas, quando havia necessidade que eu queria preparar eles com mais afinco, aí, no sábado eu dava aquela aula especial pra eles, foram vários sábados (professora de educação artística do Colégio Dom Bosco).

Mesmo tendo a carga horária maior que as outras escolas, no Colégio de Aplicação a professora apontou que o tempo era suficiente para o desenvolvimento das atividades durante a semana, mas também comentou sobre um período em que ela precisava dar aulas na escola nos dias de sábado.

Era suficiente. Duas horas era suficiente porque mais do que isso eles cansam. Sempre suficiente. Muitos faziam dois, três trabalhos de uma vez só, outros passava duas, três horas com o mesmo trabalho, mais elaborado, mais cuidado, trabalhava mais devagar, eu não interferia em nada no rendimento deles (...) porque é o ritmo, tem que respeitar o ritmo daquele aluno, respeitava o ritmo deles.(...) teve um tempo que tinha aula no sábado. Era péssimo! (ênfase). Era o jeito, né? (professora de artes plásticas do Colégio de Aplicação).

De acordo com os depoimentos fornecidos pelos professores o tempo estabelecido para as aulas de arte não era suficiente para o desenvolvimento do trabalho organizado pelo professor, com exceção do Colégio de Aplicação que apresentou uma diferença significativa no quantitativo de horas/aula.

As dificuldades de lidar, adaptar-se, organizar-se no tempo mínimo determinado para a disciplina era um dos desafios que o professor precisava enfrentar em seu cotidiano profissional. Observe-se que no Colégio Dom Bosco e no Ginásio Pernambucano as aulas eram realizadas com o quantitativo total de alunos em sala. Isto quer dizer, entre 37 e 60 alunos, o que, de acordo com os depoimentos dos professores, não era tão simples envolver este quantitativo de alunos, simultaneamente, num tempo de 45 minutos em atividades que, por sua natureza, eram diferenciadas das outras disciplinas.

No Colégio de Aplicação as aulas eram realizadas com 15 alunos e este quantitativo foi destacado nos depoimentos dos alunos como um dos fatores que possibilitava um bom desempenho das aulas, pois o professor além de acompanhar individualmente cada aluno, sabia, pelo menos, o nome de todos eles.

Diante deste tempo, para as aulas de arte, que tipos de materiais o professor dispunha para desenvolver o seu trabalho pedagógico no cotidiano escolar? A escola oferecia material para viabilização do trabalho do professor? Veremos isso no próximo tópico.

4.4 Materiais para as aulas de arte

A arte na escola necessita de materiais diferenciados das outras disciplinas para dar funcionamento às suas atividades, pois para ela não é suficiente utilizar somente o caderno, o lápis, a caneta e o livro. Então, o que disseram os documentos oficiais sobre os materiais para a arte na escola? Que materiais dispunham os professores das três escolas estudadas para a disciplina? Como fazia a escola para providenciar os materiais desejados pelo professor?

Na Proposta Curricular (PERNAMBUCO, 1974), os materiais apresentados como propostas a serem utilizados pelo professor abordavam a exploração e descoberta do mundo através do ver, do conhecer, do ouvir, do sentir, do falar explorando o ambiente ao seu redor. Esse documento sugere também a utilização de multimeios e a transformação da sala de aula numa **caixa de tesouros** (p.90 e 91, ênfases no original) onde o material formal ou específico e a riqueza da sucata fossem guardados para exploração permanente e simultânea.

O que foi apresentado pelo Parecer nº4.833 (BRASIL, 1975) é que cada escola deveria planejar seu próprio currículo, assim como seus recursos humanos e materiais para a viabilização de seu funcionamento. Logo, a escolha, seleção, determinação e aquisição deveriam ser providenciadas pela própria escola conforme suas necessidades.

Os materiais que os professores necessitavam para as aulas de arte nas três escolas que estudamos eram suficientes e os desejados por eles e, em geral, os alunos não ficavam sem trabalhar por falta de material. Essa afirmação foi dada por todos os entrevistados. Os professores disseram que a relação estabelecida com a direção da escola sempre possibilitava a aquisição dos materiais solicitados por eles. Por sua vez, os alunos, reafirmaram a existência de material suficiente para os trabalhos que eram desenvolvidos na escola, por vezes, um ou outro material os alunos precisavam comprar, como por exemplo, o instrumento musical e o estojo para xilogravura, no caso do Colégio de Aplicação. As duas outras escolas, o Colégio Dom Bosco e o Ginásio Pernambucano, regidas pelo sistema estadual de ensino possuíam um sistema chamado Caixa Escolar que era uma contribuição financeira mensal que os pais davam para as despesas escolares. Essa contribuição, conforme a direção das duas escolas, era fixa para os pais dos alunos que podiam pagá-la e não havia problemas para os que não tinham condições de contribuir. A Caixa Escolar era utilizada para compra de material, para fardamento, transporte de aluno e professor em atividades extra-classe etc. No caso do Colégio de Aplicação isso não se aplicava porque a escola fazia parte do sistema federal de ensino e os materiais, em geral, eram fornecidos pela escola.

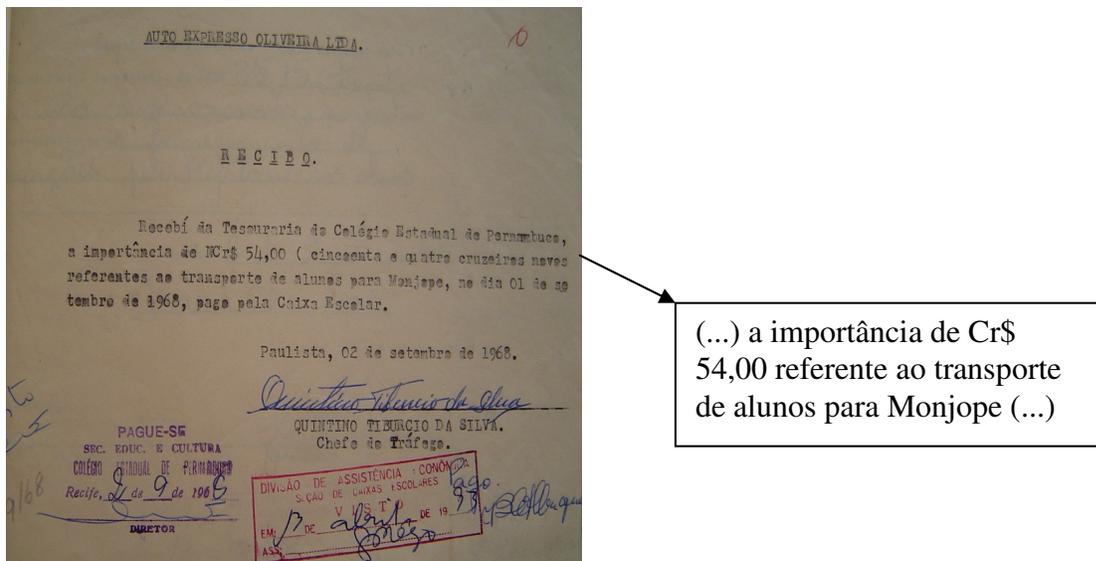
A secretária do Ginásio Pernambucano, por exemplo, nos disse,

(...) se você precisasse de óculos a caixa escolar fornecia, se você precisasse de fardamento a caixa escolar tinha uma comissão pra examinar quem precisava ou não de óculos, de material escolar, isso aí o colégio fornecia. Depois extinguiram a caixa escolar porque muita gente desviava (secretária do Ginásio Pernambucano).

Diversos foram os documentos identificados nessa escola referentes às despesas realizadas com o dinheiro da caixa escolar e elas variavam entre as mais diferentes necessidades de funcionamento do espaço e de materiais solicitados para as atividades escolares. Lâmpadas, consertos de torneiras, lápis de cor, cadernos, fardamento, instrumentos musicais, passagens de alunos para assistir espetáculos, merenda escolar etc., eram algumas das despesas cobertas pela caixa escolar.

A diretora entrevistada do Colégio Dom Bosco disse que as verbas estaduais para as necessidades escolares chegavam de vez em quando e mesmo assim não eram suficientes para cobrir todas as despesas necessárias no cotidiano escolar durante o ano letivo. Conforme Barroso Filho (2008), a escola primária era mais assistida pelo Estado que a escola secundária. A escola primária além de possuir uma rede mais ampla de ensino, os investimentos e as políticas educacionais eram mais freqüentes, mesmo se nem tudo ele cobria.

As imagens a seguir mostram algumas despesas cobertas pela Caixa Escolar.



Fonte: Pasta Caixa Escolar. Ginásio Pernambucano, 1968.

Recebi a importância de Cr\$ 150,00 correspondente a confecção de uniformes

RECIBO DE PAGAMENTO

Recebi da responsável pela Tesouraria do Colégio Estadual de Pernambuco, JULIETA BARCELA VALCANTI DE ALBUQUERQUE, a importância de Cr\$ 150,00 (cento e cinquenta cruzeiros) correspondente a confecção de uniformes.

Recife, 5/08/74

Maria Maria Linardi de Moura
 Ident. N.º 107
 Residência ao lado do Posto de Polícia nº 4 lote 1

Autorizo Pague-se

Pago em dinheiro

DIRTOR TESOUREIRO

Fonte: Pasta Caixa Escolar. Ginásio Pernambucano, 1974.

Peles, baquetas, bocais, idas a concertos, passagens, lanches eram outras necessidades também solicitadas para aulas de música e ensaios da banda.

Em outra escola um dos alunos disse o seguinte,

Os materiais (...) é bom você falar! Antigamente a gente tinha uma chamada caixa escolar e os alunos colaboravam. (...) Naquele tempo a gente comprava do nosso bolso material. Aula de educação física, calça, era short, meia e sapato conga. Ainda me lembro do conga que a gente usava, aquele conga azul. Muito bonito (ênfase), muito organizado. (...) todo mundo tinha que comprar o seu e era obrigado (...) na aula de educação artística que trabalhava com barro, tinta, (...) isso aí era a caixa escolar que se utilizava. Dava suficiente. Às vezes os pais colaboravam, traziam também os que tinham condições, ajudava os que não tinham e assim ia. A matrícula não era cobrada, era chamada caixa escolar mensal. Então, tudo isso mantinha e fazia bem (aluno do Colégio Dom Bosco).

Nas aulas de música, o material também foi apresentado como suficiente para o andamento das atividades em sala de aula, porém, a problemática de segurança na escola foi um dado destacado que por vezes inviabilizava esse trabalho e por sua vez o professor tinha que encontrar outras formas de desenvolver sua atividade pedagógica.

Ah! Sempre, a escola sempre, nesse ponto ela sempre era muito disponível pra música, sempre. Não, nunca faltou não. Às vezes, a gente, (...) problema. A gente quer um som, a gente tem um som, mas, vai lá o ladrão leva (...) Ora, quantas e quantas vezes foi isso. A gente tinha som, alguém levava e a gente ficava sem poder fazer (...) até que arranjar outro tal, demorava, mas, a gente conseguia, tinha facilidade pra conseguir (professora de música e canto orfeônico do Colégio Dom Bosco).

A professora de educação artística, da mesma forma, evidenciou o empenho da direção da escola em providenciar todo o material que ela precisava em suas aulas quando os alunos não os tinham.

Nunca faltou nada, sempre tinha. Tudo o que eu queria. Eu dizia, olha, os meninos precisam disso, daquilo, ela ajeitava, ela dava conta, ela preparava, ela arrumava, entende? Todo material que eu quisesse. Dar uma aula, preparar material (...) o fogão não tinha gás, ela providenciava, se não tinha uma panela, ela providenciava, ela olhava tudo, o colégio dava tudo a mim (professora de educação artística do Colégio Dom Bosco).

Lápis madeira, de cera, hidrocor, papéis de diferentes tamanhos e tipos, pranchetas, tinta guache, aquarela, tinta gráfica para xilogravura, régua, borrachas, apontadores, argila, cola eram alguns dos materiais existentes para as aulas de artes plásticas do Colégio de Aplicação. A presença constante de material diversificado e em quantidade suficiente era uma realidade vivida no cotidiano escolar, conforme os depoimentos.

Nunca faltou material no colégio, nunca. Todo material. Papel, lápis, tinta, caneta, todo material que eu pedia sempre tinha, sempre tinha, sempre sobrava no fim do ano. Uns mais outros menos, por exemplo, algumas cores sobravam, aí chegava no outro ano pedia menos. Mas, nunca tive problema de material com o colégio, não (professora de artes plásticas do Colégio de Aplicação).

Os alunos, por sua vez, enfatizaram a qualidade dos materiais.

Sempre tinha tudo da melhor qualidade e tudo, tudo, tudo. Todos os tipos de papel que você puder imaginar. Todos não, é um exagero. Mas, eu digo assim, tinha vários tipos de papéis, tinha tinta, tinha pincel de qualidade, tinha tesoura de qualidade, tinha lápis cera, tinha lápis madeira, hidrocor, slides, a gente fazia slides. Tinha projetor de slide na sala, tinha pirógrafo, xilogravura. A gente precisou comprar um estojo de xilogravura, mas o resto era tudo da escola (aluna do Colégio de Aplicação).

Agora música a gente tinha que adquirir um instrumento, não é? Era o mesmo pra todos. Então, era uma escaleta, uma escaleta que havia (...) eu não me lembro agora a marca, mas eu me lembro duma que era preta, grande (ênfase) mais chic e a minha era mais pobrezinha que era de verde e branco, verde marfim (risos) (aluno 1 do Colégio de Aplicação).

(...) havia uma diversidade de atividades e de materiais, sabe? (...) Assim, alguma coisa ele nos pedia. Às vezes pedia, por exemplo, essa coisa de fazer colagem, aí ele pedia pra gente trazer as revistas. Tragam umas revistas velhas aí, pra gente, mas sempre tinha material lá (aluno 2 do Colégio de Aplicação).

De acordo com o que foi apresentado afirmamos que os alunos das escolas estudadas compunham o grupo seletivo que atingia a educação secundária no Brasil, as condições sócio-econômicas de suas famílias possibilitavam a permanência e a frequência nas escolas sem a necessidade de ainda na adolescência entrar no mercado de trabalho para manter-se e ajudar suas famílias, com exceção para o aluno do Ginásio Pernambucano que precisou mudar para o horário noturno por essas questões.

O quantitativo de alunos por escolas e por salas de aula foi bastante diferenciado. O grande número de alunos por sala foi uma das dificuldades apresentadas pela professora de música e canto orfeônico do Colégio Dom Bosco para envolver todos os alunos nas atividades propostas, ainda mais porque a obrigação de ensinar os hinos patrióticos e cívicos não atraía os alunos e por esse motivo a invenção de estratégias que possibilitassem uma aprendizagem mais prazerosa da música foi explorada pela professora que selecionava outros estilos musicais para ‘angariar a simpatia’ dos alunos, inclusive músicas que eram proibidas pela censura no período vivido. Essas estratégias e aprendizagens realizadas no cotidiano da escola contribuía na construção do saber docente que se dava também através dos saberes da prática, das situações enfrentadas no

cotidiano de sua profissão. Já no Colégio de Aplicação o número de alunos, apresentado como satisfatório, possibilitava o acompanhamento individual do aluno pelo professor, além de permitir a exploração de diversas experiências com os materiais e as técnicas viabilizando as atividades a serem realizadas.

A participação dos alunos nas atividades escolares foi um dado destacado por todos os sujeitos entrevistados. Essa participação se deu na organização dos diferentes eventos realizados na escola, na preparação e organização de diversas apresentações artísticas como teatro, música, dança, poesia etc. Os grêmios e clubes escolares foram apresentados como lugares específicos de organização e reunião dos alunos. Nas aulas de arte, a participação também foi destacada pelos sujeitos entrevistados, mesmo se para alguns alunos o enfoque dado se centrou no fato do ter habilidade para um bom desempenho das atividades, além disso a valorização social de outras áreas de conhecimento tidas como mais importantes e de destaque social reforçava a menor valorização por essa área. Isso era reforçado pelo caráter aristocrático da educação que contribuía para a rejeição de áreas que lidavam também com atividade e a produção manual. As aulas de arte eram consideradas por alguns alunos como um espaço de liberdade, menos rígido, sem realização de provas. Mas, a exigência de refazer as atividades quando, à vista do professor, segundo os alunos, elas não atingiam um nível de qualidade esperada foi um aspecto registrado na memória de alguns alunos que os faziam não gostarem da disciplina.

As diversas experiências vivenciadas pelos alunos provocaram uma dinamicidade no espaço escolar e os lugares escolhidos pelos professores para a realização dessas atividades diferenciadas corresponderam as suas próprias trajetórias de formação e concepções de arte. Desse modo, os lugares selecionados pelos professores foram bastante diversificados e contemplavam a observação de monumentos históricos da cidade, ateliers de artistas, feiras de artesanato, cidades destacadas na produção de cerâmica e produtos de artesanato, escolinha de arte, escola de belas artes, zoológico ou o próprio interior do espaço escolar.

A carga horária das aulas de arte foi aproximada nas três escolas, porém, a diferença de 5 minutos em cada aula provocou uma diferença significativa no montante geral das aulas entre as escolas. Desse modo, a diferença em tempo efetivo se deu em mais de 1h por semana, em mais de 5h por

mês e em mais de 30h por ano letivo entre o Colégio de Aplicação e as outras duas escolas. O tempo das aulas de arte foi considerado insuficiente por dois professores para desenvolver as atividades pensadas. Além disso, a mudança de horários, com o ‘inchaço’ provocado pelo aumento de matrículas nas escolas provocou um dismantelo no trabalho pedagógico do professor, obrigando-o a multiplicar o seu trabalho e sua jornada de trabalho pela intensificação da proletarização da profissão docente. Essas situações pressionaram o professor a adequar-se ao tempo que o mesmo dispunha para o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico enfrentando as dificuldades e os desafios de desenvolver um bom trabalho com as condições que se apresentavam.

Os materiais que os professores necessitavam para as aulas de arte nas três escolas que estudamos foram apresentados como suficientes e desejados por eles, isso possibilitava que os alunos não ficassem sem trabalhar por falta de material. Para os alunos os materiais foram apresentados com grande variedade e também em quantidade suficiente para a realização das atividades propostas. A relação estabelecida com a direção da escola foi um dos motivos apontados para a aquisição dos materiais que o professor necessitava. Mesmo se por vezes era o aluno que precisava adquirir algum material, em geral, a escola providenciava o que era solicitado. Porém, em duas escolas um destaque foi dado à existência da Caixa Escolar que era utilizada para compra de material e das necessidades cotidianas da escola, pois a verba fornecida, de vez em quando, pelo Estado não era suficiente para suprir as despesas de funcionamento da escola.

No próximo capítulo veremos a dinâmica das aulas de arte desenvolvidas pelos professores que assumiram sua docência ao grupo de alunos que compunha o quadro discente, no espaço e tempo que lhes foi destinado e com os materiais de que dispunham para a sua prática docente.

CAPÍTULO IV

A ARTE NO COTIDIANO ESCOLAR: a dinâmica das aulas

Uma série de sistematizações constitui a estruturação, a organização, a elaboração, a produção, a (re)invenção do cotidiano escolar. As atividades realizadas em sala de aula e extra-classe, a organização sistemática dos conteúdos; a distribuição do tempo; a relação professor/aluno e vice-versa é constituída no decorrer do cotidiano escolar. O espaço físico, o tempo, os materiais escolares e inúmeros outros elementos também contribuem para a (re)elaboração do cotidiano escolar que é singular, específico e próprio desse lugar. Portanto, é imprescindível, numa pesquisa que se propõe a investigar o processo de escolarização de um saber, que já circulava na sociedade e que a escola inseriu em seu currículo, tentar compreender o funcionamento de seu cotidiano.

Como vimos até o momento, os professores que assumiram a docência da disciplina vivenciaram diferentes experiências artísticas em suas famílias e, individualmente, nos lugares que freqüentaram na vida adulta. Em seus momentos de formação profissional participaram de diferentes espaços que contribuíram para a estruturação de suas próprias concepções de arte. Pudemos observar que elas foram completamente diferentes umas das outras, assim como, as dos documentos oficiais analisados. Contudo, é possível afirmar que as concepções de arte dos professores influenciaram diretamente a formação das concepções dos seus alunos. Mesmo com alguns elementos em comum, a diversidade de compreensões da arte provocou uma pluralidade de escolarização da arte.

Neste capítulo, o foco está no interior das práticas cotidianas de sala de aula. Assim, algumas questões foram postas em destaque: como os professores buscavam construir, elaborar, organizar a sua prática pedagógica em sala de aula? O que se passava nas atividades desenvolvidas em arte? Como a arte era ensinada na escola?

Sendo o passado uma invenção do presente (REZENDE, 2004), é importante lembrar que a memória tem uma dimensão seletiva e ela organiza e reorganiza as experiências vividas sintetizando-as no presente. Conforme o autor, a história é uma interpretação do que sucedeu. Diante disso reforçamos, que esse estudo, é uma leitura desses lugares, desses tempos, desses sujeitos que viveram o período histórico investigado e também uma leitura nossa como sujeito

histórico pesquisador que busca mergulhar nesse passado para compreendê-lo e contribuir para entender melhor o presente.

Nas três escolas estudadas a elaboração e organização geral dos programas anuais de ensino e das atividades a serem realizadas na escola eram pensadas em grupo pela equipe de professores e direção da escola. Em cada disciplina o professor individualmente estruturava e distribuía seus conteúdos e práticas mensalmente, semanalmente e diariamente. Para a estruturação de seus programas de ensino, em sua maioria, os professores desta pesquisa se baseavam em seus referenciais de formação profissional e pessoal, dando destaque aos saberes experienciais vivenciados em suas trajetórias individuais. Em vários momentos dos depoimentos os professores destacaram e reforçaram a inexistência do acesso e o desconhecimento de um programa oficial de ensino para o curso ginásial e afirmaram que durante sua carreira profissional nunca chegaram a ver qualquer documento oficial que orientasse o trabalho do professor. Nesse caso, para o Colégio Dom Bosco,

(...) sempre era com a direção. Ela (a diretora) recebia as orientações e trazia pra gente e cá ela pedia que nós nos reuníssemos (...). A gente fazia de acordo com o planejamento do colégio, não é? O colégio tinha que ter um planejamento geral e dentro do planejamento geral, a gente tinha o planejamento didático, a parte didática. Então, a gente fazia assim (professora de música e canto orfeônico do Colégio Dom Bosco).

Em nossa pesquisa de mestrado (SILVA, 2004) uma professora entrevistada, que trabalhou também na Secretaria de Educação, durante o período de estudo, afirmou que o documento oficial existente para o curso ginásial não chegava nas mãos do professor. Ela por exemplo, só teve contato com o documento quando já trabalhava no ensino superior e desenvolvia pesquisas.

No programa oficial federal, que regia o curso ginásial, a disciplina relacionada ao ensino de arte era o desenho, como já vimos anteriormente. No caso pernambucano, o termo educação artística já estava presente desde pelo menos a década de 1960 no currículo da escola primária e não da secundária. Então, “(...) *Eles só diziam a disciplina. É música, agora quem faz o programa é o*

professor, o professor na sala, na reunião com os professores” (professora de música e canto orfeônico do Colégio Dom Bosco).

Na fala de outra professora, que trabalhava com educação artística e também com educação para o lar na mesma escola, observamos que não havia distinção das atividades da primeira disciplina com as da segunda. Ou seja, as disciplinas se fundiam e se confundiam e as atividades de organização da casa, brincadeiras, recitativos e recreação foram considerados como parte da educação artística. Assim, seu programa era elaborado com base em suas experiências de vida pessoal, no seu saber-fazer cotidiano.

(...) durante as aulas eles tinham uma noção, tinha um ensinamento da matéria do dia. Por exemplo, tinha uma turma, hoje eles tinham a aula de alimentação (...) eles trabalhavam. No outro dia (...) jogos, eles iam lá pro salão (...) a gente fazia esses tipos de jogos que eu falei pra você, brincadeiras com eles (...). Tava tudo dentro do plano de aula, dentro do plano do curso que eu tirei, entendeu? Era essa parte artística (...) era sobre alimentação, sobre a decoração, tudo isso era, tava dentro do curso dentro das aulas que eu dava (professora de educação artística do Colégio Dom Bosco).

Assim como o cuidar da casa, os jogos, as brincadeiras, as danças e as atividades também foram enfatizadas como saberes adquiridos no decorrer de sua vida, desde a infância.

(...) Porque você sabe, a dança, eu desde pequena (...) dançava quadrilha, dançava ciranda, a gente fazia isso desde, a minha adolescência, então, eu já sabia disso. Não precisava anotar, ensinar uma quadrilha, eu tinha a quadrilha na mão, entende? (...) A recreação a gente aprende, agora eu digo a você, talvez no decorrer de uma vida, porque desde criança que você dança quadrilha, que você dança, que você brinca, pula corda, você faz jogos, a gente às vezes vai acumulando tudo aquilo numa vivência, não é? Tudo aquilo que você aprende numa vida. A parte recreativa era dada dentro dessa aprendizagem normal de todo mundo, entende? Jogos, cantos, recitativos eram mais especiais, era mais uma especialidade, mas, a parte de jogos e de recreação eu aprendi durante minha vida e no curso que eu tirei tinha muita coisa que eles explicavam, entende? Não houve assim aula especial, colégio especial que ensinasse a fazer uma recreação não, uma parte artística não (professora de educação artística do Colégio Dom Bosco).

Os estudos que tratam do saber docente discutidos no primeiro capítulo deste trabalho, apontam que o mesmo extrapola a formação acadêmica e se estrutura no percurso de vida do professor. Tardif (2005) ao afirmar que o saber do professor é um saber plural, abre o leque para a investigação do como ele se estrutura e se organiza, e ainda, amplia a possibilidade de sua compreensão que extrapola a formação acadêmica, caso exemplificado acima pelo depoimento da professora.

Esse exemplo também reforça o que a escola faz com os saberes que socializa e veicula reforçando que os mesmos nem sempre são uma transposição do conhecimento científico, nem sempre têm origem no saber científico e nem sempre são recontextualizações deslocadas de seu campo de produção. A escola produz, se apropria, reconfigura, estrutura, organiza e veicula outras formas de ver e compreender os saberes.

Bittencourt (2003) ao afirmar que os conteúdos escolares têm sua origem no saber acadêmico e devem ser constantemente incorporados pelos agentes educacionais, homogeniza esses conteúdos e nega os inúmeros outros saberes dos professores que são utilizados e produzidos em suas práticas cotidianas de sala de aula. Os professores não são apenas incorporadores de saberes, mas são também agentes, produtores, inventores, transformadores de saberes. Vale lembrar ainda que tanto os estudos de Goodson (1990) sobre a Geografia, quanto os de Chervel sobre a Gramática (1990) já provaram que esses saberes não tiveram origem no saber acadêmico, mas foram criados na escola, pela própria escola e para ela mesma. O campo educacional, a própria escola em seu cotidiano, tem um papel importante nesse processo de invenção e produção dos saberes e isso nos mostram os estudos sobre cultura escolar.

Para Libâneo (1986), os conteúdos estão em permanente construção, pois a herança cultural é permanentemente transformada uma vez que são produzidos socialmente, por isso são históricos, vivos, dinâmicos.

Os indivíduos que elaboraram os documentos oficiais, a direção das escolas e os professores foram veiculadores e agentes diretos na definição de ‘quem’ deveria ensinar arte, de ‘qual’ arte

deveria ser ensinada e do ‘como’ ela deveria ser ensinada. O que se pode observar é que esses elementos, embora possuam aspectos comuns, diferem a cada instituição escolar, como pudemos verificar nos capítulos anteriores. Logo, se torna inviável homogeneizar os professores, as concepções, os alunos, os conteúdos, os objetivos etc., não só pelas próprias peculiaridades e singularidades de cada instituição escolar como também pela própria investigação histórica que se propõe a compreender e problematizar o passado. Nesse caso, a história das disciplinas escolares tem como um de seus desafios investigar os pressupostos de formação de uma disciplina escolar e penetrar no seu interior para entender como isso se deu.

No dizer de Apple (2002) um currículo¹ nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo.

Os estudos de Giroux e Simon (2002) dizem que o discurso dominante deprecia a pedagogia enquanto forma de produção cultural, assim como também menospreza a cultura popular. Eles afirmam que a cultura popular embora seja em geral ignorada nas escolas, não é uma força insignificante na formação da visão que o aluno tem de si mesmo e de suas relações com diversas formas de pedagogia e de aprendizagem. Na verdade, é precisamente quando pedagogia e cultura popular se relacionam que surge a importante compreensão do significado de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. A cultura popular e a pedagogia representam importantes terrenos de luta cultural que oferecem não apenas discursos subversivos, mas também relevantes elementos teóricos que possibilitam repensar a escolarização como uma viável e valiosa forma de política cultural.

No currículo nacional, a Reforma Educacional do ensino de 1º e 2º graus que marcou a década de 70², intencionava trazer um símbolo de modernização representar alguns avanços para a época,

¹ As discussões e os estudos sobre currículo se desenvolveram com maior rapidez a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1961. Diferentes vozes se levantaram contra a dependência cultural e o subdesenvolvimento, contra a cópia de modelos estrangeiros na educação. Havia uma preocupação com o desenvolvimento da autonomia cultural do país e com o papel da educação nesse processo. Ver Pimentel (1999).

² No caso nigeriano a primeira tentativa para se chegar a um currículo nacional foi em 1969. Em 1971, organizou-se um estudo para o currículo primário nacional e pela primeira vez as artes e ofícios foram integrados à música e ao

com a extensão do período obrigatório da escolaridade e a generalização do ensino profissional no nível médio ou 2º grau. A evidência na tendência tecnicista visava atender ao desenvolvimento cultural e tecnológico do país. A educação, então, surgiu como um meio eficaz de atingir o objetivo desenvolvimentista do período (FAZENDA, 1988). Foi nesse mesmo período que o termo dado a arte, no currículo nacional, foi unificado, recebendo o nome³ de Educação Artística. Pimentel (1999) reforça que no ensino de arte ocorreu uma forte influência pelas idéias de Lowenfeld e Read, já citados no capítulo que trata do professor, que levou ao espontaneísmo, ao *laissez faire*. Veremos que, nesse estudo, a prática pedagógica do professor no cotidiano escolar escapa do espontaneísmo e do deixar fazer.

No processo de formação de uma disciplina escolar, na constituição de um currículo e mesmo nas entrelinhas do cotidiano existem inúmeros aspectos e minúcias que uma pesquisa histórica pode trazer à tona revelando aspectos significativos e fundamentais para a compreensão do campo educacional.

Este capítulo está organizado em dois tópicos. O primeiro aborda o cotidiano da sala de aula, as metodologias que utilizavam os professores, as diferentes atividades que eram realizadas nas três escolas estudadas. O segundo tópico apresenta a questão da avaliação em arte: quais eram os critérios estabelecidos nos documentos oficiais para a avaliação em arte e como faziam os professores para avaliarem seus alunos.

5.1 Metodologias no ensino de arte

A área de Comunicação e Expressão no Colégio de Aplicação organizava algumas atividades conjuntas com os professores das artes plásticas, da música e da língua portuguesa. A professora entrevistada disse que de acordo com a época e a atividade pensada havia uma riqueza de exploração de diversos elementos dessas diferentes áreas. No retorno às aulas, os professores pediam aos alunos que trouxessem experiências que eles tinham vivenciado na época de férias

teatro para formarem um programa de Artes Culturais e Criativas. No ano de 1973, pela primeira vez, introduziu-se no sistema nacional o currículo de Artes Culturais e Criativas (AKOLO, 1989).

³ Na Espanha, por exemplo, nos anos 60 do século XX, a denominação passou a ser Expressão Plástica que foi a raiz da reforma da Lei Geral de Educação (1970). Ver Hernández (2000).

para comunicar ao grupo de colegas. Estas experiências se referiam à comunicação verbal, escrita, auditiva, oral, visual e tinham o objetivo de contribuir para o desenvolvimento dos sentidos e da observação.

A professora de artes plásticas frisou a necessidade de uma dinâmica contínua de proposições e tipos diferenciados de atividades e destacou que a participação dos alunos era sistemática nas mesmas e na organização do material utilizado nas atividades cotidianas em sala de aula. Quando se trabalhava com tinta guache, por exemplo, as tintas eram colocadas em dez ou doze tigelas com cores variadas e cada mesa possuía uma bandeja com esse material para desenvolver o trabalho proposto. Porém, uma dificuldade foi apontada com relação à produção das tintas. As tintas eram confeccionadas na própria sala de aula pelos professores que utilizavam goma arábica, água, vinagre e o pó xadrez. Essa produção das tintas era uma atividade que exigia tempo e paciência, mas o objetivo estava na economia financeira do material, experiência que era vivenciada na Escolinha de Arte. Com o tempo, essa idéia foi abandonada porque a produção industrial das tintas facilitava e tornava mais prático o trabalho cotidiano.

Outras atividades cotidianas utilizavam as datas comemorativas ou temáticas que fazem parte da cultura popular da região. Em geral, havia uma preocupação em fazer o aluno pesquisar o conteúdo que se pretendia trabalhar em sala de aula, mesmo quando as atividades eram livres. Para a professora de artes plásticas não importava o que trouxessem podia ser até mesmo uma frase, o objetivo estava em fazê-los ir em busca das informações, estimulá-los à pesquisa. É certo que havia um ou outro aluno que influenciado por outros professores, conforme afirmação da professora em seu depoimento, não realizava as atividades, pois aqueles professores faziam comentários que desestimulavam e diminuía o valor das atividades propostas na disciplina.

Como foi abordado na introdução deste trabalho, mesmo quando os exercícios permaneciam idênticos, eles se integravam em uma pedagogia suficientemente diferente para receber caracteres particulares. Assim, a repetição das atividades e das técnicas propostas pelos professores, no decorrer do período estudado, foi realizada em diferentes turmas, com diferentes alunos, em diferentes momentos. Logo, nem mesmo se tivesse havido uma imagem que pretendeu ser a mais fiel das cópias de uma realidade qualquer, jamais ela o seria e, como já dissemos anteriormente,

dentre todas as atividades dos alunos consultadas e coletadas para esta pesquisa nenhuma das imagens se repetiu.

Um exemplo, à época do folclore, os alunos eram orientados a pesquisar nos jornais veiculados na cidade a temática abordada seja o maracatu, seja o bumba-meu-boi etc. Outro trabalho realizado por eles foi a pesquisa sobre os pregões⁴ e cada um apresentou seu trabalho vestido à caráter criado por eles mesmos.

Nas atividades dos alunos podemos perceber diferentes representações imagéticas de trabalhos realizados em datas comemorativas.



Fonte: Pasta de Atividades dos alunos. Colégio de Aplicação, 1ª série, 1970; 6ª série, 1981. Técnica: guache; frottage

⁴ Voz ou pequena melodia de ritmo livre, bastante próxima do recitativo musical e com a qual os vendedores ambulantes anunciam suas mercadorias (FERREIRA, 1986).



Fonte: Pasta de Atividades dos alunos. Colégio de Aplicação, 2ª série, 1964; 1970. Técnica: cera e anilina; guache



Fonte: Pasta de Atividades dos alunos. Colégio de Aplicação, 5ª série, 1975. Técnica: cera e anilina

No período de São João, a professora de artes plásticas também destacou que juntamente com outros professores se preparava o ambiente, toda a decoração do espaço onde iam ser realizadas a festa e as brincadeiras.

Os saberes da prática e também a invenção deles, em alguns momentos do depoimento da professora desta escola, foram destacados. Em outras aulas, algumas técnicas de gravura foram trabalhadas em sala e os detalhes apresentados pela professora,

(...) trabalharam muito bem. Teve uma turma que trabalhou com xilogravura impressionante (ênfase)! Eles faziam tudo, fazia o desenho, trabalhava a talha, a madeira sempre, tirava as cópias e eles faziam sozinhos, eu só fazia dar uma orientação. Eles não manchavam quase nada. A diretora da Escolinha de Arte dizia 'eu não sei como é que você consegue', eu não consigo não (risos). Forrava a mesa com jornal, botava a placa, prendia a placa na mesa, calculava o tamanho do papel pra deixar a margem, a posição da placa na mesa com espaço pra botar o papel de jeito que a margem ficasse perfeita. Trabalhava também (...) uma experiência que eu fiz com eles foi com o rolo só da impressão, desenhar com o rolo. Teve menino que fez traços da espessura de uma linha, virava o rolinho assim (simboliza). Tinha trabalhos belíssimos. Todo dia você tinha que tá inventando uma coisa (professora de artes plásticas do Colégio de Aplicação).

Alguns desses trabalhos podem ser observados a seguir.

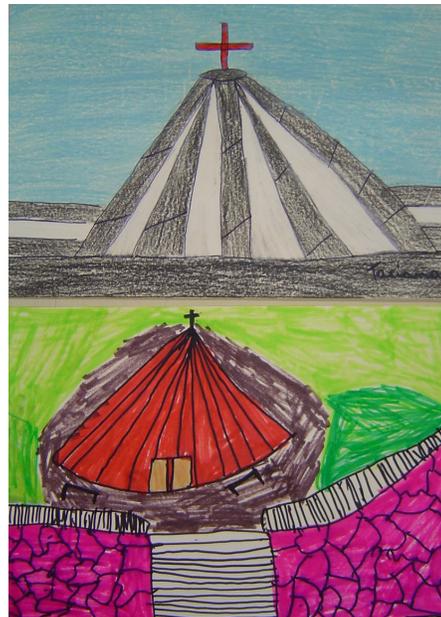


Fonte: Pasta de Atividades dos alunos. Colégio de Aplicação, 7ª série, 1977. Técnica: Xilogravura.

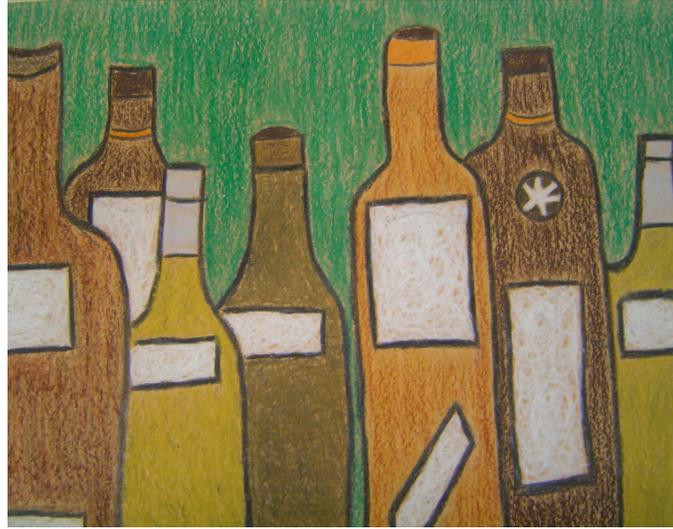


Fonte: Pasta de Atividades dos alunos. Colégio de Aplicação, 6ª série, 1977. Técnica: Monotipia.

Diferentes atividades extraclasse foram realizadas como visitas a museus, a uma cidade do interior do Estado, conhecida pelo seu intenso trabalho de artesanato, ao atelier do artista Francisco Brennand etc. Estas atividades tinham o objetivo de possibilitar ao aluno o contato direto com a obra, ampliar seu universo imagético, estimular sua observação, sua percepção, características que advinham da proposta pedagógica trabalhada na Escolinha de Arte onde a professora realizou parte de sua formação.



Fonte: Pasta de Atividades dos alunos. Colégio de Aplicação, 3º ano, 1965, 5ª série, 1976. Técnica: cera; hidrocor e cera.



Fonte: Pasta de Atividades dos alunos. Colégio de Aplicação, 6ª série, 1977; 1ª série, 1972. Técnicas: Encáustica; cera.

Quando se faziam essas visitas, em geral, outros professores daquelas turmas solicitavam também atividades relacionadas às suas disciplinas. Em arte, além da observação do trajeto da viagem, a professora solicitava que os alunos observassem a paisagem urbana, os objetos expostos nas feiras, nos centros de artesanato etc., como exemplificam as imagens acima.

Outra visita foi realizada no Museu do Homem do Nordeste. Assim, descrita pela professora:

(...) Vamos visitar um museu de arte, o Museu do Homem do Nordeste. Porque antes você tinha o Museu de Antropologia no Joaquim Nabuco, era o Museu do Açúcar e o Museu de Antropologia na 17 de Agosto. Tinha um Museu de Cerâmica lá em Apipucos. Teve uma turma que foi privilegiada, num ano eles visitaram o Museu de Antropologia. Da minha parte, a atividade era que eles registrassem alguma coisa que eles se interessassem mais. O professor de Português pedia elementos da área de português, o professor de música que eles procurassem elementos de sons pra trabalhar. Então, na volta, na aula comum, eles faziam os trabalhos. Faziam desenhos, terminavam pinturas, dependendo do material que escolhiam, uns com lápis cera, outros com tinta guache ou outro material. Na parte de música exploravam os trabalhos de sons com os professores de música. Então, essa turma no segundo ano eles foram pra o Museu do Açúcar, no terceiro ano foram para o Museu de Cerâmica, no quarto ano houve a junção do Museu do Açúcar e o de Antropologia e o de Cerâmica. Então, os três ficaram incorporados num só como é hoje e eles tiveram a

oportunidade de ver isso, essa junção desses elementos todos como foi feita. Trabalhava tanto a parte interna, peças e coisas como a parte externa do ambiente. Os alunos levavam prancheta, papel, lápis cera. Geralmente, levava só lápis cera porque pra levar outro material não dava, pra fazer o desenho, geralmente, era preto ou marrom. Dá mais força ao trabalho, despertar mais os traços. Então, era preto ou marrom, nunca se trabalhou fora com outras cores não. Agora, as coloridas usavam na classe (professora de artes plásticas do Colégio de Aplicação).

A diversidade e invenção de atividades às vezes eram decididas em sala de aula. Certa vez, um trabalho foi feito com elementos da natureza folhas, flores etc. A idéia era criar sobre as mesas da sala de arte diferentes tipos de pássaros. Outra aula foi uma ida dos alunos ao zoológico da cidade, eles saíam equipados com lente, com lupa para ver os detalhes das coisas e deveriam pesquisar, desenhar, gravar sons. Como podemos verificar nas fotografias que se seguem.



Fonte: Fotografia de alunos no zoológico. Colégio de Aplicação, 5ª série, década de 1970.

Após o retorno à sala de aula a proposta da atividade, em grupo, era a produção de uma seqüência sobre os pássaros para ser feita em slides desenhados em papel vegetal. Conforme a professora de artes plásticas, o desafio consistia em trabalhar no pequeno espaço de um slide, pois em geral, os trabalhos eram realizados em papéis grandes. Uma das equipes produziu as etapas de vida do pássaro. Outro trabalho feito em slides teve como temática ‘o bairro’ e os alunos produziram as

construções e as referências que eles observaram do entorno. Além, dessas atividades de observação a aprendizagem de utilização de tintas a partir de elementos da natureza foi uma experiência vivenciada pelos alunos.

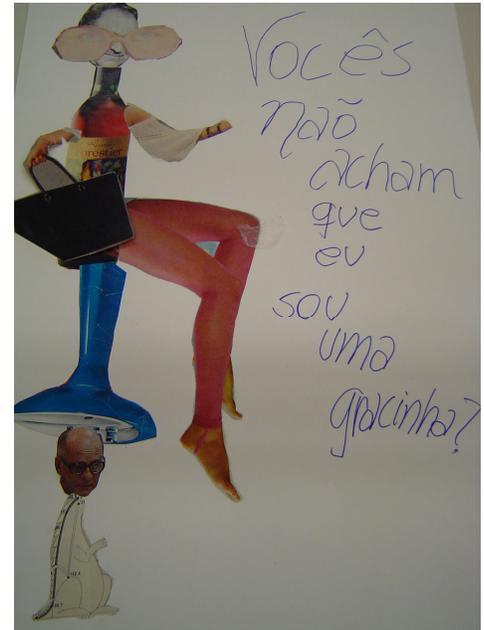
Para os alunos, diversas experiências ficaram registradas em suas memórias como momentos de aprendizagem significativa. Assim, eles nos disseram,

(...) a gente fazia slides. Uma das técnicas que a gente usou, quando foi pro zoológico, foi fazer desenho dos animais ou historinhas em papel manteiga ou papel vegetal pra projetar, ver historinha e projetar no slide (aluna do Colégio de Aplicação).

(...) trazia revistas pra fazer aquela técnica de mosaico de papel picado, não é? (...) eu me lembro da professora preparar tintas. A gente tinha uns tubos imensos de tinta guache etc., que a gente via que era preparado com pó xadrez que eles próprios tinham lá as técnicas de preparo. (...) me lembro dessa exigência (...) que a gente aperfeiçoasse o trabalho. Não podia fazer de qualquer jeito (...) (aluno 1 do Colégio de Aplicação).



Fonte: Pasta de Atividades de alunos. Colégio de Aplicação, 2ª série, 1972; 6ª série, década de 80. Técnica: Mosaico; colagem e cera.



Fonte: Paste de Atividades de alunos. Colégio de Aplicação, 8ª série; 7ª série, década de 80. Técnica: Colagem.

Em um dos manuscritos de aula elaborados pela professora encontramos algumas temáticas para as atividades de pesquisa a serem realizadas. Entre elas os meios de transporte e o folclore. Podemos observar alguns dos trabalhos que foram desenvolvidos pelos alunos sobre essas temáticas.



Fonte: Pasta de Atividades dos alunos. Colégio de Aplicação, 5ª série, 1976; 7ª série, 1977.

Após 40 anos, um dos alunos entrevistados descreveu minuciosamente detalhes da sala e do cotidiano também das aulas de música em seu rico depoimento.

(...) (o aluno) aprendia a solfejar e a tocar um instrumento que era a escaleta. Posteriormente, isso passou a ser flauta doce porque o preço da escaleta subiu muito. (...) eu me lembro que ela (a professora) pra desenvolver nossa sensibilidade, antes de entrar no conteúdo específico, ela mandava a gente fechar os olhos, respirar, às vezes mandava a gente se deitar. (...) era uma sala toda especial, ela era toda carpetada, entendeu? Na parede era aquele revestimento acústico que parece casca de ovo, aquelas cascas de ovo, bandeja de ovo e o chão era carpetado. Então, ela mandava a gente afastar as cadeiras, deitava (...) botava uma música (...) começava a fazer aqueles exercícios. Comece a imaginar o que é que essa música lhe diz (...). Depois botava a gente pra comentar, antes de entrar no pentagrama, entendeu? E nos fazer solfejar, marcar o tempo, identificar as claves, clave de sol, clave de dó, clave de fá, as notas mínimas, semínimas, colcheia, semicolcheia, fusa, semifusa, os compassos ternário, binário, quaternário, entendeu? Escrever a música no pentagrama. Ler o pentagrama, ler solfejando (...). Eu me lembro que ela trouxe uma música dos Beatles, o bla de, o bla da, pra gente solfejar. A gente solfejou a música todinha! No tempo, não é? Ela trazia o gravador, gravador rolo, a gente ouviu, depois ela botou no pentagrama. A gente copiou no nosso caderno, o caderno de pentagrama copiado e não podia escrever o nome da nota. Tinha que ler nota, era aquela. Cada posição no pentagrama é uma nota (...) e o tempo

é dado pelo tipo da nota, não é? Com três traçinhos, dois traçinhos, sem traçinhos, a fusa, aquela cheia, hachurada, em branco. Tudo isso a gente sabia na ponta da língua e tinha que saber por que senão ia pra recuperação e a gente solfejava (aluno 2 do Colégio de Aplicação).

Outras lembranças registradas abordaram as experiências nas aulas de artes plásticas em que o mesmo aluno enfatizou a presença constante da livre expressão não como uma atividade ‘do fazer o que se quer’, mas como uma atividade desenvolvida pelos alunos sem a interferência do professor na produção individual de cada um. Nesse caso, o aluno ainda recorda de diferentes técnicas experimentadas em sala de aula, da organização dos alunos na sala, do movimento do professor e sua postura durante as aulas.

(...) basicamente o uso do guache, do lápis cera, tanto lápis cera desenhado, quanto uma técnica que eles usam vela queimando (...) agora em geral, a atividade era muito livre, era muito livre (ênfase) mesmo que a gente tivesse muito claro que o professor tinha um objetivo. Ele tinha um objetivo. Ele queria trabalhar uma determinada técnica, ou seja, a nossa expressão através de uma determinada técnica que ele trazia, não é? Técnica essa que era trabalhada normalmente em grupos porque eram mesas grandes que cabiam 5, 6 alunos, nós nos organizávamos em grupo. Aqueles grupos se sentavam, normalmente os mesmos alunos formando uma equipe de trabalho (...). E o professor se postava, dava as explicações do que era a atividade naquele dia. Eram sempre aulas geminadas, nunca eram aulas isoladas. Eram sempre aulas geminadas. Duas aulas por semana (...) ele dava as orientações, distribuía o material (...) e em seguida nós trabalhávamos. Quando terminávamos, à medida que íamos fazendo, ele ia circulando nas mesas e dando as orientações. Nunca vi o professor dando um retoque num trabalho nosso, nunca vi, nunca vi ele dizendo tá feio, tá (...) o que era feito estava feito, não é? Acho porque ele dava pra gente a entender que ali não estava formando artistas, ele estava nos educando, a sensibilidade, o gosto, a apreciação (...). É, isso ele fazia! Outra coisa que eu percebia claramente que ele fazia, nunca nos mostrou modelos, vocês vão copiar isso. Ele trazia o objetivo, a atividade, nos dava a orientação quanto à técnica, mas nós não tínhamos o modelo pra copiar, nunca vimos isso. É essa uma lembrança que tinha (aluno 2 do Colégio de Aplicação).

Para Certeau (2002) a prática cotidiana é relativa às relações de força que estruturam o campo social e o campo do saber. A prática cotidiana restaura com paciência e tenacidade um espaço de jogo, um intervalo de liberdade, uma resistência à imposição de um modelo, de um sistema, de uma ordem. Poder fazer é tomar a própria distância, defender a autonomia de algo próprio.

Os exemplos lembrados pelos entrevistados de momentos vividos no cotidiano escolar também foram inúmeros no Colégio Dom Bosco. Detalhes das festas escolares, lembranças de danças típicas da região, o percurso de brincadeiras inteiras com fatos que divertiam o professor e também o aluno, teatros apresentados, passos de danças, ensaios diversos, organização de desfiles foram alguns dos registros enfatizados pelos sujeitos. Trabalhos realizados pelos alunos e expostos na escola foram destacados pela funcionária que disse:

Festa de fim de ano. São João. Folclore, assim, tudo vestido de maracatu, entendeu? Folclore (ênfase) vestido com aquelas roupas (...) Tinha dança, tinha teatro, tinha música. Tinha muitos alunos, inclusive até um aluno que mataram, na Conde da Boa Vista⁵, que fazia teatro. Tinha muito show aqui, equipe de teatro, música, cantores. (...) quadrilha, burro, tinha até burro, fogueira, carroça. O São João aqui era muito bonito, muito bonito mesmo, os alunos faziam questão de vir de matuto. Ciranda, côco (...). Sítio da Trindade feito de palito, feito de palito de fósforo, palito de picolé, feito de isopor, Recife, Olinda, a Casa da Cultura, o presídio, (...) engenho, Casa Amarela, cada um a coisa mais linda! (...) tinha uma sala, o galpão, botava tudinho (funcionária do Colégio Dom Bosco).

De acordo com o depoimento da professora de música e canto orfeônico, todo o programa da disciplina era organizado para as datas comemorativas presentes no calendário letivo. Assim, as músicas trabalhadas em sala de aula, as apresentações de coral, recital, jogral eram sempre direcionados às festividades escolares. Para isso também era preciso vencer os desafios de trabalhar com todo o grupo de alunos, recorde-se que para esta escola as turmas eram formadas por um grupo de 37 a 47 alunos. Então, a professora organizava grupos menores para determinados tipos de apresentação e assim ela nos explicou:

(...) eu ensinava as músicas duas a três vezes. Não eram muitos alunos não porque você, música não é fácil de você dar não. Não é fácil num colégio assim de mil e tantos alunos como a gente tinha. Eu tinha que ver quem era (...). Tinha

⁵ A partir de 1870 a Rua Formosa, denominação dada pela população devido à beleza do local, passou a ser chamada Avenida Conde da Boa Vista, uma das que liga a região leste a oeste da cidade do Recife. Essa avenida com mais de três quilômetros de extensão era um dos trajetos onde se realizavam os desfiles cívicos de comemoração da Independência do Brasil. Ver www.fundaj.gov.br.

os bem entoados. Mas, aqueles que não tinham muito (...) agora eram musicais, mas, não eram muito entoados (...) mas, eles queriam ir pro coral. Eu botava, botava assim mesmo. Canta baixinho, você canta baixinho, bem baixinho, você não pode cantar alto, não cante muito alto não porque sua voz é muito forte. Então, a gente tinha que dar um jeitinho (...) (professora de música e canto orfeônico do Colégio Dom Bosco).

Os eventos que faziam parte do calendário escolar, em geral, eram programados e organizados conjuntamente pela professora de música e pela professora de educação artística. Assim, as festividades da escola, a Páscoa, a missa, os cantos religiosos, o dia das mães, o São João, o Natal, a ornamentação e os enfeites, os desenhos, as danças eram algumas das atividades pensadas, elaboradas, organizadas e ensinadas aos alunos por essas professoras. Na decoração do espaço escolar, a professora de música descreveu como se fazia:

(...) a ornamentação isso a gente cria (...) tinha bandeirinha, corrente, bandeirinha todo mundo faz (...). Então, a gente aproveitava os modelos que saíam nas revistas, nos livros (...). Os balõezinhos cada menino criava uma coisa. (...) a gente aproveitava o que eles tinham de criativo e aproveitava na ornamentação (...) (professora de música e canto orfeônico do colégio Dom Bosco).

E continuou com emoção e saudosismo relatando uma festa natalina realizada na escola,

(...) cantei uma música natalina a quatro vozes (...) uma vez eu fiz, mas, só foi uma vez porque depois não consegui mais. Agora, quando eles aprendem que cantam no dia que eles cantam, é uma festa! (ênfase). Era uma festa porque eles viam o trabalho que eles fizeram, que foi realizado, mas, era muito bonito o coral, era muito bom! Muito bonito! (professora de música e canto orfeônico do Colégio Dom Bosco).

Nas fotografias apresentadas, em seguida, podemos ver diferentes momentos das apresentações musicais realizadas.



Fonte: Álbum de fotografias. Colégio Dom Bosco, década de 60 e 70.



Fonte: Álbum de fotografias. Colégio Dom Bosco, década de 60 e 70.

Além disso, a obrigatoriedade de ensinar os diferentes hinos cívicos e o exercício cotidiano da ordem e da disciplina ficou registrada na memória dessa professora. Com uma riqueza de detalhes ela descreveu como fazia para conquistar os alunos que não queriam aprender os hinos cívicos, mas que ela os deveria ensinar.

(...) então, o que é que a gente fazia, o que eu fazia? Eu levava sempre uma música bem fácil, botava no gravador, cantava com eles, eu cantava com eles muita música popular, tinha uma música que tava na moda (...) um artista que tava assim no auge, então, aquela música mais bonita (...) vamos ver se a gente aprende. Eu dava a letra e todo mundo (...) vamos primeiro cantar essa música e depois eu começava a dar as minhas. E outra coisa, a gente era obrigada naquela época 72, 76, 78 aquela época, nós éramos obrigadas a dar o Hino Nacional que era muito chato (ênfase) pra você dar na sala de aula porque eles não queriam aprender a cantar o Hino Nacional, mas, cantavam bonito (ênfase) e bem direitinho porque a gente repetia tanto que terminavam eles sabendo. Cantava música popular pra angariar a simpatia e depois vamos o Hino Nacional pra terminar, o Hino da Bandeira, o Hino de Pernambuco. Então, eu dava assim, o Hino da cidade do Recife, então, cada vez a gente dava um hino diferente pra eles não ficarem sem saber. Tanto é que o Dom Bosco era fera em saber o Hino Nacional, também a gente cantava quase que diariamente (professora de música e canto orfeônico do Colégio Dom Bosco).

Às 7h da manhã se repetia o ritual diário de organizar os alunos em fila. Antes de começar a aula, se costumava rezar o Santo Anjo⁶, cantar o hino e as músicas referentes à época comemorativa. Desse modo a aprendizagem era reforçada coletivamente. As imagens que se seguem representam alguns desses momentos vivenciados no cotidiano escolar.

⁶ Oração cristã que invoca a proteção, a orientação e a iluminação pessoal. Nesta escola além dos eventos cívicos e folclóricos, datas da religião cristã eram celebradas e faziam parte do calendário escolar.



Fonte: Álbum de fotografias. Colégio Dom Bosco, década de 70.



Fonte: Álbum de fotografias. Colégio Dom Bosco, década de 70.

Uma das datas cívicas comemoradas que ficou na memória da professora de música foi o Sesquicentenário da Independência. A lembrança de todos os hinos cantados e da apresentação do 'seu' jogral e coral, além da ênfase na intensidade do trabalho, a satisfação e o prazer do trabalho realizado, foi expressa com momentos de intensa alegria e emoção.

Hum! Aquele, aquele ano foi lindo! (ênfase saudosa). (...) Ali sim, eu preparei o coral e foi muito bem preparado. Foi o Hino da cidade do Recife, o Hino Nacional, Hino de Pernambuco, Hino da Bandeira. Foram os hinos todos e outras músicas (...) tinha muitas músicas. Então, as músicas a duas vozes, por exemplo, (...) o coral mesmo, o jogral (...). (...) o jogral tanto você pode fazer com música quanto texto (...) eu fiz um jogral bonito sobre a Independência, sobre Pernambuco, (...) o meu jogral era bonito! Era, a gente fez as roupas (...) trabalhei tanto, meu Deus! (ênfase acentuada) Como eu trabalhava! Mas, era bonito! A gente fica realizada, né? (expressão saudosa). Eu me realizava naquelas coisas, quando eu via tudo pronto, meu Deus era uma alegria que me dava! Era muito bonito! (professora de música e canto orfeônico do Colégio Dom Bosco).

Naquele período o Brasil estava sob o governo Médici e o momento culminante da festa de comemoração dos 150 anos da independência no dia 7 de setembro de 1972 foi o traslado dos restos mortais de Dom Pedro I de Portugal para o mausoléu do Ipiranga em São Paulo. Em todo o Brasil as comemorações desta data foram festejadas com os desfiles cívicos (ARAÚJO, 2007).



Fonte: Álbum de fotografias. Colégio Dom Bosco, década de 70.

Variados foram os elogios destinados ao corpo discente e enfatizados como ‘alunos excelentes’, ‘muito bons’, ‘equipe muito boa’ que participava ativamente de todas as atividades realizadas na escola. Dois exemplos destacados com evidência se passaram nas comemorações da Semana da Pátria. O primeiro, refere-se à vigília noturna com a Bandeira Nacional, a qual foi revezada pelos alunos e as apresentações do jogral, que segundo o depoimento da professora de música, era decorado com afinco pelos alunos que estavam vestidos com o figurino preparado para o momento. O segundo exemplo, destacado e narrado com intensos detalhes do período de elaboração, preparação e organização, foi o desfile de comemoração do dia da Independência do Brasil.

Isso! Menina, aquele trabalho, eu e a professora de educação artística, nós trabalhávamos, nós trabalhamos tanto! (ênfase acentuada) (...) no dia eu, na véspera torci o pé, não podia andar, mas, foi lindo, lindo, lindo! (ênfase). Foi uma coisa linda! E os meninos colaboraram mesmo (professora de música e canto orfeônico do Colégio Dom Bosco).

As comemorações cívicas de 7 de Setembro eram um evento que se realizava pelas ruas e avenidas centrais da cidade do Recife. Muitas fotografias registraram o momento vivido na e pela escola. Visualizamos algumas delas em seguida.



Fonte: Álbum de fotografias. Colégio Dom Bosco, 1977.



Fonte: Álbum de fotografias. Colégio Dom Bosco, 1977.



Fonte: Álbum de fotografias. Colégio Dom Bosco, 1977.

Além das apresentações militares, várias escolas desfilavam representando uma temática. No período referido, a temática apresentada pelo Colégio Dom Bosco foi o centenário de morte de José de Alencar⁷. A professora de música descreveu o intenso trabalho de preparação e organização para aquele momento que inclusive tomou todo o seu período de férias.

É. Eu li os livros todinhos! (ênfase acentuada). Veja como foi a confusão. Eu passei as férias lendo todos os livros de José de Alencar. Eu li a coleção inteira (ênfase) pra poder ver as figuras principais do livro pra poder colocar. Eu e a professora de educação artística. A professora de educação artística desenhou tudinho (ênfase), desenhou tudinho com aquelas, de tudo de José de Alencar. Foi lindo! Foi muito bonito (ênfase). Os livros foram lindos e eu adoro José de Alencar e depois disso (...) nós ficamos trabalhando dia e noite, dia e noite a gente trabalhando pra esse desfile. Mas, foi bonito, viu? (professora de música e canto orfeônico do Colégio Dom Bosco).

A pesquisa realizada para o evento, a dedicação intensa, a atividade em constante parceria com a professora de educação artística, os horários extra de trabalho, o desenho dos figurinos, os ensaios com os alunos, os acidentes de trabalho foram alguns dos elementos reconstruídos daquele cotidiano vivido e experimentado. Além disso, o prazer e a satisfação pessoal foram continuamente repetidos e enfatizados em seu depoimento.

(...) Foi lindo, lindo, lindo! Você não avalia como foi bonito o desfile. Todos os colégios fizeram seus temas, mas, o nosso foi José de Alencar, mas foi muito bonito com os livros dele. As meninas com os livros assim (simboliza). Que trabalho que deu! (ênfase). Mas, foi muito bonito! (professora de música e canto orfeônico do Colégio Dom Bosco).

⁷Cearense nascido em 1829, aos 9 anos sua família se transferiu para o Rio de Janeiro. cursou Direito e Jornalismo. Morreu em 1877, já considerado um dos maiores escritores brasileiros deixando uma vasta obra entre romances, peças de teatro, novelas, crônicas, ensaios, cartas e discursos. Ver www.fundaj.gov.br



Fonte: Álbum de fotografias. Colégio Dom Bosco, 1977.



Fonte: Álbum de fotografias. Colégio Dom Bosco, 1977.



Fonte: Álbum de fotografias. Colégio Dom Bosco, 1977.



Fonte: Álbum de fotografias. Colégio Dom Bosco, 1977.

Outras atividades que essas professoras faziam referem-se às exposições, de outros trabalhos realizados pelos alunos, em um grande painel que ainda hoje existe na entrada do colégio e a realização de feirinhas no interior da escola com o objetivo de angariar fundos para a caixa escolar. Mas, conforme depoimento da professora entrevistada, as mudanças de currículo desmantelaram todo o trabalho que elas vinham desenvolvendo naquele período, como já foi abordado anteriormente. As dificuldades em assumir o que era exigido pela Secretaria de Educação levaram a uma reorganização do seu trabalho pedagógico, pois a música saiu do

currículo e quem era professor de música, passou a ser professor de educação artística. Assim ela nos disse como as aulas passaram a ser desenvolvidas:

(...) Porque quem era professora de música continuava com educação artística. (...) Eles levavam (os assuntos). Os próprios alunos levavam porque eu não tinha nada, não tinha. Pra desenho era só uma régua e um lápis e desenho livre. Sempre desenho livre ou alguma coisa, por exemplo, o que é um triângulo, vamos fazer um triângulo, essas formas geométricas que a gente precisa dar, que às vezes o aluno nem sabe o que é (...) (professora de música e canto orfeônico do Colégio Dom Bosco).

Observe-se que a problemática da formação do professor era um desafio a ser enfrentado no próprio cotidiano da sala de aula. Lembre-se que, embora a professora tenha freqüentado outros espaços de formação, como a DECA por exemplo, essa professora cursou Pedagogia, ensinava música e canto orfeônico, depois passou a ensinar educação artística centrando seu trabalho no desenho livre. Recorde-se ainda que várias foram as disciplinas que ela precisou lecionar para que sua carga horária fosse preenchida e para suprir as necessidades que a escola tinha com a falta de professores. Como vimos no capítulo que trata do professor, muitos daqueles que ensinavam também a disciplina educação para ao lar, eram encarregados de ensinar educação artística. Um desses casos se deu nessa escola com a outra professora entrevistada. Foi possível observar que na prática pedagógica as duas disciplinas se misturavam. As atividades relacionadas à alimentação com a preparação de diferentes receitas de alimentos, decoração do ambiente, recreação com diferentes tipos de jogos, ensinar a dar banho numa criança, a fazer higiene e cuidar, danças, recitativos e teatro. Todas essas atividades foram apresentadas por ela como atividades artísticas realizadas na escola. Em diferentes momentos do seu depoimento ela descreveu com minúcia diversas brincadeiras e jogos, o trabalho que desenvolvia com os alunos no cotidiano escolar.

(...) A parte recreativa a gente dava recitativo, canto, danças, teatro (...) a parte de São João ficava comigo, aos meus cuidados. Eu ensinava quadrilha, ciranda, às vezes danças separadas de dois ou três alunos (...). (...) também eu dava uma infinidade de jogos pra eles (...) ensinava a eles fazer (...) tinha uns jogos muito engraçados. Tinha Pilatos, Lá vai o pato, Samariquinha, (...) olhe! Era uma

infinidade de jogos que a gente fazia com eles. Eles também aprendiam (...) aprendiam a pular na corda alunos 1, 2, 3 e eu dava essa parte todinha, toda essa informação, ensinamento era dado por mim a eles e todo fim de ano a gente fazia uma festa grande comemorativa pro colégio (professora de educação artística do Colégio Dom Bosco).

O reviver na memória vários momentos de seu cotidiano profissional eram carregados de satisfação, saudosismo e alegria.

Ah! A parte artística do Dom Bosco, durante o tempo que eu trabalhei lá, era intensiva. (...) era uma alegria só aquele colégio! Era muito bom! Foi uma maravilha o meu período de trabalho lá (...) era uma colaboração grande (ênfase) que a gente tinha uma com a outra, um entendimento (refere-se à professora de música e a diretora da escola). Trabalhei, trabalhei lá com muita alegria, com muita satisfação e quando saí, saí morrendo de saudade (risos), me aposentei, pronto! (professora de educação artística do Colégio Dom Bosco).

A ênfase nos saberes adquiridos em sua trajetória de vida pessoal foi reforçada em todo seu depoimento. A seleção, organização dos conteúdos, das atividades, das apresentações e trabalhos realizados com os alunos estavam fundados nesses saberes que eram a base fundamental da prática pedagógica cotidiana.

(...) durante as aulas eles tinham uma noção, tinha um ensinamento da matéria do dia. (...) Eu dava aula na hora, não assunto, o material que tinha (...) aquela aula era dada na hora de acordo com o material que eles traziam. (...) agora de recreação, na parte de decoração também eu não precisava de material, de plano de aula, entende? (...) eu não preparava nenhum porque tudo já sabia. (...) nas aulas de recreação fazia jogos e a gente não precisava de material, o material dado era aquilo que eu conhecia, que eu sabia fazer, entende? Eu não tinha um plano especial de aula pra aquilo não (professora de educação artística do Colégio Dom Bosco).

Ora as aulas eram realizadas na cozinha da escola, ora no salão, mas nem sempre era fácil trabalhar com toda a turma, pois existiam as resistências às atividades propostas, especialmente pelos alunos meninos. Como agia, então, a professora? Ela mesma nos contou:

(...) Meninos e meninas. É. Eles faziam também. Ah! Eles na certa não querem fazer isso não, então, (...) vamos desenhar, vamos fazer um desenho qualquer, pense aí num quadro, num objeto. Eles faziam um desenho, entende? Agora isso ficava pra eles mesmos (...). Não era uma coisa permanente que eles ficassem bordando, costurando não. Eles aprendiam na hora aqueles pontos, a noção de tudo aquilo, mas, não faziam trabalhos. Eles tinham o pedacinho de pano, eles faziam os pontos, mas nunca, levavam pra casa (...) (professora de educação artística do Colégio Dom Bosco).

Para as datas e festas comemorativas a professora começava a preparar os alunos com os ensaios sistemáticos algumas semanas antes do evento. As danças com os diferentes passos, sempre em grupos, as apresentações teatrais com os exercícios de movimentação no palco, a impostação da voz e suas técnicas, a definição e preparação dos figurinos etc., eram algumas das atividades que faziam parte de suas ações pedagógicas. Muitas vezes o horário de trabalho era extrapolado e por várias outras, o dia de sábado se tornava mais um dia de trabalho. A preparação dos alunos com afinco para os festejos escolares era uma de suas metas.

Nas imagens, a seguir, podemos observar diferentes registros das apresentações nas festas escolares.



Fonte: Álbum de fotografias. Colégio Dom Bosco, bumba-meu-boi, dança, década de 70.



Fonte: Álbum de fotografias. Colégio Dom Bosco, danças, década de 70.



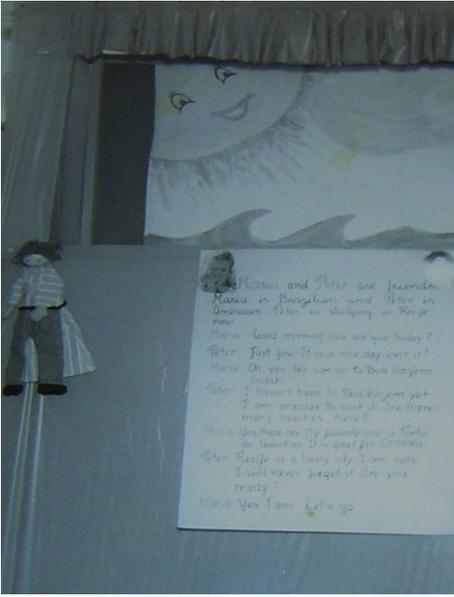
Fonte: Álbum de fotografias. Colégio Dom Bosco, festa junina, década de 70.



Fonte: Álbum de fotografias. Colégio Dom Bosco, festa junina, década de 70.



Fonte: Álbum de fotografias. Colégio Dom Bosco, teatro, década de 70.



Maria and Peter are friends.
 Maria is Brazilian and Peter is American.
 Peter is arriving in Recife now.
 Maria: Good morning, how are you today?
 Peter: Just fine. It's a nice day.
 Maria: Oh, yes. We can go to Boa Viagem beach.
 Peter: I haven't been in Boa Viagem yet.
 (...) Are there many beaches here?
 Maria: Yes, there are. My friends are in Porto de Galinhas. It's good for camping.
 Peter: Recife is a lovely city. I'm sure. I will never forget it. Are you ready?
 Maria: Yes, I am. Let's go.

Fonte: Álbum de fotografias. Colégio Dom Bosco, teatro de fantoches, década de 70.

No Ginásio Pernambucano, nas aulas de arte o professor realizava atividades de pintura, desenho, colagem, mosaico, atividades com vidro, desenhos de observação, etc. Em geral, essas atividades eram direcionadas à exposição de comemoração do aniversário da escola a cada ano, conforme os depoimentos de dois funcionários entrevistados para este trabalho. Nessas comemorações estavam presentes personalidades da vida política e social da cidade, além do pessoal da Secretaria de Educação.

(...) Eles faziam os trabalhos, expunham no aniversário do colégio. Dentro da escola. Expunham aqueles trabalhos (...) sempre vinha o pessoal da Secretaria de Educação e se fazia um almoço e esses trabalhos eram expostos, dava certa ênfase a essa área. Pintura, desenho, tudo, até mosaico, essas coisinhas de mosaico ele fazia (secretária do Ginásio Pernambucano).

(...) Bem, fazia exposições na época festiva do colégio, principalmente, no aniversário do colégio. Todo o trabalho que era feito durante determinado tempo era endereçado à exposição no dia em que o colégio completava ano. (...) Mosaicos, etc. (...) e trabalhos, justamente, ligado a material de cerâmica, vidros e de pintura. Ele incluía tudo isso, ele jogava em quadros e esses quadros, geralmente, servia de adereço numa sala especial para exposição. (...)

também pinturas rupestres, pinturas de natureza morta (...) (professor de geografia do Ginásio Pernambucano).

O professor de educação artística além de ser professor da disciplina era também coordenador da escola. De acordo com o depoimento de seus colegas, o trabalho realizado por ele em sala de aula era sempre muito elogiado pelos outros profissionais no interior do espaço escolar e pelos que vinham participar desses momentos de comemoração festiva do aniversário da escola. A exigência para que os alunos desenvolvessem as atividades com a qualidade exigida por ele, era uma constante em seu trabalho. Num dos exemplos expressos pelo professor entrevistado, o registro dessa exigência foi marcada.

(...) Porque ele exigia o máximo dos alunos. (...) quando chegava em sala de aula, ele fazia com que os meninos trabalhassem (...) Tudo feito pelos alunos sob a supervisão dele. Basta dizer que um dos quadros que eu tive a oportunidade de ver, eu contei aproximadamente 50 pedaços de vidro como espécie de um caleidoscópio e como um quebra-cabeça. Isso com pinturas divergentes, diferentes. Ele (...) exigia dos meninos (...) quando dizia era trabalho do professor de educação artística, era fora de série! (professor e geografia do Ginásio Pernambucano).

Por vezes as aulas eram realizadas em espaços extra-escolares. Os alunos se deslocavam pela cidade para locais de observação de estilos de produção artística, monumentos tombados pelo patrimônio histórico, eram lugares freqüentados também com o objetivo de desenvolver a percepção visual dos alunos. O professor entrevistado nos disse o que se passava quando o professor de educação artística não ia com os alunos.

Como ele era conhecedor (...) dos estilos das nossas igrejas, ele determinava grupos de alunos, dividia a classe de alunos pra ir pra essas igrejas fazer o trabalho. Ele não precisava nem ir lá porque ele já conhecia a coisa, então, ele só fazia julgar e o julgamento dele era um julgamento muito sério. Eu me lembro uma vez que eu cheguei o quadro tava ponta a ponta cheio (...) (professor de geografia do Ginásio Pernambucano).

Em sala de aula também era comum chamar os alunos para desenharem no quadro conforme o conteúdo trabalhado, após esses exercícios uma série de outros era exigido para serem realizados no papel ou em outros materiais. Além de atividades relacionadas à área de artes plásticas o mesmo professor trabalhava também com música em sala de aula. De acordo com o professor entrevistado, músicas clássicas, sacras e óperas faziam parte constante de seu acervo.

Nos manuscritos de aula feitos pelo professor de educação artística, observamos que as diferentes técnicas de pintura em cerâmica, colagem em madeira, cunhagem em papel, colagem com materiais diversos, vitral, desenho com bico de pena, atividades com sucatas eram desenvolvidas em sala de aula com todos os alunos sistematicamente e em grupo. Porém, quando os materiais eram comprados pelos professores eram eles que ficavam com os trabalhos dos alunos como recompensa. Quando os materiais eram comprados pelos alunos os trabalhos eram sorteados entre eles. Quando era o próprio professor da disciplina que comprava os materiais ele ficava com os trabalhos dos alunos. Quando era a escola que comprava os materiais o trabalho era sorteado entre os alunos ou rifado com o fundo direcionado para a caixa escolar.

No campo da música, havia o professor de canto, já falecido, que segundo o depoimento do aluno entrevistado, ensinava música com partituras e desenvolvia exercícios de aprendizagem e identificação das notas. Também havia a banda marcial formada por 120 alunos das diferentes séries. Os ensaios da banda aconteciam três vezes por semana, na terça, na quinta-feira e no sábado em horários diferentes aos da sala de aula.

Como pudemos perceber a dinâmica das aulas de arte era uma constante nas três escolas estudadas. Atividades bastante diferenciadas, mas diretamente relacionadas às experiências vivenciadas pelos professores em suas trajetórias individuais e também aos espaços de formação profissional que freqüentaram. Observe-se que no Colégio Dom Bosco e no Ginásio Pernambucano o ensino de arte também tinha o objetivo de produzir uma arte para ser vista pelo público escolar e pelas personalidades que freqüentavam as escolas seja nas festas, em datas comemorativas, seja em outros eventos promovidos pela escola e que de certa forma a própria escola usava a arte como um marco 'diferencial' do trabalho pedagógico que realizava. No

Colégio de Aplicação este objetivo não fazia parte do ensino de arte e nem do trabalho pedagógico da escola. A arte ali não era para ser vista pelo público escolar e por personalidades, mas para ser experimentada individualmente suscitando um maior número possível de contato com materiais, técnicas e atividades diferenciadas. De toda forma, é possível perceber nas três escolas a diversidade das metodologias de ensino de arte, assim como as formas de veiculá-la no interior mesmo do espaço escolar.

Mas, e a avaliação como era tratada em arte? Que critérios eram utilizados para avaliar os trabalhos dos alunos? O próximo tópico tratará desta temática.

5.2 Sistema de avaliação em arte: como fazia o professor?

Ao serem escolarizados os diferentes saberes são organizados em um tempo e espaço específicos ao próprio funcionamento da escola. Ordenados em unidades com carga horária anual, mensal, semanal e diária, esses saberes também possuem formas de avaliação ou verificação de aprendizagem onde, em geral, se atribuem notas em números ou conceitos.

A avaliação ou verificação define se o aluno está apto ou não a prosseguir o processo educacional escolar. Mas, nem todas as disciplinas escolares avaliam ou verificam a aprendizagem apenas pelo processo de repetição dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Por vezes, o processo avaliativo se torna extremamente difícil de ser realizado.

Como a escola avalia, por exemplo, o desenvolvimento dos sentidos, das sensações, das percepções, da criação, da expressão, da inovação, da postura, da presença no palco, da impostação da voz, dos movimentos do corpo, do humor etc.? Alguns desses elementos, em geral, não são ou são pouco trabalhados, observados ou desenvolvidos em outras disciplinas do currículo escolar, mas fazem parte do ensino de arte. Como se ‘mede’ em notas ou conceitos os aspectos subjetivos nas atividades realizadas pelos alunos?

No período de nosso estudo em questão, alguns documentos oficiais estabeleceram e definiram o tratamento avaliativo a ser dado à arte na escola. Desde os anos 60, no estado de Pernambuco, a

lei 5695 que definiu a arte como uma prática educativa no currículo, expressou o seguinte para seu processo avaliativo:

As práticas educativas propiciarão a expansão das potencialidades de criação, expressão, observação e ajustamento social, terão tratamento metodológico apropriado e não contarão para notas de aprovação, mas sua freqüência, com aproveitamento, será exigência condicional da efetivação da promoção (PERNAMBUCO, 1965).

Após a Reforma Educacional de 1971, que definiu a arte como atividade e passou a chamá-la educação artística no currículo nacional, diversos documentos foram publicados com o objetivo de orientar e esclarecer a compreensão da própria lei. A Resolução nº 8 também apresentou elementos de verificação da aprendizagem para a arte. *“Nas atividades, a aprendizagem far-se-á, principalmente, mediante experiências vividas pelo próprio educando no sentido de que atinja, gradativamente, a sistematização de conhecimentos”* (BRASIL, 1971).

Em anos seguintes outros documentos abordaram a mesma temática do como avaliar em arte. O documento intitulado *Proposta Curricular* (1975), que serviu de orientação para o ensino de arte até o final dos anos 80, também procurou estabelecer critérios para a avaliação. O documento registrou o seguinte:

A avaliação em expressão artística assume um caráter especial. Ela é utilizada como um meio e não como um fim em si mesma. Sua finalidade principal é o desenvolvimento da criatividade. Assim, o produto final da atividade não pode ser julgado do ponto de vista tradicional, de medir certo ou errado, falso ou verdadeiro, sim ou não, bonito ou feio. Durante o processo das atividades, o professor avalia o comportamento do aluno em relação ao crescimento da sua criatividade e lhe oferece oportunidade de enriquecimento, nunca de medir (PERNAMBUCO, 1975).

No final da década de 70, outro documento publicado continuou a definir o como a arte deveria ser avaliada. Enfatizando o objetivo da arte na escola como um processo e centrando o processo

avaliativo nos opostos do interesse e do desinteresse, do feio e do bonito, do certo e do errado, o documento diz:

O trabalho deve se desenvolver sempre que possível por atividades e sem qualquer preocupação seletiva. A verificação da aprendizagem, nas atividades que visem especificamente à Educação Artística nas escolas de 1º e 2º graus, não se harmoniza também com a utilização de critérios formais. Essas atividades não visam a formação de artistas. Não faria sentido, pois, manter-se o aluno preso a uma opção na qual o seu desempenho não revela seu maior interesse, negando-lhe a oportunidade de outras experiências, e muito menos de impedir a promoção de série àquele que não apresente resultados satisfatórios em termos de produto: o desenho feio, a dança canhestra, a representação dissonante no grupo, o canto desafinado no coro. E isto porque a importância das atividades artísticas na escola reside no processo e não nos seus resultados (BRASIL, 1977).

A dificuldade em estabelecer critérios convincentes de avaliação para áreas que extrapolam o desenvolvimento do pensamento lógico, dos sentidos, das sensações, das emoções é uma questão polêmica e difícil de atingir um consenso.

Pelo menos desde os anos 60, nos documentos oficiais citados, a avaliação em arte foi determinada pela frequência, pelo comportamento, sem impedimento de promoção de série escolar, sem a necessidade de apresentação de resultados satisfatórios em termos de produto, sem contar para notas de aprovação, sem qualquer preocupação seletiva. Mas, algumas questões se destacam: esta mesma sistemática de avaliação, apresentada nos documentos oficiais, também era atribuída às outras disciplinas do currículo? Se no caso da arte não fazia sentido manter o aluno preso a uma opção na qual o seu desempenho não revelava seu maior interesse, por que, então, prender o aluno em outras disciplinas se também elas não revelavam seu maior interesse? Por que prender o aluno em matemática, português, história ou geografia, se alguma dessas disciplinas não revelava o maior interesse do aluno, por exemplo?

Diante do que foi registrado nos documentos oficiais, como no cotidiano escolar funcionava a sistemática de avaliação em arte nas três escolas estudadas? Como faziam os professores para avaliarem seus alunos?

Inicialmente para música e canto orfeônico, no Colégio Dom Bosco, a sistemática de avaliação era realizada por meio de provas ou testes com o resultado registrado em conceitos. No próprio depoimento fornecido pela professora houve controvérsias na forma e definição da avaliação utilizada na disciplina. O fato de não ter nota número era um dos motivos do não ter como avaliar o aluno. A professora afirmou que era mais fácil esse sistema, em outro momento ela disse que nunca deu certo. Observemos o porquê.

Aha, a avaliação era uma pequena prova (ênfase) só assim pra dizer que fazia prova, sabe? Fazia uma provinha, entende? Escrever um verso do Hino Nacional, escrever, fazer isso, umas besteiras, uns testeinhos bem fáceis porque nota mesmo eles não tinham, não é? Educação Artística era conceito. Aí, como era conceito você não tinha como avaliar, botar 10, botar 9, botar 8, 7 em que? Você podia avaliar uma criança que canta? Cantar o Hino Nacional todo, botar 10, ora, não dava, né? Aí, era conceito. Conceito era diferente, conceito A, B, C. Aí, era mais fácil (professora de música e canto orfeônico do Colégio Dom Bosco).

Mesmo com o resultado final apresentado em forma de conceito, no final do ano ele era traduzido em nota número. Havia certa confusão em compreender ou atribuir o mesmo raciocínio da avaliação em nota número para a avaliação em nota conceito. Ou seja, qual nota conceito correspondia a qual nota número? Problemática que a escola não conseguiu resolver retornando ao uso das notas números. Disse-nos a professora:

(...) Agora, eles traduziam isso, os conceitos, mais adiante os conceitos eram traduzidos em nota, não é? Porque houve uma época em que houve uma confusão muito grande dos conceitos. Conceito A, qual era a nota do conceito A? De 8 a 10, B de 7 a 9, sei lá? Abaixo de 5 era conceito C, mas, aí não demorou muito não. Conceito nunca deu certo não. Deu certo em algumas coisas, mas, o conceito mesmo pra gente dar nota, não dava. Educação Artística nunca pôde ter nota, não podia ter. Você não pode dar uma nota para uma pessoa que desenha muito bem, outra pessoa não sabe nem pegar no lápis (professora de música e canto orfeônico do Colégio Dom Bosco).

Para as aulas de educação artística as notas eram dadas em notas números, mas não havia provas e testes. O aluno entrevistado explicou como funcionava,

Ah! Apresentações folclóricas valendo nota, apresentações artísticas (...) Ah! O sistema de avaliação era muito bom. 6 você passava, 7 tava aprovado, 7, 8, 9, 10. 5 tava reprovado, desistente o pai e a mãe tinha que vir. (a avaliação) pra de arte, educação artística, eles tinham só a presença e o desempenho, não era curricular, mas, avaliativa, entendeu? Mas, era muito boa (aluno do Colégio Dom Bosco).

No Colégio de Aplicação, desde sua fundação, a sistemática de avaliação era diferenciada de outras instituições escolares. Assim, avaliava-se o aluno por atingir ou não os objetivos propostos pelo professor no decorrer do ano letivo, essa avaliação era apresentada em forma de pareceres descritivos que continham o percurso de desenvolvimento do aluno durante cada bimestre estudado. Essa forma de avaliar era unificada para todas as disciplinas do currículo, inclusive artes plásticas e música. Vejamos o que e como a professora avaliava seus alunos.

Era mais pela participação deles. Não era pela qualidade do trabalho, isso não podia fazer, qualidade do trabalho, era pela participação, a avaliação era pela participação, eles sabiam. Sempre teve um resultado mais ou menos bom porque todos gostavam de fazer, só um ou outro era assim meio (...) mas a maioria participava bem mesmo. Participava, colaborava com a organização das coisas, fim da aula sempre guardava material, recolhia material (professora de artes plásticas do Colégio de Aplicação).

Os alunos, por sua vez, exemplificaram como eram esses pareceres e o que era avaliado.

(...) o resultado não era nota, era bom, regular, sofrível e deficiente. Em Artes tinha os trabalhos, tinha a pasta que era a produção, era fazer. Cada um tinha sua pasta e aí ia ver o que você fez. Era concluir as coisas, os trabalhos, o projeto que tava em andamento (reflexão) (...) (aluna do Colégio de Aplicação).

É, no caso de artes plásticas, eu me lembro que o conceito ele parecia privilegiar mais o que era a atitude de investimento do aluno do que a qualidade artística da produção. Então, eu tinha colegas, que tão vindo agora na mente (...) que eram muito, eram alunas muito aplicadas, mas que não tinham maiores habilidades pra desenho e pintura e que, no entanto, tinham B porque cumpriam com as tarefas, faziam com dedicação. É, as recuperações, eram mais no sentido de fazer o que não tinha feito. Então, era mais nessa direção. Eu nunca fiquei em recuperação, não conheço o processo. Mas, eu me lembro que havia uma espécie de vigilância com os alunos que não tinham interesse pela disciplina. (...) Eu lembro de alguns colegas ficarem em recuperação e ter que ir lá no horário pra refazer. (...) Funcionava mais como uma punição, você não trabalhou direito agora vai ter que trabalhar mais pra repor o tempo que não foi bem aproveitado. (...) no caso de artes plásticas eu não via nenhum tipo de atitude de reprovação, do conteúdo ser tratado como algo mensurável, não é, facilmente mensurável (aluno 1 do Colégio de Aplicação).

O terceiro aluno entrevistado apontou três critérios de avaliação que eram utilizados em arte. O primeiro era a frequência às aulas, o segundo era a realização das atividades e o terceiro eram as atitudes dos alunos em sala de aula. Assim, ele descreveu,

(...) tinha que ter a frequência, não é? A realização do trabalho, não o desempenho, não o desempenho. Por exemplo, se você realizasse todos os trabalhos você não ia ficar em recuperação. E tinha também atitudes (...). Um aluno muito agitado, muito mal comportado, ele recebia na caderneta uma observação. Porque o Colégio de Aplicação como sempre teve, nessa parte da disciplina dos alunos, algo mais flexível, menos rígido, a gente se soltava. Por quê? Você entra no Aplicação aos 10, 11 anos, naquela época a gente ia até os 14 no máximo 15. A gente tá em plena ebulição. Quando chegava o 3º ano principalmente, que era a série mais complicada, hoje a 7ª série, a gente estava com os hormônios borbulhando, isso fazendo, subindo pelas paredes e os professores subindo com a gente, entendeu? (...) era difícil (ênfase) e você chegava na aula de arte que é mais livre, que não tem prova, aí a gente queria entrar na brincadeira (aluno 2 do Colégio de Aplicação).

Nas aulas de música, na compreensão dos alunos, a avaliação era mais exigente e essa exigência refere-se ao tipo de ensino, à necessidade de dominar um instrumento, de fazer pesquisa. Como apresentamos no tópico anterior, a professora de artes plásticas também desenvolvia trabalhos de pesquisa, mas observe que para o aluno o que se fazia em música era mais exigente. Ele relata:

No caso de música a coisa era mais exigente, talvez, pelo tipo de ensino que a gente tinha que dominar instrumento, era fazer pesquisa biográfica, tinha umas tarefinhas semanais fora da aula. Eu me lembro de pessoas terem que fazer a recuperação pra recuperar o que não tinha chegado no ponto, não é? Não me lembro bem de provas, alguma coisa, no caso de música, me lembro de prova prática, prova pública, tocar, sei lá, determinada música, codificar algum tipo de sons, ritmos que eram produzidos pela professora. Talvez nessa época de estudar grandes compositores da música clássica. É, eu tava lembrando agora dos trabalhos terem nota, mas eu acho que era evidente a diferença da avaliação dessas duas disciplinas pra outras disciplinas do currículo, essa coisa clássica de que (...) eu não lembro de alguém ser reprovado (ênfase) em artes plásticas ou música. Eu me lembro de alguns casos de recuperação, enfim, por aí (aluno 1 do Colégio de Aplicação).

No Ginásio Pernambucano, a avaliação consistia na produção de todos os trabalhos solicitados pelo professor e em exercícios feitos em sala de aula onde os alunos eram chamados ao quadro para realizar a atividade solicitada pelo professor. O professor e o aluno entrevistado descreveram como funcionava o processo de avaliação em arte:

Tudo provas. Eram quatro provas no semestre, quatro no segundo, avaliação no meio do ano, no fim do ano tinha uma prova. Mas, sempre eram provas. Avaliações nossas era nessa faixa e (ênfase) grande parte dissertações, tinha que escrever. (...) (o professor de educação artística) escrevia muito no quadro e quando ele fazia os gráficos e os desenhos, todos eles desenhavam no quadro, os meninos faziam o rabisco e jogava no papel. Era um Deus nos acuda! Ele era um tipo de camarada que vivia exigindo desse jeito. Era ruim de nota também, não era muito fácil com as notas não. Mandava o menino fazer duas, três vezes um trabalho. Isso tá errado, que trabalho mais feio, sujo, vá fazer isso de novo. Quero não, aceito não, aceito não e de série, dia tal eu quero os trabalhos. Ai de você se não desse porque ele não fazia mais nada não, não tem mais prova não, é zero. Cadê o trabalho? Fez não? Mas, professor eu trago mais tarde, eu vou buscar na banca. Ah, sim, cadê tá aí? Me dê, ah! trouxe não? Zero. Acabou. O cara por causa disso ia ter problema mais adiante. Porque havia aquele critério da exigência e todo mundo cumpria direitinho (professor de geografia do Ginásio Pernambucano).

Era só de prova mesmo. Existiam as questões não havia, que eu me lembre, não havia prova, avaliação oral individual não, era só escrita (aluno do Ginásio Pernambucano).

Construímos o quadro abaixo com base no que deveria ser avaliado no ensino de arte, critérios estabelecidos e apresentados nos documentos oficiais, juntamente, com o que era avaliado na prática cotidiana de sala de aula, critérios apontados pelos professores e alunos entrevistados das três escolas estudadas.

Critérios de avaliação em arte

Documentos Oficiais	Professores	Alunos
Frequência	Frequência	Frequência
Aproveitamento	Desempenho	Atitude de investimento do aluno
Sem preocupação seletiva	Provas e testes	Provas
Comportamento	Participação	Atitudes comportamentais
Crescimento da criatividade	Colaboração na organização do material	Apresentações folclóricas e artísticas
Experiências vividas	Produção dos trabalhos solicitados	Produção, fazer
Sem contar p/notas de aprovação	Realização de exercícios em sala	Realização de atividades

Fonte: Quadro elaborado a partir dos documentos oficiais e dos depoimentos dos sujeitos.

A frequência e o aproveitamento foram elementos comuns nos documentos analisados. A participação e colaboração em sala de aula foram apresentadas somente pelos professores. A produção, pelos professores e alunos. O comportamento, pelos documentos oficiais e pelos alunos.

Todos os documentos oficiais afirmaram que a arte na escola não poderia impedir a promoção do aluno para a série subsequente, mas nenhum professor afirmou isso. Nas vozes dos alunos, não houve afirmação de que a disciplina impedia a promoção de série, mesmo ficando em recuperação, eles não lembram de alguém que tenha sido reprovado na disciplina.

Nas atas de resultados finais do Colégio Dom Bosco e também do Ginásio Pernambucano, observamos que das disciplinas que compunham o currículo, vários alunos atingiam notas acima de seis em todas elas, exceto matemática, por quatro décimos ou um ponto, e por isso foram impedidos de continuar na série escolar subsequente. Já em outros casos, observamos que alguns alunos ficaram com a nota abaixo da média em educação artística e foram promovidos. Em outros casos, ocorreu do aluno ter ficado com a nota baixa em educação artística e outras disciplinas e foi retido sem avançar para a série subsequente.

No Colégio de Aplicação, tivemos acesso a fichas individuais de auto-avaliação preenchidas pelos alunos. Essas fichas foram elaboradas com questões que dizem respeito ao desempenho individual em sala de aula, às atitudes de colaboração e ao trabalho coletivo. No diário de classe consultado não encontramos o resultado final dos alunos, pois só constavam as atividades realizadas a cada aula, pois os pareceres descritivos eram elaborados separadamente das cadernetas escolares e entregues aos pais no final de cada ano letivo.

Conforme os dados apresentados na pesquisa os processos metodológicos utilizados pelos professores e as formas de veicular a arte no interior do espaço escolar foram diferenciadas. Pode-se afirmar que a dinâmica das aulas de arte era uma constante nas três escolas estudadas e que muitas das atividades realizadas em sala de aula estavam diretamente relacionadas às experiências vivenciadas pelos professores em suas trajetórias individuais e nos espaços de formação profissional que freqüentaram.

A escola ao apropriar-se da produção artística desenvolvida pelos alunos utilizava-a como um marco diferencial de seu trabalho pedagógico para ser visto e apreciado pelo público escolar e pelas personalidades que freqüentavam as escolas nas festas, em datas comemorativas e outros eventos promovidos por ela.

A dificuldade em estabelecer critérios do como e do que avaliar em arte nos documentos oficiais que refletiu na própria prática pedagógica do professor, levou ao estabelecimento de elementos que diziam mais respeito às atitudes e comportamentos que ao processo de aprendizagem em arte. Assim, a freqüência do aluno, o seu comportamento, a realização de exercícios e atividades foram

os principais critérios estabelecidos para serem observados nos processos avaliativos em arte, porém sem preocupação seletiva e sem contar para notas de aprovação.

Como pudemos perceber encontramos no cotidiano escolar do período estudado ‘ensinos de artes’. Cada um com singularidades e particularidades. Mesmo encontrando alguns elementos em comum nas práticas pedagógicas do professor, nas atividades dos alunos, na avaliação realizada em arte, é impossível afirmar a existência de uma uniformidade no ensino de arte nas escolas.

De um lado, a diversidade de compreensões, de ensinamentos, práticas e formas de avaliar estavam conectadas ao período social, político e econômico que se vivia no país. A arte utilizada como técnica reforçava também o projeto educacional tecnicista implantado no período. A arte direcionada aos que ‘tinham’ dom, aptidão e talento excluía os que não se encaixavam nesse perfil. A arte utilizada para festas cívicas e folclóricas reforçava o projeto ditatorial não só de massificação da população, mas do ‘engrandecimento’ do sistema de governo, de amenização da repressão que se vivia no período, de distanciamento da arte que era produzida e veiculada, pelo menos, pelas vanguardas artísticas em outras instâncias sociais. De certa forma, as marcas da ditadura militar foram impressas no tempo. A diversidade de ensinamentos de artes mostrou que a escola, em seu processo de socialização e veiculação dos saberes, se apropria, reconfigura, inventa, produz outros saberes que não necessariamente advém do conhecimento científico. A intensa variedade de saberes que a escola promoveu em seu cotidiano favoreceu uma dinâmica própria de cada instituição escolar, mas também veiculou modos de ver, compreender e fazer arte que atravessaram o tempo e contribuíram para a formação das gerações seguintes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs a investigar o processo de escolarização da arte em três escolas públicas, consideradas referência no ensino secundário da cidade do Recife, no período dos anos 60 aos 80 do século XX. Entre outros aspectos, foi necessário conhecer que escolas eram essas, quem eram os professores que ensinavam arte, quem eram os alunos, que condições de trabalho havia nas escolas para o ensino de arte, que arte foi ensinada e como ela era ensinada.

A pesquisa mostrou que os professores, que atuaram diretamente com o ensino de arte nas instituições estudadas, vivenciaram em sua infância experiências artísticas na família e na escola que contribuíram em sua atuação profissional. As redes de relações construídas e estabelecidas em seus percursos individuais proporcionaram a abertura de caminhos e indicações para o desenvolvimento de uma atividade profissional relacionada ao campo da arte, especificamente, em sua docência. As diferentes atuações profissionais ampliaram o leque de conhecimento e experiências que também contribuíram em seus trabalhos no cotidiano pedagógico. Desse modo, as experiências artísticas vividas no interior da família, a convivência com outras pessoas que participavam de formações no campo da música e usufruíam dos eventos culturais na cidade, o estímulo recebido na escola, a participação em grupo de teatro, a frequência a museus, apresentações teatrais, concertos e cinema foram alguns dos elementos que contribuíram para a formação artística pessoal dos professores. Além disso, a frequência em cursos, palestras, congressos e estágios promovidos por espaços de formação voltados ao professor e as experiências da prática cotidiana em sala de aula foram destacados como colaboradores na estruturação e na própria organização de seus trabalhos na docência em arte.

Embora a plasticidade da vida tenha direcionado os caminhos para uma atividade diferenciada das expectativas profissionais de origem, a formação adquirida ao longo das trajetórias dos professores facilitou a definição da docência em arte. A busca de materiais como revistas, livros, jornais que contribuíssem para organizar as suas práticas pedagógicas também foi apresentada como uma atividade constante. Dificuldades vividas e enfrentadas no cotidiano da carreira profissional foram destacadas, mas também intensos momentos de alegria, orgulho, realização e satisfação serviram de estímulo para permanecer e dar continuidade ao trabalho docente.

Mesmo com formações diferenciadas, os professores, que assumiram a disciplina da arte nas escolas, buscaram, em seus percursos de vida pessoal e profissional, além das experiências individuais, outros espaços de formação que contribuíram de forma significativa para a estruturação e organização de seus trabalhos pedagógicos.

O estudo mostrou ainda, como já fizeram outras pesquisas, que o saber docente extrapola o saber adquirido no meio científico e acadêmico. Este saber é plural e dificilmente pode ser desvinculado do percurso histórico vivido por cada professor em sua vida pessoal e profissional. As diversas experiências vivenciadas na infância, adolescência e juventude em espaços não escolares foram apresentadas como base e fundamento do saber-fazer profissional. Além disso, os professores não colocaram em pé de igualdade todos os seus saberes, mas tenderam a hierarquizá-los em função de sua utilidade no ensino e em sua prática pedagógica cotidiana. Na pesquisa, os saberes da prática ganharam destaque e maior importância na produção e na aquisição dos próprios saberes profissionais.

Diante das dificuldades impostas ao trabalho pedagógico cotidiano, o professor explorou e inventou estratégias que possibilitassem uma aprendizagem prazerosa dos alunos. A invenção dessas estratégias utilizadas fazia parte do saber docente que se construía também através dos saberes da prática, das situações enfrentadas a cada dia em sua profissão.

Compreender as estatísticas de formação do professor nas escolas brasileiras contribuiu para entender o porquê das diferentes formações dos professores que lecionavam arte nas escolas estudadas. Foi possível perceber que a própria ausência de cursos superiores para a formação do professor no campo da arte colaborou para isso, pois os primeiros cursos de Licenciatura em Educação Artística nasceram somente a partir de 1973. Além do mais, nem todo profissional formado pela Escola de Belas Artes foi lecionar em escolas de ensino básico. Outro fator colaborador para a presença de profissionais com outras formações na docência de arte refere-se à legislação que, diante da realidade educacional vivida no país naquele período, abriu diversas possibilidades para que isso ocorresse.

A diversidade de concepções de arte foi observada nos documentos oficiais, nos espaços de formação freqüentados pelos professores e nos depoimentos dos professores, alunos e funcionários das escolas. Isso significa que cada escola possuía concepções diferenciadas de arte. Porém, no conjunto da pesquisa, o entendimento da arte como expressão e atividade foi apresentado como elemento comum entre as escolas. Em sua grande maioria, as concepções de arte dos alunos foram as mesmas de seus professores. Nesse sentido, podemos dizer que se de um lado a escola é produtora de saberes, de outro ela também é reprodutora das concepções desses mesmos saberes que produz e veicula.

Em duas instituições estudadas, o ensino de arte tinha, da mesma forma, o objetivo de produzir uma arte para ser vista e apreciada pelo público escolar e pelas personalidades que freqüentavam as escolas seja nas festas, em datas comemorativas ou em outros eventos promovidos. A escola, ao apropriar-se da produção artística desenvolvida pelos alunos, utilizava-a como um marco diferencial do trabalho pedagógico que realizava.

Em sua maioria, os alunos das instituições investigadas compunham o grupo seletivo que atingia a educação secundária no Brasil, pois as condições sócio-econômicas de suas famílias possibilitavam a permanência e a freqüência nas escolas sem a necessidade de, ainda na adolescência, entrar no mercado de trabalho para manter-se e ajudar suas famílias.

O quantitativo de alunos por escolas e por salas de aula foi bastante diferenciado nas três instituições. Em uma das escolas, o grande número de alunos por sala foi uma das dificuldades apresentadas para o envolvimento de todos nas atividades planejadas pelo professor. Já em outra instituição pesquisada, o número de alunos, apresentado como satisfatório, possibilitava o acompanhamento individual dos mesmos, além de permitir a exploração de diversas experiências com os materiais e as técnicas viabilizando as atividades a serem realizadas.

A participação dos alunos nas atividades escolares, na organização de eventos realizados na escola, na preparação de apresentações artísticas, nos grêmios e clubes escolares foi um destaque dado por todos os sujeitos da pesquisa. Nas aulas de arte, esse aspecto também foi reforçado, mesmo que para alguns alunos o enfoque tenha se centrado na necessidade de ter habilidade para um bom desempenho das atividades solicitadas em aula. A valorização de outras áreas de

conhecimento consideradas como mais importantes e de prestígio social reforçava a menor valorização da disciplina – e o possível interesse que poderia despertar como área de interesse profissional -, pelos alunos, em relação a outras do currículo escolar. As aulas de arte eram consideradas por alguns alunos como um espaço de liberdade, menos rígido, sem realização de provas, mesmo com a exigência de refazer as atividades quando, na avaliação do professor, elas não atingiam um nível de qualidade esperada.

As diversas experiências vivenciadas pelos alunos provocaram uma dinamicidade no espaço escolar e extra-escolar. Muitos dos lugares observados e visitados durante a realização de atividades organizadas pelas escolas com os alunos corresponderam aos mesmos espaços que freqüentaram os professores em suas trajetórias de formação. Esse dado nos ajuda a perceber a influência das concepções de arte construídas pelos professores em suas vivências na formação de seus alunos.

A carga horária das aulas foi aproximada nas três instituições estudadas. Porém, o acréscimo, em uma das escolas, de 5 minutos em cada aula provocou uma diferença de 30h anuais no montante geral das aulas de arte entre as três escolas. O tempo das aulas de arte foi considerado insuficiente por dois professores para desenvolver as atividades planejadas. Além disso, a mudança de horários, com o “inchaço” provocado pelo aumento de matrículas nas escolas, causou um dismantelo no trabalho pedagógico do professor obrigando-o a multiplicar sua jornada e seu trabalho com a intensificação da proletarização da profissão docente. Essas situações pressionaram o professor a adequar-se ao tempo que dispunha para o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico enfrentando as dificuldades e os desafios de desenvolver um bom trabalho com as condições que se apresentavam.

Em todas as escolas estudadas os materiais que os professores necessitavam para as aulas de arte foram apresentados como suficientes e desejados por eles. Isso possibilitava que os alunos não ficassem sem trabalhar por falta de material. Os alunos também ressaltaram a variedade e qualidade dos materiais utilizados em sala. Um dos motivos apontados para a aquisição dos materiais de que o professor necessitava foi a relação estabelecida com a direção da escola, pois as verbas enviadas pelo governo eram esporádicas e insuficientes para as despesas necessárias ao

funcionamento de todas as atividades escolares. Por esse motivo, também, as contribuições dadas pelos pais dos alunos para a caixa escolar possibilitavam a aquisição dos materiais e outras despesas.

Foi possível perceber que nas três escolas as metodologias de ensino de arte eram diversificadas, assim como as formas de veiculá-la no interior mesmo do espaço escolar. Além disso, a arte direcionada aos que tinham “dom, aptidão e talento” excluía os que não se encaixavam nesse perfil e a arte utilizada para eventos de comemoração de datas cívicas e folclóricas reforçava o projeto ditatorial de massificação da população, do “engrandecimento” do sistema de governo, de amenização da repressão que se vivia no período, de controle e distanciamento, pelo menos, da arte crítica e contestadora produzida e veiculada pelas vanguardas artísticas do período em outras instâncias sociais.

A dificuldade em definir o que, o porquê e o como avaliar em arte presente nos documentos oficiais refletiu-se também na própria prática pedagógica do professor, levando ao estabelecimento de critérios que diziam mais respeito às atitudes e comportamentos do que ao processo de aprendizagem em arte. Desse modo, os principais pontos estabelecidos para se observar nos processos avaliativos, determinados pelos documentos oficiais, foram a frequência do aluno, seu comportamento, sem impedimento de promoção de série escolar, sem a necessidade de apresentação de resultados satisfatórios em termos de produto, sem qualquer preocupação seletiva. Mas, além dos critérios apresentados pelos documentos oficiais, os professores destacaram que, em suas práticas, era exigida a realização de exercícios e atividades, com qualidade, solicitadas aos alunos em sala de aula ou fora dela.

Diante dos resultados da pesquisa realizada, não cabe afirmar, unicamente, que os saberes que estão na escola têm sua origem no saber científico e acadêmico e/ou que a escola transpõe o saber científico e/ou que a escola recontextualiza saberes deslocados de seu campo de produção. Para a escolarização da arte, aqui investigada, o estudo mostra que os saberes e vivências experienciados na escola não advinham de um conhecimento estritamente científico. Até porque no período estudado, no caso brasileiro, a produção científica no campo da arte, ainda não estava constituída. Além disso, a arte não se restringe à medição, à verificação, à comprovação, à repetição que são aspectos próprios do saber *logos*, mas extrapola essas características. A arte é, assim, uma

disciplina diferenciada de outras, pois não trata apenas do pensamento lógico, mas rompe com ele. Utiliza o pensamento abstrato, trabalha com os aspectos cognitivos, as emoções, os sentidos e sensações. Envolve a mente, mas também todo o corpo, ou seja, aborda diversos outros aspectos que fazem parte da constituição do ser humano. A escola, por sua vez, desde pelo menos a época moderna, tem, ao longo de sua história, estabelecido diferentes “hierarquizações” entre os saberes que compõe o seu currículo, diminuindo o “status” daqueles que fogem aos padrões estabelecidos de “ciência”. É certo, porém, que, no caso aqui estudado, houve uma reconfiguração de elementos do campo científico, incorporados pelos professores em suas experiências de formação, que foram trazidas para suas práticas pedagógicas. A arte ensinada na escola apresentou, ainda, elementos advindos, observados e percebidos de outros espaços não escolares freqüentados pelos professores.

Não houve, portanto, um deslocamento da arte de seu suposto campo de produção original, mas um outro campo de produção foi identificado, outra arte, que é especificamente escolar, que não pode ser generalizada e nem uniformizada, pois cada escola possui suas singularidades e particularidades.

Ao produzir um estilo escolar de arte, a escola foi evidenciada também como um lugar que se apropria de elementos dos diferentes saberes e das práticas sociais que circulam na sociedade e, principalmente, como construtora de seus próprios saberes. Houve, sim, influências dos saberes externos à escola que foram trazidos, particularmente, pelas experiências vivenciadas pelo professor, pelos espaços extra-escolares visitados pelos alunos, pelas atividades realizadas fora da instituição escolar. Houve também um processo de reconfiguração dos diversos saberes.

No entanto, o que sobressai é que inúmeros outros saberes produzidos pela escola são próprios dela mesma e para ela mesma. Esse *corpus* de saberes é estruturado, organizado, sistematizado para este lugar específico, para um tempo específico, para grupos de indivíduos específicos e somente nela é possível conhecê-lo, aprendê-lo e vivenciá-lo. Esse *corpus* de saberes está em constante dinâmica, portanto, não é estático e muito menos uniforme. Nesse sentido, a escola veiculou uma diversidade de compreensões, de ensinamentos, práticas e formas de avaliar a arte que atravessaram o tempo e contribuiram para a formação das gerações seguintes.

No processo de escolarização da arte foram produzidas diversas artes, pois cada escola, além de apresentar professores com formações distintas, apresentou concepções diferenciadas de arte, incorporou, produziu, reconfigurou, inventou e ensinou também uma arte específica. Muitas vezes a arte ensinada foi construída, criada e produzida na própria dinâmica do cotidiano escolar. Poucas relações podem ser estabelecidas, nesse estudo, entre a arte produzida pelas vanguardas artísticas na época e a arte vivenciada na escola.

Assim, é impossível afirmar que havia, no período estudado, um único ensino de arte. Existiam, na verdade, ensinamentos de artes. A diversidade e a singularidade foram características que se destacaram no que diz respeito às concepções, aos objetivos previstos e desejados, às atividades, técnicas e materiais utilizados em arte que resultaram em uma diferenciação do que era ensinado e veiculado no interior do espaço escolar. Mesmo que, de certa forma, todas as instituições investigadas estivessem acordadas com os documentos oficiais do período e com os espaços de formação frequentados pelos professores, não podemos dizer que a arte na escola era uma arte única e que o mesmo ensino se dava em todas as escolas.

Afirmar, desse modo, que um único fator contribuiu para as diferentes escolarizações da arte não é possível. Houve um conjunto de fatores que colaborou para que as diferenças viessem à tona neste estudo histórico. A diversidade da arte ensinada se explica: pela diversidade da formação do professor; pela abertura da legislação para a docência da disciplina por profissionais de qualquer área de formação; pela diversidade de concepções de arte presente tanto nos documentos oficiais quanto na compreensão dos sujeitos e nos espaços frequentados por eles; pelas condições de viabilização do trabalho pedagógico, nelas incluídas o grupo discente, o espaço físico, o tempo e os materiais destinados ao ensino de arte; pela prática cotidiana em sala de aula ou fora dela; pelo projeto sócio-político-econômico estabelecido pelo sistema de governo do período e também pela própria pluralidade do campo da arte que contém em si uma diversidade de saberes, de fazeres, de experiências a serem exploradas.

.

As escolas estudadas apresentaram diferentes culturas escolares, mesmo apresentando elementos comuns. Assim, na análise do processo de organização e didatização dos saberes para o ensino de

arte, foi possível observar, por exemplo, elementos da cultura, popular, científica, de massas, erudita.

São os estudos históricos que nos ajudam a captar as minúcias, semelhanças, diferenças, especificidades e singularidades de cada instituição escolar, como também a compreender que os agentes educacionais produzem, reproduzem, criam, recriam, modificam, acrescentam, transformam saberes. Logo, não são apenas assimiladores, incorporadores e transmissores de saberes. Diversas são as formas de escolarização de um saber em um mesmo nível de ensino, na mesma ou em diferentes redes de ensino e em um mesmo período histórico.

Diferentes questões permanecem como perspectivas para futuros estudos. Por exemplo: em outros estados brasileiros a escolarização da arte apresenta características semelhantes às aqui analisadas? Como se dá a escolarização da arte nas capitais e nas cidades do interior dos estados brasileiros? A escolarização da arte possui o mesmo perfil na escola pública e na escola privada? Que concepções e práticas permaneceram no tempo e atravessam a história recente? Como se dá o processo de construção do capital cultural dos alunos relacionado à arte? Que semelhanças e ou divergências podem ser identificadas no processo de escolarização da arte no Brasil e em outros países? Que outros saberes veiculados na e pela escola se tornam propriamente escolares? Como isso acontece? Há pontos comuns no processo de escolarização de diferentes disciplinas escolares? Quais são eles?

Essas questões podem contribuir para ampliar e complexificar os debates nos campos da educação, da história e da arte e, particularmente, ajudar a continuar a escrever uma história dos saberes escolares.

FONTES

PERNAMBUCO. COLÉGIO DOM BOSCO. Álbum de Fotografias, décadas de 1960 e 1970.

PERNAMBUCO. COLÉGIO DOM BOSCO. Pastas de Certificados de Admissão, décadas de 1960, 1970.

PERNAMBUCO. COLÉGIO DOM BOSCO. Livro de Atas do Círculo de Pais e Mestres, década de 1960.

PERNAMBUCO. COLÉGIO DOM BOSCO. Livro de Atas do Grêmio Escolar, décadas de 1960, 1970.

PERNAMBUCO. COLÉGIO DOM BOSCO. Livros de Atas de Resultados Finais, década de 1960, 1970, 1980.

PERNAMBUCO. COLÉGIO DOM BOSCO. Livro de Atas de Resultados de Recuperação, década de 1970.

PERNAMBUCO. COLÉGIO DOM BOSCO. Planta arquitetônica da sala de artes, década de 1960.

PERNAMBUCO. COLÉGIO DOM BOSCO. Proposta de operacionalização das aulas-atividade, s/d.

PERNAMBUCO. COLÉGIO DOM BOSCO. Quadro de horário de aulas, décadas de 1960, 1970, 1980.

PERNAMBUCO. COLÉGIO DOM BOSCO. Quadro de componentes curriculares, décadas de 1960, 1970, 1980.

PERNAMBUCO. COLÉGIO DOM BOSCO. Regimento dos estabelecimentos oficiais de ensino, 1974.

PERNAMBUCO. COLÉGIO DE APLICAÇÃO. Calendário Cívico Cultural Escolar. Recife: Secretaria de Educação e Cultura, 1977.

PERNAMBUCO. COLÉGIO DE APLICAÇÃO. Diários de Classe, década de 1970.

PERNAMBUCO. COLÉGIO DE APLICAÇÃO. Fichas Individuais de Auto-avaliação, década de 1980.

PERNAMBUCO. COLÉGIO DE APLICAÇÃO. Fichas individuais de avaliação, décadas de 1970, 1980.

PERNAMBUCO. COLÉGIO DE APLICAÇÃO. Fotografias de alunos, década de 1970.

PERNAMBUCO. COLÉGIO DE APLICAÇÃO. Jornal elaborado pelos alunos, década de 1980.

PERNAMBUCO. COLÉGIO DE APLICAÇÃO. Manuscritos de programas do professor, década de 1960, 1970.

PERNAMBUCO. COLÉGIO DE APLICAÇÃO. Manuscritos de aula do professor, década 1960, 1970, 1980.

PERNAMBUCO. COLÉGIO DE APLICAÇÃO. Manuscritos do professor sobre excursão escolar, década de 1970.

PERNAMBUCO. COLÉGIO DE APLICAÇÃO. Manuscritos do professor sobre o Conselho de Classe, década de 1980.

PERNAMBUCO. COLÉGIO DE APLICAÇÃO. Manuscritos do professor sobre Provérbios, 1980.

PERNAMBUCO. COLÉGIO DE APLICAÇÃO. Manuscritos do professor sobre avaliação dos alunos, 1982.

PERNAMBUCO. COLÉGIO DE APLICAÇÃO. Manuscritos sobre função da arte, s/d.

PERNAMBUCO. COLÉGIO DE APLICAÇÃO. Objetivos do Colégio de Aplicação. Recife: UFPE, década de 1980.

PERNAMBUCO. COLÉGIO DE APLICAÇÃO. Pastas de atividades dos alunos, décadas de 1960, 1970, 1980.

PERNAMBUCO. COLÉGIO DE APLICAÇÃO. Planejamentos de excursões, décadas de 1970, 1980.

PERNAMBUCO. COLÉGIO DE APLICAÇÃO. Planos de aula, décadas de 1960, 1970, 1980.

PERNAMBUCO. COLÉGIO DE APLICAÇÃO. Quadro Curricular, décadas de 1960, 1970, 1980.

PERNAMBUCO. COLÉGIO DE APLICAÇÃO. Quadros de horário de Educação Artística, década de 1970.

PERNAMBUCO. COLÉGIO DE APLICAÇÃO. Quadro de resultados finais, década de 1970.

PERNAMBUCO. COLÉGIO DE APLICAÇÃO. Relatórios de aulas, décadas de 1960.

PERNAMBUCO. COLÉGIO DE APLICAÇÃO. Relação de trabalhos de alunos enviados para exposições, década de 1980.

PERNAMBUCO. COLÉGIO DE APLICAÇÃO. Texto sobre Arte-Educação, década de 1980.

PERNAMBUCO. COLÉGIO DE APLICAÇÃO. Texto sobre Metodologia da Educação Artística, década de 1980.

PERNAMBUCO. COLÉGIO DE APLICAÇÃO. Texto sobre Avaliação, década de 1980.

PERNAMBUCO. COLÉGIO DE APLICAÇÃO. Texto sobre Currículo, década de 1980.

PERNAMBUCO. COLÉGIO DE APLICAÇÃO. Um auto-retrato, 1998.

PERNAMBUCO. GINÁSIO PERNAMBUCANO, 2005).

PERNAMBUCO. GINÁSIO PERNAMBUCANO, 2005

PERNAMBUCO. GINÁSIO PERNAMBUCANO. *Ofício nº 14*. 1976.

PERNAMBUCO. GINÁSIO PERNAMBUCANO. *Ofício nº 37*. 1976.

PERNAMBUCO. GINÁSIO PERNAMBUCANO. *Ofício nº 240*. 1976.

PERNAMBUCO. GINÁSIO PERNAMBUCANO. *Ofício nº 245*. 1976.

PERNAMBUCO. GINÁSIO PERNAMBUCANO. Plano Operativo, anos 1980.

PERNAMBUCO. GINÁSIO PERNAMBUCANO. Implementação da Banda Marcial, s/d.

PERNAMBUCO. GINÁSIO PERNAMBUCANO. Planos de curso.

PERNAMBUCO. GINÁSIO PERNAMBUCANO. Pasta Caixa Escolar, 1968.

PERNAMBUCO. GINÁSIO PERNAMBUCANO. Pasta Caixa Escolar, 1974.

PERNAMBUCO. GINÁSIO PERNAMBUCANO. Quadro Curricular, década de 1970.

PERNAMBUCO. GINÁSIO PERNAMBUCANO. Livros de Atas de resultados finais, década de 1960, 1970.

PERNAMBUCO. GINÁSIO PERNAMBUCANO. Pasta de matrículas, 1973.

PERNAMBUCO. GINÁSIO PERNAMBUCANO. Ata geral de Exames de Admissão, 1961.

PERNAMBUCO. Diário de Pernambuco, 01.01.1967.

PERNAMBUCO. Diário de Pernambuco, 21.01.1967.

PERNAMBUCO. Revista Escola de Belas Artes de Pernambuco 1957

PERNAMBUCO. Resolução nº 17. Secretaria de Educação e Cultura, 1972.

PERNAMBUCO. Lei nº 5695/65. Institui o Sistema Estadual de Educação de Pernambuco. Assembléia Legislativa. Governo do Estado de Pernambuco, 1965.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Educação Primária. Currículo da Escola Primária em Pernambuco. Recife: SEC, 1968.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Ensino. Divisão de Ensino de 1º e 2º graus. Proposta Curricular – Ensino de 1º grau – Comunicação e Expressão, 1974.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Ensino. Divisão de Ensino de 1º e 2º graus. Proposta Curricular – Ensino de 1º grau – Comunicação e Expressão, 1975.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Ensino. Divisão de Ensino de 1º e 2º graus. Proposta Curricular – Ensino de 1º grau – Comunicação e Expressão, 1981.

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

BRASIL. www.fundaj.gov.br . Visita em 11 de novembro de 2009.

BRASIL. www.ibge.gov.br/seculoxx/estatisticas_populacionais.shtm - Pasta 1960 - Educação1960aeb-79.1

BRASIL. www.ibge.gov.br/seculoxx/estatisticas_populacionais.shtm - Pasta 1970 - Educação1970aeb_003

BRASIL. www.ibge.gov.br/seculoxx/estatisticas_populacionais.shtm - Pasta 1974 - educacaom1974aeb-091

BRASIL. www.ibge.gov.br/seculoxx/estatisticas_populacionais.shtm - Pasta 1974 - educacaom1974aeb-125_1

BRASIL. www.ibge.gov.br/seculoxx/estatisticas_populacionais.shtm - Pasta 1980 - Educacao1980aeb_31

BRASIL. Anuário Estatístico do Brasil. Rio de Janeiro, 1981, v.42, p.1-798.

BRASIL. Anuário Estatístico do Brasil. Rio de Janeiro, 1982, v.43, p.1-904; Coletânea de Estatísticas da Educação, Cultura e Desporto. MEC, p.41.

BRASIL. Sinopse Estatística da Educação Básica 1979/1980. Brasília: MEC, 1983, p.93,95.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 8 de 1º de dezembro de 1971.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. A Lei 5692 de 1971 e o Ensino de primeiro grau – Série Ensino Fundamental.

BRASIL. *Boletim Oficial*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1966.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parecer nº 781/78.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Bases para a reformulação de currículos e programas para o ensino fundamental. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, vol.10. Rio de Janeiro: Editora do Livro LTDA, década de 1970.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parecer nº853/71.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parecer nº4833/75.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. 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. Decreto nº 56747. Diário Oficial da União, 18 de agosto de 1965.

REFERÊNCIAS

AKOLO, Jimo Bola. **O ensino das artes nas instituições educacionais: a experiência nigeriana.** In: BARBOSA, Ana Mae; SALES, Heloísa Margarido (orgs.). *O ensino da arte e sua história.* São Paulo: MAC/USP, 1989, p.126-133.

ALVARADO, Daisy Valle Machado Peccinini de. **Figurações Brasil anos 60: neofigurações fantásticas e neo-surrealismo, novo realismo e nova objetividade.** São Paulo: Itaú Cultural: EDUSP, 1999.

ALMEIDA, Roseane Soares. **A prática pedagógica da Educação Física na construção do projeto político-pedagógico da escola: a polêmica do discurso superador.** Dissertação (Mestrado em Educação). Recife: UFPE, 1997.

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

AMORIM, Marília. **Raconter, démontrer, survivre: formes de savoirs et de discours dans la culture contemporaine.** Paris: Éditions Érès, 2007

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

APPLE, Michael W. **A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional?** In MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.) Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 2002.

ARAÚJO, Paulo César de. **Eu não sou cachorro não: música popular cafona e ditadura militar.** Rio de Janeiro: Record, 2007.

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

ARELARO, Lisete Regina Gomes. **A descentralização na Lei 5692/71: coerência ou contradição?** Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: USP, 1980.

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. **Movimento Escolinhas de Arte: em cena memórias de Noemia Varela e Ana Mae Barbosa.** Dissertação. (Mestrado em Artes Plásticas). São Paulo: Escola de Artes e Comunicação, Universidade de São Paulo, 2001.

BARBOSA, Ana Mae. **História da Arte-Educação.** São Paulo: Editora Max Limonad, 1986.

_____. **Teoria e Prática da Educação Artística.** São Paulo: Cultrix, 1990.

_____. **Tópicos Utópicos.** Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

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

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

_____. **A imagem no ensino da arte.** São Paulo: Perspectiva, 2002.

_____. **Dilemas da Arte/educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas.** In: BARBOSA, Ana Mae (org.). Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005, p.98-112.

BARROSO FILHO, Geraldo. **Memórias escolares do Recife: o Ginásio Pernambucano nos anos 1950.** Olinda: Livro Rápido, 2008.

BASTOS BARBOSA, Ana Amália Tavares. **Releitura, citação, apropriação ou o quê?** In: BARBOSA, Ana Mae (org.). Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005, p.143-149.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Aula de português: discurso e saberes escolares.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1987, v.1.

BERNARDES, Denis. **1964: Kafka à brasileira**. Revista Continente Multicultural. Recife: CEPE, mar, 2004, n.39, p.58-61.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique**. Londres: Taylor & Francis, 1996.

BERTOSSI, Elizabeth Medeiros S. **Artes: o professor e o educador**. In *ARTE NA ESCOLA*. Anais do 1º Seminário Nacional sobre o papel da arte no processo de socialização e educação da criança e do jovem. São Paulo: Universidade Cruzeiro do Sul, 1995, p.347.

BIANCHI, José João Pinhanços de. **A educação e o tempo: três ensaios sobre a história do currículo escolar**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2001.

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.

BORGES, Maria Eliza Linhares. **História & Fotografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. (Coord). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **Os três estados do capital cultural**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2007.

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

BRETT, Guy. **Brasil Experimental arte/vida: proposições e paradoxos**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2005.

BRITTO, Maria Leopoldina de Albuquerque. **A trajetória do currículo de Ensino Fundamental na rede estadual de Pernambuco nos séculos XIX e XX: aproximações do texto e do contexto**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2005.

BRUSCKY, Paulo. **Arte Correio e a grande rede: hoje, a arte é este significado**. In: FERREIRA, Glória; COTRIM, Cecília (Orgs.). *Escritos de Artistas: anos 60/70*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006, p.374-379.

BUENO, Kátia Maria Penido. **As habilidades humanas: formas de compreensão e processos de constituição**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Belo Horizonte: UFMG, 2000.

_____. **Os processos sociais de constituição das habilidades:** trama de ações e relações. Tese. (Doutorado em Educação). Belo Horizonte: UFMG, 2005.

BULHÕES, Maria Amélia. **Artes Plásticas:** participação e distinção. Brasil anos 60/70. In: Porto Arte n.1, v.1.1 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.

CAMNITZER, Luis. **Arte contemporânea colonial.** In: FERREIRA, Glória; COTRIM, Cecília (Orgs.). Escritos de Artistas: anos 60/70. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006, p.266-274.

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

CANEJO, Cynthia Marie. **Gestos efêmeros e obras tangíveis:** a trajetória de Antonio Manuel. In: www.scielo.com.br . Visita em 18.06.2007.

CANONGIA, Ligia. **O legado dos anos 60 e 70.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CARDOSO, Teresinha Maria. **A cultura da escola engendrada nos espaços/tempo do cotidiano escolar.** Reunião anual da ANPEd, 2002. GT Sociologia da Educação.

CASTANHO, Maria Eugênia de Lima e Montes. **Arte-Educação e intelectualidade da Arte:** contribuição da Educação Artística no Brasil após a lei 5692/71. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Faculdade de Educação da UNICAMP, 1982.

CASTRO, Magali de. **A escola normal revisitada:** memórias de professoras do início do século XX. In: PEIXOTO, Ana Maria Casasanta; PASSOS, Mauro. A escola e seus atores: educação e profissão docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.149-164.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Gênero na análise sociológica do trabalho docente:** um palco de imagens. In: PEIXOTO, Ana Maria Casasanta; PASSOS, Mauro (Orgs.). A escola e seus atores: educação e profissão docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.89-114.

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.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano 2.** Morar, cozinhar. Tradução de Ephraim F. Alves e Lúcia Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 2002.

CHERVEL, André. **Devoirs et travaux écrits des élèves dans l'enseignement secondaire du XIXe siècle. Une source non exploitée: les enquêtes ministérielles et rectorales.** In: CASPARD, Pierre (direct.). Travaux d'élèves: pour une histoire des performances scolaires et de

leur évaluation XIXe-XXe siècles. Numéro special de la Revue Histoire de l'Éducation. Institut National de Recherche Pédagogique. Paris, n.54, mai 1992, p.13-38.

CHERVEL, André. **História das Disciplinas Escolares:** reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e Educação. Porto Alegre: n.2, 1990, p.177 a 229.

CHEVALLARD, Yves. **Les processus de transposition didactique et leur theorisation.** In: ARSAC, G; CHEVALLARD, Y.; MARTINAND, J-L.; TIBERGHEN, Andrée (éds.). La transposition didactique à l'épreuve. La pensée sauvage, Grenoble, 1994, p.135-180.

COLI, Jorge. **O que é arte?** São Paulo: Brasiliense, 1985, 6ªed.

CORRÊA, Carlos Humberto P. **História Oral:** considerações sobre suas razões e objetivos. In MEIHY, José Carlos Sebe Bom (org). (Re)introduzindo História Oral no Brasil. São Paulo: Xamã, 1996, p.63-70.

COSTA, Cacilda Teixeira da. **Arte no Brasil 1950-2000:** Movimentos e Meios. São Paulo: Alameda, 2004

COSTA, Eremilda Vieira da. **De Augsburg para Pernambuco:** irmãs franciscanas de Maristella formando professoras (Timbaúba/PE, 1938 a 1950). Dissertação (Mestrado em Educação). Recife: UFPE, 2003.

COUTINHO, Rejane Galvão. **A formação de professores de arte.** In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002, p.153-160.

_____. **Mário de Andrade e os desenhos infantis.** In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). Ensino da arte: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008, p.157-196.

CUNHA E GÓES, 1985 CUNHA, Luiz Antônio, GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

D'ENFERT, Renaud. **De la figure humaine au dessin géométrique enseignement du dessin et formation ouvrière en France, 1750-1850.** Thèse en Histoire. Université Paris I – Sorbonne U.F.R 09. Paris: janvier, 2001.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **1964:** temporalidade e interpretações. In: REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá (Orgs.) O golpe e a ditadura: 40 anos depois (1964-2004). São Paulo: EDUSC, 2004, p.15-28.

DEPOIMENTO DE UMA GERAÇÃO 1969-1970. Ciclo de Exposições sobre Arte no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Galeria de arte BANERJ, 1986.

EFLAND, Arthur D. **Uma historia de la educación del arte.** Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2002.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

_____. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993, v2.

_____. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ESCOLANO, Agustín. **Arquitetura como programa: espaço, escola e currículo**. In: FRAGO, Antonio Viñao e ESCOLANO, Agustín (Orgs.). Currículo, Espaço e Subjetividade: arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

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.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; SOUZA, Rosa Fátima. **A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil**. In: VIDAL, Diana (org.). Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). São Paulo: Mercado das Letras, 2006, p.21-57.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Educação no Brasil anos 60: o pacto do silêncio**. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, Glória; COTRIM, Cecília (Orgs.). **Escritos de Artistas: anos 60/70**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

FERREIRA, Maria do Carmo. **Função da arte: ensinar o homem a produzir-se a si mesmo**. In ARTE NA ESCOLA. Anais do 1º Seminário Nacional sobre o papel da arte no processo de socialização e educação da criança e do jovem. São Paulo: Universidade Cruzeiro do Sul, 1995, p.248.

FOERSTE, Gerda M. S. **Arte-Educação: um estudo sobre os pressupostos teórico-metodológicos na obra de Ana Mae Barbosa**. In ANAIS DA ANPAP. Congresso Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas: ANPAP 10 ANOS. São Paulo, 1996, v.2, p.36-42.

FONSECA, Thaís Nivia de Lima e. **História e Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANGE, Lucimar Bello. **Noemia Varela e a Arte**. Belo Horizonte: Ed. C/Arte, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FURTADO, João Pinto. **A música popular brasileira dos anos 60 aos 90:** apontamentos para o estudo das relações entre linguagem e práticas sociais. Revista Pós-História. Assis, São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1997, v.5, p.123-143.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **A cultura popular como objeto de estudo:** da “beleza do morto” à compreensão de sujeitos e práticas culturais. In: XAVIER, Libania Nacif (et al.). Escola, cultura e saberes. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005, p.106-138.

_____. **Escola e cotidiano:** uma história da educação a partir da obra de José Lins do Rego (1890-1920). Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte: UFMG, 1994.

GALLIAN, Dante Marcello C. **A memória do exílio.** Reflexões sobre interpretação de documentos orais. In: MEHY, José Carlos Sebe Bom (org). (Re)introduzindo História Oral no Brasil. São Paulo: Xamã, 1996, p.141-150.

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.

GIROUX, Henry A. e SIMON, Roger. **Cultura popular e pedagogia crítica:** a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In MOREIRA, A. Flávio e SILVA, T. Tadeu da (orgs). Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 2002, p.93-124.

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

_____. **Currículo:** teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

GÓMEZ, Angel Pérez. **O pensamento prático do professor:** a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (coord.). Os professores e a sua formação. Portugal: Dom Quixote, 1995, p.93-114.

GULLAR, Ferreira. **Argumentação contra a morte da Arte.** Rio de Janeiro: Revan, 2003.

_____. **A censura às artes plásticas.** Revista Continente Multicultural. Recife: CEPE, 2004, mar, n.39, p.56-57.

HÉBRARD, Jean. **A escolarização dos saberes elementares na época moderna.** Teoria e Educação. Porto Alegre: n.2, p.65-110, 1990.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário de sinônimos e antônimos da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

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.

_____. **A Cultura Escolar como objeto histórico**. *Revista Brasileira de História da Educação*, n1, jan/jun, 2001, p10-43.

LAHIRE, Bernard. **Homem Plural: os determinantes da ação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. **História Oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta**. In MEHY, José Carlos Sebe Bom (org). *(Re)introduzindo História Oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996, p.33-47.

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.

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

LUCIE-SMITH, Edward. **Os Movimentos Artísticos a partir de 1945**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MARQUES Carvalho, Lívia. **O ensino de artes em ONGs: tecendo a reconstrução pessoal e social**. Tese (Doutorado em Arte-Educação). São Paulo: ECA/USP, 2005.

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

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do Ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **História Oral: um locus disciplinar federativo**. In MEHY, José Carlos Sebe Bom (Org). *(Re)introduzindo História Oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996, p.48-55.

MORAIS, Frederico. **Arte é o que eu e você chamamos arte: 801 definições sobre arte e o sistema da arte.** Rio de Janeiro: Record, 2002.

MOREIRA, Antonio Flávio B. (org.). **Currículo: questões atuais.** São Paulo: Papyrus, 1997.

MOSER, Joana Siqueira. **Salão Infantil de Arte: seu reflexo na educação pela arte.** 1988. Monografia (Especialização em Artes Plásticas). Recife: UFPE, 1988.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. **Formação profissional do “Bom Silvícola” nas Artes e Ofícios: a perspectiva do jesuitismo.** In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Ensino da Arte: memória e história.* São Paulo: Perspectiva, 2008, p.27-48.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OLIVEIRA, Bernardo Jefferson de. **Em defesa da divergência entre arte e ciência.** In: BRANDÃO, Carlos Antonio Leite (Org.). *A república dos saberes: arte, ciência, universidade e outras fronteiras.* Belo Horizonte: UFMG, 2008, p.167-176.

OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. **Educação Física Escolar e Ditadura Militar no Brasil (1968-1984): entre a adesão e a resistência.** Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de e LAMPERT, Jociele. **Revisitando os saberes para o exercício da docência: a formação inicial do professor em artes visuais.** In MEDEIROS, Maria Beatriz de (Org). *Arte em Pesquisa: especificidades.* Brasília: Ed. da Pós-graduação em Arte na Universidade de Brasília, 2004, v.2, p.141-147.

OSINSKI, Dulce. **Arte, História e Ensino: uma trajetória.** São Paulo: Cortez, 2002.

PAIVA, Eduardo França. **História & Imagens.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PEDROSA, Sebastião Gomes. **The influence of English art education upon brazilian art education from 1941.** 1993. Tese de Doutorado em Artes. University of Central England in Birmingham, England, 1993.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. **Magistério: idas-e-vindas de uma profissão – Minas Gerais (1889-1970).** In: PEIXOTO, Ana Maria Casasanta; PASSOS, Mauro (Orgs.). *A escola e seus atores: educação e profissão docente.* Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.13-28.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. **Limites em Expansão: licenciatura em artes visuais.** Belo Horizonte: C/Arte, 1999.

PEREIRA, Denise Perdigão. **Que arte entra na escola através do currículo? Entre o utilitarismo e a possibilidade de emancipação humana pela arte, nos Programas de 1928 e 1941, na Escola Nova em Minas Gerais.** Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica, 2006.

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.

PESSANHA, Eurize Caldas; DANIEL, M^a Emília Borges; MENEGAZZO, M^a Adélia. **Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar:** uma trajetória de pesquisa. Revista Brasileira de Educação, n.27, set/out/nov/dez, 2004, p.57-69.

RANGEL, Mary. **Currículo de 1º e 2º graus no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1988.

REIS, Daniel Aarão. **Ditadura e sociedade:** as reconstruções da memória. In: REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá (Orgs.) **O golpe e a ditadura:** 40 anos depois (1964-2004). São Paulo: EDUSC, 2004, p.29-52.

REY, Sandra. **Notas sobre Metodologia em Artes Plásticas.** In: ANAIS DA ANPAP. Congresso Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas: ANPAP 10 ANOS. São Paulo, 1996, v.2, p.301-309.

REZENDE, Antonio Paulo. **Freyre:** as travessias de um diário e as perspectivas da volta. In GOMES, Angela de Castro (org). Escrita de si, escrita da história. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

RIBEIRO, M.Isa. **Sobre a função da arte.** In ARTE NA ESCOLA. Anais do 1º Seminário Nacional sobre o papel da arte no processo de socialização e educação da criança e do jovem. São Paulo: Universidade Cruzeiro do Sul, 1995, p.249-250.

RIDENTI, Marcelo. **Em busca do povo brasileiro:** artistas da revolução, do CPC à era da TV. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 2000.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1973).** Petrópolis: Vozes, 1999.

ROSA, Maria Cristina da. A formação de professores de arte: diversidade e complexidade pedagógica. Florianópolis: Insular, 2005.

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

SELLARO, Lêda Rejane Accioly. **Descentralização da educação nacional e organização do ensino na província de Pernambuco durante o período imperial.** Revista de Administração Educacional. www.ufpe.br/daepe/n3_6.htm . Visita em 11 de novembro de 2009.

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

SILVA, Everson Melquiades Araújo. **Arte como conhecimento: as concepções de ensino de arte na formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Recife.** Dissertação (Mestrado em Educação). Recife: UFPE, 2005.

SILVA, Fabiana Cristina da. **Trajetórias de longevidade escolar em famílias negras e de meios populares (Pernambuco, 1950-1970).** Dissertação (Mestrado em Educação). Recife: UFPE, 2005.

SILVA, Fabianny de Cássia Tavares. **Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa.** Educar em Revista, n.28, jul/dez, 2006, p.201-216.

SILVA, Maria Betânia e. **A inserção da arte no currículo escolar (Pernambuco, 1950-1980).** Dissertação (Mestrado em Educação). Recife: UFPE, 2004.

SILVA, Teresinha Maria Nelli. **A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador.** São Paulo: EPU, 1990.

SOUICY, Donald. **Não existe expressão sem conteúdo.** In: BARBOSA, Ana Mae; SALES, Heloísa Margarido (Orgs.) O ensino da arte e sua história. São Paulo: MAC, USP, 1990, p.87-95.

SRI, Aurobindo. **Sobre educação e o valor da arte na educação.** Salvador: Nós Editora Ltda, 1974. (Livro original da Índia (1909) publicado inicialmente para o jornal Karmayogin em Calcutá.

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.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. **Os professores faces ao saber: esboço de uma problemática do saber docente.** *Teoria e Educação*, 1991, n.4, p.215-233.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários.** Revista Brasileira de Educação, 2000, n.13, p.5-24.

_____. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2005.

THISTLEWOOD, David. **A história da idéia de identidade social na educação da arte e do design na Inglaterra.** In: BARBOSA, Ana Mae (org.). História da Arte-Educação. São Paulo: Editora Max Limonad, 1986, p. 35-59.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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.

TOURINHO, Irene. **Educação visual:** pensando o currículo através de perguntas. In MEDEIROS, Maria Beatriz de (org). *Arte em Pesquisa: especificidades*. Brasília: Ed. da Pós-graduação em Arte na Universidade de Brasília, 2004, v.2, p.101-110.

VALENTE, Wagner Rodrigues. **Cotidiano Escolar:** prática pedagógica e saber docente. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: PUC, 1991.

VARNIERI, Maria Lúcia Campos. **Arte-Educação na prática das Escolinhas de Arte**. Revista *Arte e Educação*. Porto Alegre, n.2-3, p.61-64, jul./dez., 1996.

VELLAS, Etiennette. **Conferir sentido aos saberes escolares:** nada simples! In APAP, Georges (et al). **A construção dos saberes e da cidadania: da escola à cidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.17-28.

VIEIRA, Patrícia Lins. **A produção do saber docente perante as tensões do cotidiano escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte: UFMG, 2002.

WEIS, Luiz e ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de. **Carro-zero e pau-de-arara:** o cotidiano da oposição de classe média ao regime militar. In: NOVAIS, Fernando A. (Coord.). *História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea*. São Paulo: Cia das Letras, 1998, v.4, p.319-410.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores:** idéias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.