



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ –
UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E
EDUCAÇÃO**

**O ENSINO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA DURANTE A
DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA: IMPACTOS DA
LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL**

ELISANGELA FURLAN

CASCADEL, PR
2015

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ -
UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E
EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

**O ENSINO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA DURANTE A
DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA: IMPACTOS DA
LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL**

ELISANGELA FURLAN

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação – PPGE, área de concentração "Sociedade, Estado e Educação", linha de pesquisa: "História da Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE", como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Felipe Fiuza

CASCAVEL, PR
2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

F984e

Furlan, Elisangela

O ensino de educação artística durante a ditadura civil-militar brasileira: impactos da legislação educacional. / Elisangela Furlan.— Cascavel, 2015.
180 p.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Felipe Fiuza

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação

1. História da educação. 2. Lei 5.692/71. 3. Arte – Estudo e ensino. 4. Ditadura civil-militar. I. Fiuza, Alexandre Felipe. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 21.ed. 370.9

UNIOESTE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

O ENSINO DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA DURANTE A DITADURA CIVIL-MILITAR
BRASILEIRA: IMPACTOS DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

Autora: Elisangela Furlan

Orientador: Alexandre Felipe Fiuza

Este exemplar corresponde à Dissertação de Mestrado defendida por
Elisangela Furlan aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE para
obtenção do título de Mestra em Educação.
Data: 24/05/2015

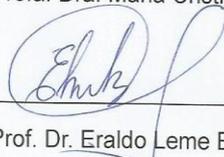
Assinatura:
(orientador)



COMISSÃO JULGADORA:



Profa. Dra. Maria Cristina Gomes Machado



Prof. Dr. Eraldo Leme Batista

FURLAN, Elisangela Furlan. **O ensino de Educação Artística durante a Ditadura Civil – Militar Brasileira: impactos da legislação educacional.** 2015. 180p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2015.

RESUMO

Este trabalho apresenta uma breve análise do contexto histórico, social e político do processo educacional da década de 1970 e a produção artística da época, bem como os anos que antecedem e sucedem ao que remete aos “anos de chumbo” da Ditadura Civil-militar no Brasil, com intuito de analisar os antecedentes da criação de uma legislação autoritária para o campo educacional, numa dada época que pressupõe censura às produções artísticas. Busca-se por compreender o papel da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, denominada 5.692/71, que interferiu na formação docente, no que tange à formação profissional para atender a demanda do Brasil desenvolvimentista. Por sua vez, tais políticas despertaram o descontentamento de parcelas da população civil e da classe docente frente às situações de repressão a liberdade de opinião e pensamento, dos quais lutavam em desigualdade com a imposição do regime militar. As políticas estatais almejavam por meio da imposição, interferir em seu favor, no processo de formação educacional, construindo um falso consenso que privilegiava as políticas voltadas à educação, como ilusório destinado a todas as classes, mas que, no entanto, servia apenas a elite empresarial nacional e estrangeira. Prima-se por evidenciar a reação da sociedade civil e dos docentes frente às situações de repressão, bem como, as consequências a quem desafiava as imposições do regime militar. De forma que, estabeleça relação de análise do processo de formação educacional, dos quais os alunos saiam da escola com conhecimentos para uma atuação em benefício do governo. Além de, entender como poder militar influenciou sobre o sujeito em formação na época de ditadura, dando ênfase aos meios de expressão, frente à censura da ditadura, almeja-se compreender esse período marcante no Brasil no que tange o exercício da educação. Partindo da expressão artística, como registro de um tempo, como meio de estudo historiográfico que embasa este trabalho, por hora, de caráter introdutório, toma-se como meio de pesquisa as obras de artistas da década de 1970, que por estarem descontentes com a realidade da época, expressam suas ideias em obras de protesto, como uma arte que denuncia a realidade do regime militar. Enfim, tem-se como principal objetivo compreender e ampliar conhecimentos acerca de acontecimentos pertinentes aos estudos do contexto que envolve o ensino de educação artística da década de 1970, bem como, a violência estatal frente aos artistas da época, dos quais, buscavam por expor sua posição diante da tamanha limitação do direito de opinião. O primeiro capítulo aborda os antecedentes do Golpe militar, como meio de informações para o entendimento da ação militar e as consequências deste para a educação. O segundo capítulo aborda a implantação da Lei 5.692/71 como normatização para a efetivação de uma educação nos moldes militares e de formação profissionalizante. No terceiro capítulo a abordagem acontece acerca do material didático produzido pelo governo com influência estrangeira, padronizando o ensino para uma educação para o civismo e a formação profissional, bem como o conteúdo trabalhado e registrado nos livros de registro de classe das décadas de 1970 e 1980 do Colégio Estadual São Vicente de Paula Machado de Nova Esperança – PR. Ao final, uma análise do trabalho de pesquisa realizado, suas implicações e resultados, relatados como meio de registro histórico.

PALAVRAS-CHAVE: História da educação. Lei 5.692/71. Ensino de Educação Artística. Ditadura Civil-Militar.

FURLAN, Elisângela Furlan. **Art teaching during the Civilian-Military Brazilian Dictatorship: impacts of educational policies.** 2015. 180p. Qualification text (Master in Education). Stricto Sensu Post-Graduation Program in Education. Area of concentration: Society, State and Education. Western Paraná State University - UNIOESTE, Cascavel. 2015.

ABSTRACT

On this work we would have as a point of investigation the history of the Artistic Education on the middle of the historical, social and political context during the 1970s correlated with the artistic production of that time, same as the years that antecede and subsequent to the “anos de chumbo” from the Civil-military Dictatorship on Brazil, in order to study the background to the creation of an authoritarian legislation for the educational field, in an era of censorship of artistic productions. As well, to understand the role of the Law of Directives and Bases of Education, called 5692 /71, which interfered on the teacher training, with regard to vocational training, to meet the demand of developmental Brazil. The state policies look to, through the imposition, interfere in the process of educational training, favoring focusing on education policies, but only those that served to the national and forcing business elite. This work has as property, to show the reaction of the civil society and from the educators facing the situations of repression from that time and the influence of military power over the subject in formation during the dictatorship, emphasizing the means of artistic expression. To this end, it takes as a research corpus works of 1970s artists who, being dissatisfied with the reality of the time, expressed their ideas in protest works as an art that denounced the reality of military regime. Anyway, it has been focused on evidence knowledge about events relevant to the context of studies involving art education teaching during 1970s, that generated a state violence faced with the artist of the time. The first chapter talks about the antecedence of military coups, with the purpose of contextualize the military action and its consequences for education. The second addresses implementation of the law 5.692/71, as norms for the realization of an education in military molds and vocational training, On third chapter, the approach is about the teaching material produced under the dictatorial government, and the studied content and registered in class record books of 1970s and 1980s, of Colégio Estadual São Vicente de Paula Machado, de Nova Esperança – PR. Finally, an analysis has been made of the conducted research work, its implications and results, since such investigation concluded that teaching in Arts Education was applied to the school benches as contradictory teaching to the one it has been destined, due to the direction given by the Civil-military Regime.

KEY WORDS: Education history. Law 5.692/71. Artistic Education Teaching. Civil-Military Dictatorship.

ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Obra Abaporu - Tarsila do Amaral	24
Figura 2 - Ruínas da conhecida ponte queimada sobre o Rio São Francisco -Santa Helena – PR.....	26
Figura 3 - Monumento pela passagem de Luis Carlos Prestes - Santa Helena – PR.....	27
Figura 4 - Placa alusiva ao Monumento.....	28
Figura 5 - Operários - Tarsila do Amaral - 1933.....	30
Figura 6 - Marcha da Família com Deus e pela Liberdade	64
Figura 7 - Desfile do dia 7 de Setembro - Década de 1970	114
Figura 8 - Desfile dia 7 de Setembro - Década de 1970	114
Figura 9 - Atividades - Enciclopédia de Atividades Manuais - S/D.....	116
Figura 10 - Obra de Hélio Oiticica - Obra-ambiência – 1967	119
Figura 11 -2 - Tiradentes: Totem – Monumento ao Preso Político.....	123
Figura 12 - Inserção de Circuitos Ideológicos - Projeto Coca-Cola.....	124
Figura 13 - Inserção de Circuitos Ideológicos - Projeto Coca-Cola.....	124
Figura 14 – Projeto Cédula – Quem Matou Herzog?	125
Figura 15 - Herzog morto - num suposto suicídio.	126
Figura 16 - Trouxas Ensanguentadas - Artur Barrio	127
Figura 17 - Trouxas Ensanguentadas - Artur Barrio - 1970	128
Figura 18 - Trouxas Ensanguentadas - Artur Barrio - 1970	129
Figura 19 - LRC – 1977 – Curso Normal noturno- Colégio Estadual São Vicente de Paula - Nova Esperança – PR (Grifo nosso).	133
Figura 20 - LRC – 1977 – Curso Normal noturno- Colégio Estadual São Vicente de Paula - Nova Esperança – PR (Grifo nosso).	135
Figura 21 - LRC - 1977 - Colégio Estadual São Vicente de Paula - Nova Esperança – PR (Grifo Nosso).	137
Figura 22 - Capa do LP O povo canta – CPC	152
Figura 23 - Contracapa do LP O povo canta – CPC.....	153
Figura 24 - Informações introdutórias do LP O povo canta – CPC	153
Figura 25 - Faixa 1 do LP O povo canta – CPC.....	154
Figura 26 - Faixa 2 do LP O povo canta – CPC.....	154
Figura 27 - Faixa 3, 4 e 5 do LP O povo canta – CPC.....	155
Figura 28 - Desfile do dia 7 de Setembro - Década de 1970	155
Figura 29 - Desfile do dia 7 de Setembro - Década de 1970	156
Figura 30 - Desfile do dia 7 de Setembro - Década de 1970	156
Figura 31 - Desfile do dia 7 de Setembro - Década de 1970	157
Figura 32 - Desfile dia 7 de Setembro - Década de 1970.....	157
Figura 33 - Desfile dia 7 de Setembro - Com a participação dos alunos da Escola Professor Bento Munhoz da Rocha Neto - Nova Aurora	158

Figura 34 - Desfile dia 7 de Setembro - Com a participação dos alunos da Escola Professor Bento Munhoz da Rocha Neto - Nova Aurora	158
Figura 35 - Atividades - Enciclopédia de Atividades Manuais - S/D.....	159
Figura 36 - Atividades - Enciclopédia de Atividades Manuais - S/D.....	160
Figura 37 - Atividades - Enciclopédia de Atividades Manuais - S/D.....	160
Figura 38 - Atividades - Enciclopédia de Atividades Manuais - S/D.....	161
Figura 39 - Atividades - Enciclopédia de Atividades Manuais - S/D.....	162
Figura 40 - Atividades - Enciclopédia de Atividades Manuais - S/D.....	163
Figura 41 - Livro didático “Viver com Arte” – Xavier; Agner, vol. 04, destinado à então 8º série do ensino primário, utilizado na disciplina de Educação Artística até, por volta, do final da década de 1980 como fonte de ensino.....	164
Figura 42 - Conteúdo do Livro didático “Viver com Arte” – Xavier; Agner, vol. 04	164
Figura 43 - Conteúdo do Livro didático “Viver com Arte” – Xavier; Agner, vol. 04	165
Figura 44 - Conteúdo do Livro didático “Viver com Arte” – Xavier; Agner, vol. 04	165
Figura 45 - Capa do Livro didático “Viver com Arte” – Xavier; Agner, vol. 04, 1984 - Destinado à 8ª série do ensino primário.....	166
Figura 46 - Sumário do Livro didático “Viver com Arte” – Xavier; Agner, vol. 04, 1984 - Destinado à 8ª série do ensino (grifo nosso).....	166
Figura 47 - Conteúdo do Livro didático “Viver com Arte” – Xavier; Agner, vol. 04, 1984 - Destinado à 8ª série do ensino primário.....	167
Figura 48 - Conteúdo do Livro didático “Viver com Arte” – Xavier; Agner, vol. 04, 1984 - Destinado à 8ª série do ensino primário.....	167
Figura 49 - Conteúdo do Livro didático “Viver com Arte” – Xavier; Agner, vol. 04, 1984 - Destinado à 8ª série do ensino primário.....	168
Figura 50 - Conteúdo do Livro didático “Viver com Arte” – Xavier; Agner, vol. 04, 1984 - Destinado à 8ª série do ensino primário.....	168
Figura 51 - Conteúdo do Livro didático “Viver com Arte” – Xavier; Agner, vol. 04, 1984 - Destinado à 8ª série do ensino primário.....	169
Figura 52 - Conteúdo do Livro didático “Viver com Arte” – Xavier; Agner, vol. 04, 1984 - Destinado à 8ª série do ensino primário.....	169
Figura 53 - Capa do livro utilizado como referencial teórico, (s.d)	170
Figura 54 - Conteúdo do Livro didático “Viver com Arte” – Xavier; Agner, vol. 01, 1984 - Destinado à 1ª série do ensino primário.....	170
Figura 55 - Conteúdo do Livro didático “Viver com Arte” – Xavier; Agner, vol. 01, 1984 - Destinado à 1ª série do ensino primário.....	171
Figura 56 - Conteúdo do Livro didático “Viver com Arte” – Xavier; Agner, vol. 01, 1984 - Destinado à 1ª série do ensino primário.....	171
Figura 57 - Conteúdo do Livro didático “Viver com Arte” – Xavier; Agner, vol. 01, 1984 - Destinado à 1ª série do ensino primário.....	172
Figura 58 - Conteúdo do Livro didático “Viver com Arte” – Xavier; Agner, vol. 01, 1984 - Destinado à 1ª série do ensino primário.....	172
Figura 59 - Conteúdo do Livro didático “Viver com Arte” – Xavier; Agner, vol. 01, 1984 - Destinado à 1ª série do ensino primário.....	173
Figura 60 - Conteúdo do Livro didático “Viver com Arte” – Xavier; Agner, vol. 01, 1984 - Destinado à 1ª série do ensino primário.....	173
Figura 61 - Conteúdo do Livro didático “Viver com Arte” – Xavier; Agner, vol. 01, 1984 - Destinado à 1ª série do ensino primário.....	174
Figura 62 - Conteúdo do Livro didático “Viver com Arte” – Xavier; Agner, vol. 01, 1984 - Destinado à 1ª série do ensino primário.....	174

Figura 63 - LRC – 1977 – Curso Normal noturno- Colégio Estadual São Vicente de Paula - Nova Esperança – PR (Grifo nosso).....	175
Figura 64 - LRC 1977 – 2º Ano Curso Normal Noturno - Colégio Estadual São Vicente de Paula - Nova Esperança – PR (Grifo nosso).....	176
Figura 65 - LRC - 1976 - Curso Normal Colegial - Colégio Estadual São Vicente de Paula - Nova Esperança – PR (Grifo nosso).....	177
Figura 66 - LRC - 1976 - Curso Normal Colegial - Colégio Estadual São Vicente de Paul - Nova Esperança – PR (Grifo nosso).....	178
Figura 67 - LRC - 1976 - Curso Normal Colegial - Colégio Estadual São Vicente de Paul - Nova Esperança – PR (Grifo nosso).....	179
Figura 68 - LRC - 1984 - 5ª Série - Colégio Estadual São Vicente de Paula - Nova Esperança – PR.	180
Figura 69 - LRC - 1984 - 5ª Série - Colégio Estadual São Vicente de Paula - Nova Esperança – PR (Grifo nosso).....	181

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – CONTEXTO HISTÓRICO, POLÍTICO E SOCIAL DO BRASIL (1922-1964)	23
1.1 O Imaginário Social no Estado Novo e o Canto Orfeônico na educação do país	33
1.2 Teorias e metodologias no ensino de Arte	40
1.3 A influência estrangeira na educação brasileira no século XX	50
1.4 As bases do desenvolvimentismo e as incertezas da década de 1960	55
1.5 As razões do Golpe Civil-Militar	58
1.6 O golpe propriamente dito	65
CAPÍTULO 2 – O ENSINO DE ARTE E O CONTEXTO HISTÓRICO DO BRASIL: O PERÍODO MILITAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA	72
2.1 A História das Disciplinas Escolares e sua Relevância na História da Educação	72
2.2 Abordagem histórica do ensino em tempos de regime militar	76
2.3 Os movimentos de cultura e educação popular atrelados à “Arte Revolucionária”	82
2.4 A Lei 5.692/71 e seus desdobramentos	90
2.5 Lei 5.692/71 e o Ensino de Arte no Brasil	98
CAPÍTULO 3– CONTEXTO REAL DA DISCIPLINA E SUA APLICABILIDADE NOS BANCOS ESCOLARES NA DÉCADA DE 1970	107
3.1 A militarização do ensino de Educação Artística	108
3.2 Contradição: A Implantação da disciplina de Educação Artística no contexto da censura às produções artísticas no contexto do Regime Civil-militar	117
3.3 A Atuação Docente na Década de 1970	129
3.4 Educação Artística na Lei 5.692/71 e o contexto do Regime Militar – Lei Articulada	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFERÊNCIAS	146
ANEXOS	152

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela inteligência, pela oportunidade de ver e sentir a vida todos os dias;

Agradece imensamente ao meu orientador, professor Alexandre Fiuza, pela paciência, credibilidade e confiança, apesar dos percalços, e principalmente pela colaboração na escrita deste trabalho;

Aos professores componentes da banca, Maria Cristina G. Machado (UEM), e Eraldo L. Batista (Unioeste), pelas informações passadas, pela colaboração e, principalmente, pela dedicação de debruçar sobre minha temática e com isso delinear a trajetória dessa pesquisa;

Aos meus pais pelo crédito sobre mim, pela ajuda, pela força, pelo amor incondicional e, principalmente, pelo exemplo de pessoa correta e justa;

Aos meus irmãos, por serem um exemplo de luta, trabalho e perseverança para mim;

Ao meu filho, pela paciência nos momentos de agitação pela correria entre trabalho-vida, vida-casa, trabalho-estudos e inúmeras tarefas agregadas a uma mulher;

Ao nobre amigo Hélio Girelli, pelas dicas, pela amizade, pelo companheirismo nas horas difíceis e pelo incentivo para perseverar;

Às minhas amigas, Fernanda Bagatoli e Karla Pavezzi, pelas palavras de conforto e força nos momentos de desespero. Tenho certeza de que esta pesquisa não teria se efetivado se não fosse as conversas e desabafos, nas altas horas da madrugada, com minha amiga Fernanda. Meu muito obrigada;

Aos demais, por serem um aporte, que devido a sua formação de mestre, para me recompor após períodos de fragmentação mental ao pensar que não iria conseguir;

Agradeço também, de forma geral, a todos que colaboraram com a conclusão desta pesquisa, seja direta ou indiretamente, como meu chefe imediato, Paulo dos Reis, por adequar meu horário de trabalho, permitindo que eu frequentasse as disciplinas e cumprisse meus créditos junto a Instituição, ou como as pessoas que me ajudaram me fornecendo fontes de pesquisa ou mesmo facilitando o acesso a estes;

O meu muito obrigada à Mara que se dispôs a ajudar, separando o material que ela utilizou em sua pesquisa de mestrado pela UEM, me relatando peculiaridades da sua pesquisa, a angustia, a incerteza, mas também a satisfação final pelo trabalho concluído;

Por último, mas não menos importante, agradecer à meu mais que amigo Enio Aquino pela ajuda, dedicação e apoio em busca de materiais de pesquisa, seja tomando chuva ou de deslocando por mais de 400 km por dia em busca de novas fontes, ou espirando devido ao pó dos documentos a tempos guardados.

"Não conheço melhor definição da palavra arte que esta: A arte é o homem acrescentado à natureza; à natureza, à realidade, à verdade, mas com um significado, com uma concepção, com um caráter, que o artista ressalta e aos quais dá expressão, resgata, distingue, liberta, ilumina".

Vincent van Gogh

INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa aborda o ensino de arte na Lei 5.692/71 e seus entornos políticos, sociais e econômicos, como forma de contextualizar o período, no qual o ensino da então Educação Artística foi tomado como obrigatório. No que tange ao recorte desta pesquisa, é pertinente ressaltar que, na década de 1970 o objetivo dos militares foi transformar a forma de pensar e de agir das pessoas, valendo-se da educação e da força impositiva para garantir a manutenção do sistema vigente.¹

O ensino de arte teve sua trajetória marcada na década de 1970. Pesa a repressão e censura à expressão de pensamento e opinião, repercutindo de forma persuasiva no ensino de arte, já que, a mesma, de acordo com o Parecer 540/77,

¹ A educação no Brasil esteve, por mais de 200 anos, sob o comando dos jesuítas. O *Ratio Studiorum*, redigido pelos inicianos, que entrou em vigor no século XVI, foi o método pedagógico utilizado pelos jesuítas no que se refere à organização e funcionamento dos Colégios fundados pela Companhia de Jesus. Tratava-se de um manual prático sobre o ensino e a atuação docente, que continha as regras impostas, inicialmente, pelo provincial, seguido pelas regras do reitor, do prefeito de estudos, dos professores, assim sucessivamente. O manual trazia, também, as regras da prova escrita, de recompensas pelo desempenho do aluno, além das exigências aos diferentes níveis de ensino, abrangendo as disciplinas de retórica, humanidades, gramática superior, gramática média e gramática inferior, expandindo para os cursos de Teologia e Filosofia. Com objetivo de formação das elites, o *Ratio Studiorum* pautava-se numa combinação entre os estudos humanísticos e os estudos científicos, e possibilitava, assim, o desenvolvimento da capacidade dos alunos para o exercício da virtude e a realização plena da natureza humana, que possibilita o domínio sobre si, ou seja, o seu caráter (BARBOSA, 2012). Os jesuítas utilizavam um método pedagógico, a partir do qual o ensino das artes ocorreu, inicialmente, por meio do teatro, sendo que este era adotado com vistas ao ensino da memorização. Ao analisarmos esse documento, é perceptível a importância da arte na formação integral do ser humano. Portanto, desde o ensino proferido pelos jesuítas, a arte já estava presente no ensino, pelo de canto e expressão. A arte, como matéria aplicável aos bancos escolares, começou a se manifestar com as novas ideias para a educação, no fim do século XIX, tendo por base os conceitos de “expressão” e “liberdade de criação”. Isto porque, até então, a arte não era valorizada como disciplina na educação básica, embora, fora do âmbito escolar, se manifestasse nos meios sociais por meio da música, do teatro, da literatura e da arquitetura. Antes da disciplina de Educação Artística ser incorporada à grade curricular, a educação era voltada às técnicas, focava atividades mecânicas visando o desenvolvimento da habilidade manual e, por conseguinte, o ensino de arte era ministrado por professores sem formação específica na área.

era vista àquela época de forma equivocada, como mera atividade artística de livre expressão (FERRAZ; FUSARI, 2010).

Em 1971, em apenas 30 dias, foi promulgada a Lei 5.692/71, em que a educação artística passava a ser uma atividade educativa. Ou seja, ela deixou de ser uma atividade complementar, e tornou-se obrigatória no currículo escolar, exigindo demanda profissional qualificada (formação universitária) para ministrar esta disciplina a partir da 5ª série. Os professores da época não tinham orientação suficiente para desenvolver seu trabalho, pois, até então, lecionavam desenho, atividades manuais, canto, artes aplicadas, isto é, atividades geralmente relacionadas ao trabalho (BARBOSA, s/d).

A educação, na década de 1970, tinha um enfoque político de cunho autoritário, de repressão a manifestações e à livre expressão, sendo que também atendia aos interesses políticos e econômicos hegemônicos. Ao configurar um cenário de “falsa democracia”, limitações, perseguições, intolerância, tortura e exílio, a economia buscava, juntamente com a mídia oficial, manipular as informações, retratando a imagem de um país promissor, grande, forte e vencedor, que buscava alcançar o “milagre econômico²”.

O processo de implantação do ensino de educação artística ocorreu no período da ditadura civil-militar, por meio de uma legislação nacional. Entre 1964 e 1974, o país passava por um momento de forte repressão política, quando era proibida qualquer forma de expressão ou manifestação de ideias contrárias ao poder instituído, ou que representassem uma ameaça ao regime vigente. Embora este estudo dê ênfase ao período que compreende a Lei 5.692/71, é relevante conhecer os antecedentes históricos do processo de implantação da disciplina de Educação Artística, como componente curricular, bem como, o que sucedeu no período mais crítico da repressão.

Para viabilizar a execução da lei anteriormente citada, o governo federal estimulou a criação de cursos universitários de licenciatura, afim de qualificar os profissionais e atender à demanda pelo ensino de educação artística, exigida por lei. Conforme assevera Barbosa (2003, p.10),

² Milagre Econômico é resultado de um conjunto de medidas governamentais que elevaram o crescimento do Brasil durante o período da Ditadura Militar, mais precisamente durante os anos 1969 e 1973, no mandato do General Médici, sem, contudo, elevar as condições materiais das classes populares (GERMANO, 2011).

[...] o currículo de licenciatura em educação artística na universidade pretendia preparar um professor de arte em apenas dois anos, com habilidade para lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo, da primeira à oitava série, e em alguns casos, até o 2º grau.

Nesse sentido, é notável o descaso governamental que, àquela época, de maneira equivocada ou intencional, prometia formar um profissional competente, capaz de lecionar com domínio de conteúdo e das múltiplas linguagens da arte em sala de aula, mas sem oferecer as condições estruturais e materiais necessárias. Dessa forma, mantinha-se a ideia de uma formação mínima, também para os trabalhadores da educação, como mais uma mão de obra barata, para atingir o que preconizava o currículo previsto em lei.

Assim, tal política, ou a ausência desta, levou à baixa qualidade do ensino de arte, uma vez que, com a precarização do trabalho docente, os professores não possuíam uma formação universitária de qualidade, além disso, não dispunham de tempo para aprofundamento teórico e metodológico. Em vista desta problemática, os professores passaram a seguir os livros didáticos de Educação Artística.

Denominada no texto da Lei 5.692/71 como Educação Artística, esta disciplina foi tratada como extemporânea, mesmo fazendo parte do currículo escolar, e depois com o Parecer nº 540/77, o ensino de arte passou a ser considerado "[...] não uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses" (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 41).

Naquele contexto, o Parecer nº. 540/77 fez a inclusão do ensino obrigatório da disciplina de artes. Com esta reformulação, desde a exigência de formação superior para os professores até a organização da disciplina como polivalente, foram tomadas medidas que, formalmente, pareciam muito interessantes, mas, na prática, contribuíram para desestruturar o sistema desta disciplina. Os cursos superiores, implementados às pressas, formavam professores de Educação Artística habilitados a lecionar distintas artes na licenciatura curta (2 anos), possibilitando a complementação com mais 2 anos para a licenciatura plena³.

Para tanto, o ensino de educação artística, sem definições fixas, tornou-se para os professores uma matéria a ser trabalhada de acordo com seus

³ Licenciatura curta é aquela de formação em menor tempo e que capacita o professor para lecionar na Educação Infantil e Ensino Fundamental. A licenciatura plena, de formação mais prolongada, permite ao professor lecionar no Ensino fundamental e Médio, ou, no Ensino Primário e Secundário da década em questão.

conhecimentos, prevalecendo, também, interesses políticos, sociais e culturais daquela época.

Ao considerar os apontamentos feitos até aqui, a presente pesquisa tem como objeto de estudo a história do ensino de artes e o contexto de sua implantação enquanto disciplina escolar. A escolha por esta temática está relacionada à minha formação em Artes Visuais, que me motivou a buscar mais informações sobre esta disciplina, não raras vezes desvalorizada, e vista como destinada “a colorir desenhos mimeografados”. Ou seja, tem-se interesse em conhecer os princípios que fundamentam a disciplina, assim como o contexto histórico, sociopolítico e econômico em que o ensino de artes esteve inserido no Brasil, com vistas a compreensão da função dessa disciplina na atualidade. Faço minhas as palavras de Barbosa (2008, p. 02):

Portanto queremos chamar a atenção para a interculturalidade, a interdisciplinaridade e a integração das Artes e dos meios como modos de produção e significação desafiadores de limites, fronteiras e territórios que reclamam uma visão rearticuladora do mundo e de nós mesmos.

Parte-se da premissa de que o ensino de Educação Artística foi desvalorizado no período, prejudicando a oferta de um saber tão importante à formação dos alunos.

Em meio a um contexto cultural, a arte desempenha papel fundamental no processo de desenvolvimento humano, visto que é por meio dela que ocorrem os primeiros contatos visuais, auditivos, sonoros e táteis, apropriados pelos indivíduos. É pela arte que o homem se revela mais completamente e, conseqüentemente, tem possibilidade de compreender a si mesmo e realizar-se melhor em relação a si e ao mundo que o cerca (HUYGHE, 1986, apud MELLO, 2013, p. 15).

Portanto, esta pesquisa elegeu como objetivo geral investigar o ensino de Educação Artística, sua implantação, sua aplicabilidade nos bancos escolares, abordando os meios utilizados para o ensino da mesma, além dos efeitos da Lei 5.692/71 na prática docente, no período que compreende sua vigência, dadas as medidas de imposição adotadas pelas ações estatais. Assim, esta investigação focaliza a implantação do ensino de Educação Artística, atentando para as

contradições da prática escolar da disciplina em relação a seus objetivos, sendo que tais contradições derivam de instâncias políticas e culturais de cunho autoritário.

Em meio a esta temática, pretende-se, ao longo desse trabalho, responder às seguintes indagações: Quais as mudanças ocorridas no campo educacional neste recorte temporal, delimitado pela Lei 5.692/71? Quais as intencionalidades implícitas à implantação desta disciplina na grade curricular do ensino? Em uma política educacional, de bases militares, como estava predestinado a oferta da Educação Artística neste período, hoje denominada de Arte? Qual a concepção de Arte trabalhada nas salas de aula no período em questão? Todas essas questões estão voltadas para a seguinte: Como o ensino de Educação Artística se constituiu enquanto disciplina na prática escolar durante o período ditatorial?

Salientamos que, de acordo com a solicitação da unidade representativa dos profissionais da educação em arte, a Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB), a retificação do termo “Educação Artística” para “Arte”, ocorreu em abril de 1998, junto à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, “[...] com base na formação específica plena, em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, no Inciso IV, Alínea b, do Artigo 3º, da Resolução CNE/CEB nº 2, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental” (MELLO, 2013, p. 17). A solicitação obteve aprovação somente em 4 de outubro de 2005, “[...] passando, assim, a constituir Arte como componente curricular obrigatório em qualquer nível de ensino da Educação Básica, promovendo o desenvolvimento cultural dos alunos, por não ser mais considerada um ‘simples fazer’ e, sim, área de conhecimento” (BRASIL, 2005 apud MELLO, 2013, p. 17).

A disciplina de Educação Artística, ao fazer parte do currículo na década de 1970, tomou um sentido industrial, em particular, com os desenhos geométricos. Isso se deve à adequação da disciplina à formação do aluno para a atuação nas fábricas em ascensão, próprias de um país em desenvolvimento.

A educação recebeu contornos de profissionalização, voltada aos trabalhadores, e passou a ser destinada à formação de mão de obra para ocupar a demanda das fábricas em ascensão, condição necessária para o atendimento do mercado e a formação de um exército de reserva (que tivesse o mínimo de formação profissional).

O ensino visava, apenas, a formação para o trabalho, potencializando a economia do país, sem qualquer viés de formação mais crítica. Aos alunos caberia

realizar atividades voltadas à formação para a atuação, e não de desenvolvimento das habilidades individuais, formando, assim, uma grande massa manipulada pelas ordens políticas e econômicas.

Apesar do proposto, o próprio regime não ofereceu condições para que esta formação profissional fosse minimamente de qualidade e com a extensão esperada pelas indústrias. Naquele contexto, a disciplina de educação artística não teria o retorno prático esperado, semelhante à disciplina de História: ela não servia nem ao apelo ideológico dos ideários do regime, muito menos aos ditames do capital. Estava e função de formar mão de obra barata.

A metodologia utilizada por esta pesquisa foi de levantamento bibliográfico e exploratória de materiais relevantes à pesquisa. Além das fontes bibliográficas, abordou-se também livros didáticos e pedagógicos da época em questão, livros de registros de classe, leis, documentos oficiais, imagens, obras de arte, registros pictóricos, livros, revistas e demais registros escritos que puderam contribuir com o trabalho.

Ao abordar objetos diferenciados e agregar valor a eles, permite-se enriquecer a pesquisa, atribuindo sentido a esses objetos e tornando-os representativos, dando status de documentos aos mesmos. Nesse sentido, essas fontes expressam as ideias e concepções de determinado grupo social, seu momento histórico, social e cultural, dados que compõem a cultura escolar e direcionam a disciplinas escolares.

Esta pesquisa também caracteriza-se como qualitativa, pois descreve, analisa, observa e compara dados levantados em fontes documentais e bibliográficas.

Diante disso, Lüdke e André (1986, apud, MELLO, 2013, p. 20) destacam que a pesquisa qualitativa deve estar próxima da realidade diária do educador, como instrumento que acrescenta valor ao seu trabalho:

[...] o trabalho do pesquisador é servir como “veículo inteligente e ativo”, estabelecendo relações entre o assunto pesquisado, o conhecimento acumulado, sua subjetividade, suas fontes e sua aceção política, porque a posição do pesquisador nunca é neutra; ela sempre vem carregada da sua peculiaridade.

Após o levantamento bibliográfico que aborda a temática desta pesquisa, percebemos que muitos trabalhos apresentam assuntos relacionados. Ao pesquisar

na web, constatamos que muitos sítios trazem informações que podem ser agregadas à pesquisa, sobretudo as que tratam sobre arte e educação e seus entornos, entre as décadas de 1960 a 1980.

Inicialmente, a pesquisa foi realizada utilizando a internet como ferramenta, que está cada vez mais presente na vida das pessoas como fonte de pesquisa. Ao consultar a biblioteca eletrônica disponível na WEB, como as publicações científicas disponíveis no sítio *Scientific Eletronic Library (SciELO)*, por exemplo, foi levantado aproximadamente dez trabalhos de pesquisa que abordam a temática.

Quando a pesquisa do tema foi realizada no banco de dados da CAPES, o número foi ainda inferior ao encontrado no *SciELO*. Por outro lado, quando a pesquisa foi realizada em universidades que ofertam cursos relacionados à formação em Arte, como a Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Universidade Estadual de Londrina (UEL), encontramos cerca de quinze dissertações que abordavam o assunto mais próximo à esta pesquisa. Dentre estas localizamos a dissertação de Mello (2013), pesquisadora da área de arte, realizada pela UEM. Esta dissertação traz conteúdo extremamente relevante ao enriquecimento desta pesquisa.

Na procura de material didático utilizado no período da implantação da disciplina de Educação Artística, pela Lei 5.692/71, nas escolas das cidades de Cascavel e Nova Aurora, localizadas no Oeste do Paraná, fomos tomados pela frustração provocada pelo descarte de material histórico, visto como em desuso ou obsoleto. A busca por material didático relacionado à disciplina de Educação Artística foi dado quase inexistente, pois, nas bibliotecas escolares esse material não faz parte do acervo, já que, não é tido como importante. Lopes e Galvão (2001), pontua que a pesquisa no campo educacional, principalmente em História e Historiografia da Educação só se configura de forma discreta a partir de 1950/1960. Somente em data posterior a estas décadas que iniciou-se um incentivo que ampliou a investigação, dando importância ao acervo deste tipo de material.

Rosimara Albuquerque Mello, que realizou sua pesquisa de Mestrado em 2013, na cidade de Nova Esperança, localizada à Noroeste do Paraná, pela UEM, aborda a temática da “Trajetória do ensino de arte no curso de magistério no Colégio Estadual São Vicente de Paula – 1971-1997”. O trabalho de Mello (2013) foi essencial para a efetivação dessa pesquisa, já que a busca por materiais que comprovavam a prática da disciplina de Educação Artística, na região Oeste, não alcançou resultados positivos. O Colégio Estadual São Vicente de Paula, localizado

no centro de Nova Esperança – PR, tem em seu arquivo inativo vasto material de registro de diários de classe das décadas de 1970 e 1980. Apesar de esta instituição de ensino ter iniciado seu funcionamento em 1960, veio a ter sede fixa apenas após 1976. Assim, pontua Mello (2013), é possível que os registros que antecedem 1970 tenham se perdido pelo caminho. Este material permite provar que o ensino de Educação Artística esteve direcionado a questões de nacionalismo, trabalhos manuais e desenho geométrico. Para isso, foi necessário o deslocamento de mais de 200 km, mas a recompensa foi grande, dada a fonte de pesquisa encontrada.

A falta de organização com os arquivos históricos documentais de materiais, utilizados nas aulas de Educação Artística, nas décadas de 1960 e 1970, revela um profundo descaso com as fontes educacionais e históricas de nosso país. Até porque, o descarte é realizado por suposta falta de espaço físico para tal acomodação.

O Conselho Estadual de Educação – PR, por meio da Deliberação nº 031/86, de 05 de dezembro de 1986, em seu processo nº 362/85 deixa claro no Parecer nº 00/86, como proceder sobre documentos escolares em relação à incineração. Em seu Art. 2º, estabelece que, periodicamente, a Direção do estabelecimento determinará a seleção dos documentos existentes no arquivo afim de serem excluídos os considerados sem relevância comprobatória. Relata-se no Art. 3º, que todo o processo de incineração deve ocorrer mediante lavratura em Ata. A Deliberação entrou em vigor a partir de sua aprovação pelo Conselho Pleno (PARANÁ, Deliberação, 031/86. Sala Padre José Anchieta, em 05 de dezembro de 1986) (MELLO, 2013, p. 23).

Parágrafo Único. Constarão, explicitamente, das atas de incineração a natureza e o número dos atos e/ou documentos, nomes dos antigos alunos, o ano letivo, a série ou período, o grau e a modalidade de ensino a que se referem, bem como os outros dados que atualmente possam auxiliar na identificação dos documentos incinerados ou destruídos.

Para a contextualização histórica, por meio de fontes bibliográficas, tomou-se como relevantes autores como Germano (2011), Cunha e Góes (1991), Napolitano (2008), quando abordamos a arte como disciplina e questões relacionadas ao ensino toma-se como relevante Barbosa (S/d, 2012, 2008, 2006, 2001), Osinski (2002), Ferraz; Fusari (2009), entre outros, importantes à pesquisa.

Para tal, dividimos este estudo em três capítulos. No primeiro capítulo abordamos os antecedentes ao golpe militar de 1964, uma vez que, nosso foco será o campo educacional na década de 1970. Analisamos também o processo de legislação do ensino de arte no Brasil, examinado seu percurso em meio à repressão do período em questão, bem como o processo de institucionalização da arte.

No segundo capítulo, abordamos o ensino de arte durante a ditadura militar, o desenvolvimento do ensino neste período e suas implicações sociais, políticas e sociais. A Lei 5.692/71, responsável pela implantação do ensino de educação artística, também será objeto de estudo, além da atuação docente em meio a mudanças presentes neste período de autoritarismo político.

No terceiro e último capítulo, realizamos uma análise da aplicabilidade da disciplina nos bancos escolares, num cenário de contradição. Bem como, analisamos o material didático utilizado como fonte de ensino, a função patriótica atribuída a disciplina de Educação Artística e a arte como meio de protesto, onde os artistas driblavam a censura para fazer sua arte de resistência.

CAPÍTULO 1 – CONTEXTO HISTÓRICO, POLÍTICO E SOCIAL DO BRASIL (1922-1964)

Embora o recorte histórico muito anterior ao período da ditadura militar (1964-1985), entendemos que inúmeros temas de debates no campo artístico pós-1922 encontraram ressonância e foram ressignificados nas décadas seguintes.

Fatores relevantes ocorreram neste período com a Semana de Arte Moderna de 1922 revivendo o espírito da busca pelo verdadeiro “homem brasileiro”. Esta manifestação artística permitiu reflexões críticas por meio da literatura e, com vistas à criação de um novo fazer literário, independente dos padrões europeus, os escritores inconformados da época buscaram resgatar, no interior do Brasil, temáticas que representassem o “ser brasileiro”, mas também universal.

A Semana foi, ao mesmo tempo, o ponto de encontro das várias tendências que desde a I Guerra se vinham firmando em São Paulo e no Rio, e a plataforma que permitiu a consolidação de grupos, a publicação de livros, revistas e manifestos, numa palavra, o seu desdobrar-se em viva realidade cultural (BOSI, 2006, p. 340).

A Arte Moderna no Brasil, imbricada de valores nacionalistas, “pretendeu projetar-se como acontecimento galvanizador” do amor a um país de valorização da “cultura nativa autêntica” (CAMARGOS, 2002, p. 21). Importante tomada de referência que, não obstante, deve ser um marco temporal, de maneira que expresse o simples e puro abrasileiramento da arte, já que, “o modernismo encadeia subjetividades” carregadas de “tradição com a qual tenciona romper, debatendo-se no dilema de um país multicultural que impregnado dos valores europeus, não exprimia sua diversidade” (BOSI, 2006, p. 340).

Ainda segundo Bosi (2006), Oswald de Andrade estava descontente com o panorama apresentado na Semana de 22. Para ele, a arte deveria renascer por meio da retomada de valores nativos, liberar instintos e valorizar o que é inocente. Isso somente seria alcançado com a desconstrução e deglutição de conceitos europeus incutidos, e criando, como proposto pela Semana de Arte Moderna, uma nova forma de ver e pensar o Brasil, de se expressar dentro de conceitos simples e

objetivos. Oswald de Andrade foi presenteado por Tarsila do Amaral com a obra *Abaporu*⁴, que dialoga diretamente com os ideais apregoados por ele.

As cores empregadas no *Abaporu* remetem, intencionalmente, às cores da bandeira do Brasil. O quadro traz uma figura solitária e monstruosa, com estrutura corporal desproporcional em relação ao tamanho da cabeça, que representa o homem plantado na terra. Tarsila valorizou a estrutura corporal, enfatizando a importância da força do trabalho na época, em detrimento da condição de raciocínio do homem, que apenas deveria exercer função braçal.

Figura 1 - Obra *Abaporu* - Tarsila do Amaral



Informações técnicas: ABAPORU, 1928, óleo sobre tela, 85x73 cm, (P101), Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires – Fundación Costantini, Buenos Aires, Argentina

Fonte: <http://tarsiladoamaral.com.br/obras/antropofagica-1928-1930/> Acesso em: 10 set. 2014.

Tarsila do Amaral lutava para que a arte brasileira se despisse de conceitos padronizados pela estética europeia. Assim, frente às imposições de padrões europeus para a arte, Tarsila apropriou-se do Movimento Antropofágico, publicado em 1920, por Oswald de Andrade.

No sentido íntimo do termo, antropofagia quer dizer alimentar-se de carne humana. Por meio do processo crítico de formação da cultura brasileira, o fato da

⁴ *Abaporu* (1928) em tupi-guarani significa "antropófago", foi o nome escolhido para aquela figura selvagem e solitária.

antropofagia permitir alimentar-se de partes do homem colocou em questão o capitalismo dominante e suas influências, em relação à produção de uma sociedade idêntica à dos países capitalistas hegemônicos (CAMARGOS, 2002).

Assim, o Movimento Antropofágico propunha deglutir as formas estrangeiras trazidas ao Brasil para torná-las genuinamente nacionais, fugindo da mimese que era próprio do período colonial e da arte acadêmica brasileira dos séculos XIX e XX. Com este movimento, caminhou-se para superação de uma sociedade patriarcal e capitalista, com normas mais brandas e novas possibilidades de produzir arte. “A arte é signo das eternas emoções do Homem. Expressão articulada, visa a provocar o prazer do Belo” (BOSI, 2006, p. 253).

Os partidos políticos fervilhavam com o desenvolvimento da classe operária e o acirramento das lutas de classe. Em março de 1922, foi criado, no Brasil, o Partido Comunista Brasileiro (PCB), vinculado, então, aos adeptos do regime russo. Isso, de certa forma, não agradou aos chamados “tenentes”, jovens oficiais do Exército, sendo um dos fatores para a origem da Revolução do Tenentes, vista pela “[...] autoridade como mero ato de indisciplina”. Um complexo contexto desencadeou fatores que promoveram uma “[...] sublevação militar contra supostas fraudes no pleito que elegeu Artur Bernardes para a Presidência da República” (GOHN, 2003, p.78), em novembro de 1922, após cumprir seu mandato de governador em Minas Gerais.

Oriunda do movimento tenentista, foi criada, em 1924, a Coluna Prestes, que tinha como intuito de retirar o governo do presidente Arthur Bernardes, que as oligarquias no poder político. Em 1930 Prestes vence as eleições marcando uma cisão de poder (FAUSTO, 1995, P. 321). Durante este governo, as forças do agrupamento, liderado pelo tenente gaúcho Luís Carlos Prestes, percorreram o país denunciando situações de pobreza que para ele assolavam as questões sociais. Futuramente, Prestes aderiu ao PCB, ficando a frente do partido, como seu principal representante, até 1979.

Torna-se relevante para esta pesquisa fazer o registro da passagem da Coluna Prestes no Paraná, como forma de contextualizar os fatos ocorridos. Em fuga, Prestes passou pelas terras de Santa Helena, região Oeste do Paraná. Juntamente com outros rebeldes, que também fugiam dos militares, ao passarem sobre a ponte de madeira do Rio São Francisco, atearam fogo para que quem os perseguia não pudessem mais alcançá-los.

Figura 2 - Ruínas da conhecida ponte queimada sobre o Rio São Francisco -Santa Helena – PR



Fonte: Disponível em: <<http://deiaklier.blogspot.com.br/2012/05/santa-helena-45-anos.html>>. Acesso em: 10 set. 2014.

Em 1998, a partir de um projeto concebido por Oscar Niemeyer, amigo de Prestes, foi erguido um monumento em memória da passagem da Coluna Prestes pelo local em que se encontra a “ponte queimada”.

Figura 3 - Monumento pela passagem de Luis Carlos Prestes - Santa Helena – PR



Fonte: Disponível em: <<http://deiaklier.blogspot.com.br/2012/05/santa-helena-45-anos.html>>. Acesso em: 10 set. 2014.

A obra realizado por Oscar Niemayer consiste em um obelisco, em homenagem a Luiz Carlos Prestes e sua cavalaria revolucionária, ao feito de atear fogo a ponte, anteriormente citada, impedindo a passagem das tropas legalistas comandadas pelo General Rondon.

Figura 4 - Placa alusiva ao Monumento



Fonte: Disponível em: <<http://deiaklier.blogspot.com.br/2012/05/santa-helena-45-anos.html>>. Acesso em: 10 set. 2014.

Logo após sua criação, o PCB passou a ser perseguido, com deportação de alguns de seus membros militares. Como partido de esquerda, ele tentou minar o governo vigente, apoiando ações de expressão democrática da população. Como forma de coação, exemplares do Manifesto Comunista foram queimados. Uma sequência de situações de ação extrema culminou na proibição do PCB de ser veiculado ou propagado publicamente, e por isso “[...] passou a agir por meio dos BOC (Bloco Operário e Camponês)” (GOHN, 2003, p. 77).

Os tenentes apoiavam-se na mobilização política e na força que reuniam, uma vez que estavam vinculados às Forças Armadas. O tenentismo esteve presente por pouco tempo na política brasileira, dando espaço a novas formas de expressão política ideológica.

Numa sequência de fatores cronológicos da história política do Brasil Germano (2011, p. 46), ao falar do golpe de 1964, ressalta que “[...] há certas semelhanças importantes que configuram o período 1937-1964 como dotado de algum grau de identidade”, apesar de que no regime Vargas era expresso o desejo de implantar uma ordem burguesa. A atuação militar foi decisiva para o desfecho do

golpe de 1937 e para a manutenção desse regime, sendo este o pontapé que culminou no efetivo golpe de 1964.

Getúlio Dornelles Vargas (1882-1954) esteve por duas vezes à frente do governo brasileiro. Perdurou por longo tempo no poder, dividido em dois momentos: de 1930 a 1945 e de 1951 a 1954. No período de 1937 a 1945, o Brasil viveu sob ditadura, denominada Estado Novo.

Vargas manteve um governo populista, autoritário, mas, conciliava este modelo com medidas que fomentaram o desenvolvimento social, urbano e industrial do país. Considerado o exemplar mais típico de governo populista no Brasil, segundo Fonseca (2001), o governo João Goulart seria outro exemplo de uma experiência populista no país.

O populismo de Vargas abarcou mais o campo político, do que agregou maior adesão a seu governo. Embora considerado um líder controverso, ele foi tido por significativa parcela da população como um patriota e defensor de seu país e de seu povo. Em benefício do trabalhador, consolidou as leis trabalhistas (CLTs), garantindo-lhes direitos como: salário mínimo; férias anuais remuneradas; Previdência Social, entre outros. Tais benefícios soaram como dádivas, mas, na realidade, foram resultado das conquistas das lutas das classes operárias. Ademais, com vistas ao desenvolvimento do país, Vargas criou, também, políticas industriais.

Por outro lado, sua atuação governamental estava direcionada ao nacionalismo, autoritarismo, anticomunismo e à antidemocracia, próprios de uma ditadura de tendência fascista no período do Estado Novo.

No ano de 1931, o Brasil contou com uma superprodução de café. No entanto, o que deveria resultar num percentual positivo, notoriamente, abarcava um número nunca antes visto de desempregados e subempregados (GOHN, 2003). As promessas do governo, de garantias de trabalho, com o incentivo da vinda do homem do campo para as cidades, colaboraram para uma superpopulação de analfabetos que serviam às fábricas em expansão, mas sem nenhuma perspectiva de qualidade de vida e, muito menos, de participação democrática, como alardeava o governo de Vargas.

Este fato pode ser constatado na obra *Operários* (1933), de Tarsila do Amaral, que retrata operários com rostos sobrepostos, representando a massificação do trabalho. Esta obra registra diversas etnias, faz menção aos migrantes vindos de diferentes regiões do país e do mundo. Apresenta semblantes

apáticos, tristes, indiferentes e cansados. Sentimentos que representam as péssimas condições de trabalho às quais os operários eram submetidos, caracterizando o contexto opressivo ao qual se sujeitavam na Era Vargas.

Figura 5 - Operários - Tarsila do Amaral - 1933



Óleo sobre tela - 150x205 cm - 1933

Acervo do Governo do Estado de São Paulo

Fonte: Disponível em: <<http://tarsiladoamaral.com.br/obras/social-1933/Acesso>> em: 10 set. 2014.

Em meio a este contexto adverso, o governo Vargas “[...] se propunha a atender às aspirações populares, mas na prática o que fazia era combater e perseguir os considerados comunistas e continuar com a prática de comprar para incinerar ou jogar no mar milhões de sacas de café” (GOHN, 2003, p. 85).

Em 1932, ocorreu uma verdadeira comoção nacional. As fábricas estavam a serviço de materiais de guerra, enquanto as mulheres confeccionavam as fardas dos revolucionários. As mensagens eram levadas por meninos mensageiros, as moças se ofereceram para ocuparem cargos em bancos e lojas, sem pagamento e em substituição aos “empregados-soldados”. Além disso, as pessoas faziam doações para financiar recursos aos revolucionários que lançaram a “Campanha do Ouro para a vitória”. As pessoas de posse entregavam ouro e armas, “[...] as senhoras despojam-se de suas jóias; os bispos entregam o ouro das igrejas e suas próprias

cruzes peitorais; os casais pobres levam à coleta suas alianças; os advogados, os médicos, os seus anéis” (DONATO, 2002, p. 108).

O exército brasileiro se viu em meio a uma guerra, ao maior movimento armado, até então, articulado na “[...] maior mobilização militar durante o século XX no país”, com o número de mortes “superior ao dos brasileiros que morreram durante a II Guerra Mundial” (DONATO, 2002, p. 129), contabilizados nos quase três meses de confronto, envolvendo cerca de 20.000 voluntários e 13.000 soldados da Força Pública.

A luta persistiu até o final de setembro, quando as forças constitucionalistas estavam desfalcadas e enfraquecidas, sendo selado o acordo de paz em 3 de outubro de 1933. No entanto, mesmo que os paulistas tenham perdido a batalha democrática, os revolucionários foram atendidos, pois, em 1934, a nova Constituição Brasileira foi assinada.

A Constituição de 1934 contou com pequena participação popular em sua elaboração, pois garantia singela participação em relação à proteção ao trabalho e mudanças nas vertentes econômicas e sociais. A Constituição assegurou o direito ao voto secreto, obrigatório, a participação de mulheres letradas na votação, corporativismo, reafirmou os direitos assegurados pelas leis trabalhistas, o mandato governamental de 4 anos e a interferência do Estado na extração da mineração, sendo esta de direcionamento econômico com vistas ao desenvolvimento do país.

[...] um conjunto de novidades que refletiam as mudanças econômicas e sociais da época previa a nacionalização de certas indústrias e de alguns bancos, também reconhece os sindicatos e as associações profissionais, criando ainda a Justiça do Trabalho e a Justiça Eleitoral. O voto foi estendido às mulheres e aos maiores de 18 anos. Ela coibiu as tendências autonomistas conferidas aos Estados da Federação, pela Constituição de 1891. Na área da educação preconizava que a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. A Carta de 34 estabeleceu ainda que o ensino deveria ser no idioma pátrio (GOHN, 2003, p. 87).

Após a esse período revolucionário, surgem dois partidos políticos distintos. A AIB (Ação Integralista Brasileira) e a ANL (Aliança Nacional Libertadora). O primeiro, de cunho fascista, tinha ideais contra o capitalismo financeiro internacional, mas não condenava o direito à propriedade privada. Tinha apoio da classe média alta e da igreja, de setores de combate ao comunismo e aos judeus, imigrantes ítalo-

germânicos e empresários capitalistas. De preponderância totalitária, centrava suas forças no Estado, tinha à frente Plínio Salgado. O segundo, um partido de esquerda, reunia comunistas, socialistas, democratas e simpatizantes da esquerda. Tinha à frente Luís Carlos Prestes, que primava pelo não pagamento da dívida externa, lutava por um governo popular, pelo direito à liberdade de expressão e à greve, pela reforma agrária e pela nacionalização das empresas internacionais.⁵

O governo utilizava-se de diversos recursos para minar o exercício da democracia, em contraponto, os movimentos de esquerda trilhavam um caminho direcionado à derrubada de Vargas, rumo a uma nova ordem nacional. Contra esta organização de setores à esquerda da sociedade brasileira, o governo instaurou um regime de força.

Em 1937, fechou o Congresso e implantou uma ditadura que foi chamada de Estado Novo. No período ditatorial – que coincidiu em parte com os regimes de Hitler, Mussolini, Franco e Salazar –, deu continuidade à estruturação de um Estado nacionalista e intervencionista. Tornou-se extremamente popular, foi chamado de “pai dos pobres” (FERREIRA, 2006, p. 01).

O Estado Novo, em 1937, trouxe uma nova constituição, denominada “Polaca” (Constituição Fascista). “A nova Carta incluía vários dispositivos semelhantes aos encontrados em constituições de regimes autoritários vigentes na Europa, como as de Portugal, Espanha e Itália” (CPDOC / FGV, 2007, p. 07).

O poder estava concentrado nas mãos do presidente e da polícia, num estado de vigilância permanente, as greves estavam proibidas, o Congresso foi fechado por um decreto-lei; foi instaurado o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), de censura e punitiva; qualquer opositor poderia ser preso se ameaçasse os ditames governamentais, tudo isso com apoio das forças armadas.

Em 1935, como afirmado, surgiu um movimento armado denominado “Intentona Comunista”, liderado por Prestes, com objetivo de derrubar Vargas e implementar um governo popular (AMORIM, s/d, p. 1023). Estava claro que o governo era simpatizante do fascismo, pois aboliu todos os partidos, inclusive o AIB,

⁵ “Em 1935 foi fechada após um discurso de Prestes conclamando as massas a se organizar. O fechamento da ALN provocou reação de revoltas no Rio de Janeiro, em Recife e em Natal. Entre 1935 e 1937, vários de seus militantes foram presos e alguns mortos” (GOHN, 2003, p.88). Vargas considerou a ANL um partido/grupo ilegal e sua tentativa de Intentona Comunista foi frustrada. Em novembro de 1935, Prestes sendo o líder do grupo, foi preso por intentar contra governo.

que foi fechado depois de seu golpe fracassado. Houve igualmente uma intentona integralista, com líderes presos. “Insatisfeitos, os integralistas invadiriam o Palácio Guanabara em 11 de maio de 1938, numa tentativa de depor Vargas, mas foram derrotados” (CPDOC / FGV, 2007, p. 07), e Plínio Salgado foi exilado em Portugal.

Com o Congresso Nacional fechado, e com o uso de expediente do decreto-lei, o Brasil foi conduzido por Vargas sem que a oposição pudesse se manifestar, como forma de não deixar brechas liberais que pudessem ameaçar a construção de um novo Estado, que passou a cumprir, a partir deste momento, ideais estabelecidos na Revolução de 1930 que, erroneamente, teriam sido minados pela Constituição liberal de 1934 (CPDOC / FGV, 2007). Portanto,

A Carta de 37 destrói as bases da Federação e a autonomia dos poderes. Liquida a independência sindical e determina o fechamento dos partidos. A educação passou a ser vista como dever dos pais. Funcionários considerados contrários ao governo poderiam ser demitidos ou aposentados (GOHN, 2003, p. 89).

O governo, não obstante, tinha total apoio dos militares, instaurando um período de ditadura no país. O governo tinha plenos poderes legislativos e executivos, além de instituir a pena de morte no Brasil. Reitera-se que o DIP foi criado para conter as veiculações contrárias ao regime, exercendo de forma autoritária a censura. A Hora do Brasil foi implantada no rádio, que tinha sua transmissão obrigatória diariamente (GOHN, 2003).

Além disso, o rádio tinha outra função, a de veicular informações pertinentes ao governo, como por exemplo, durante a falta de carne, o rádio falava do excesso de proteína, estando este meio de comunicação a serviço do poder (CAPELATO, 2009).

1.1 O Imaginário Social no Estado Novo e o Canto Orfeônico na educação do país

O surgimento dos meios de comunicação, também, estava a serviço da exaltação da figura do governo. Além disso, Capelato (2009) relata que a imagem de Vargas era santificada em botões, talheres, chaveiros, como a cruz está presente nos cultos religiosos. Sua imagem deveria ser mantida na mesma relação com símbolos cristãos.

Vargas, com seu populismo desmedido, era considerado o “pai dos pobres”, pois, aparentemente, era amigo dos trabalhadores, porém, paradoxalmente, era considerado a “mãe dos ricos”. “Pai”, pois, de acordo com o imaginário social, a população era uma criança pobre, desprotegida, que precisava de carinho, atenção e alimento, embora Vargas não precisasse de apoio da população, pois o tinha das bases militares. Para ressaltar a figura de Vargas, como senhor de poderio, eram realizadas passeatas, festas populares e idolatrias.

O importante, no que concerne ao capital, era transformar o “homem brasileiro em trabalhador”. A sociedade de Vargas era vista como uma colmeia, pois a colmeia remete à disciplina, ao foco, ação orientada, o indivíduo como força em movimento, rumo ao progresso coletivo, que envaidece o homem, que sente-se responsável pelo desenvolvimento do país. Assim, de maneira simbólica, as abelhas representam o povo, a colmeia, como a casa confortável e protetora, é a imagem atribuída ao Estado varguista. “O imaginário da unidade mascara as divisões e os conflitos existentes na sociedade” (CAPELATO, 2009, p. 63-67). A festa cívica era promovida, de forma teatralizada, para mascarar a repressão, e tinha como objetivo central criar a imagem de uma sociedade unida, harmônica, alegre e feliz, ocultando as práticas repressivas exercidas para manter o controle social

As festas nazifascistas teatralizavam a vida, fascinando o povo. Rompiam com a vida ordinária e diária do trabalho maçante nas fábricas. Organizada pelo DIP, as festas passavam a mensagem de povo feliz. No dia 1º de maio, havia festas com medalhas para o operário padrão, modelo, mudando, assim, o sentido da festa. Capelato (2009) afirma que era uma festa popular que estabelecia regras de nova ordem, como se o governo tivesse alcançado o ápice de uma nova sociedade.

Capelato (apud GOHN, 2003, p. 88-89) ressalta ainda que “[...] As mensagens de propaganda alardeavam que a sociedade feliz concretizara-se no Estado Novo, a ‘felicidade brasileira oficial’ era comemorada em todas as datas cívicas por meio de festas promovidas pelo Estado para celebrar as realizações do governo”.

O DIP obrigava a imprensa a publicar informações sobre essas festas, pois a propaganda apelava aos sentimentos das pessoas. Os meios de comunicação não pertenciam totalmente ao poder do Estado, mas este autorizava a concessão para seu uso, por isso tinha o direito de censurar.

A partir de 1937, o cinema educativo e o cinema estavam sob a tutela do Ministério da Educação. O DIP produzia livro, folheto, jornal, cinejornal, além de materiais voltados ao turismo como atividade econômica. Nas ilustrações ou representações, havia processo de estigmatização, como o judeu que aparecia como feio, sujo e impuro (CAPELATO, 2009).

Além disso, o mesmo autor supracitado menciona que “[...] livros didáticos e comemoração cívica atuam como mediadores entre concepções e práticas políticas e culturais, tornando-se parte importante da engrenagem de manutenção de determinadas visões de mundo e de história” (FONSECA apud SEZZARES, 2013, p. 07). Muitos desses materiais traziam conteúdos preconceituosos e racistas que, para Vargas, eram utilizados como manutenção de um governo de inspiração nazifascista.

Vargas patrocinou filmes que eram manipulados a seu favor. As cenas de lutas partiam de um cenário fictício, que na realidade tratavam de cenas contra espões russos, desfocando a realidade nacional (SEZZARES, 2013, p. 07). Portanto, ao se pensar no ensino de arte, é importante retomar também, na história brasileira, como a arte foi utilizada enquanto mecanismo de reprodução dos interesses das elites políticas e econômicas. Para uma melhor compreensão sobre isso, esta pesquisa abordará o período histórico, ao longo deste primeiro capítulo, até o ano de 1964.

Uma outra possibilidade de direcionar a educação era pelo meio da inserção do canto orfeônico na escola como política educacional de grande envergadura no tocante ao ensino de artes no Brasil. Nesse sentido, destacamos a relevância na história, o alcance e a duração de um projeto educacional que destaca sua função pedagógico-musical (CHERNAVSKY, 2003).

O termo orfeônico se refere originalmente à palavra “orphéon”, que designava um grupo de vocal escolar francês. Portanto, de origem europeia, o canto orfeônico deu origem ao termo utilizado para denominar o ensino oficializado nos currículos franceses, em 1831, direcionado às classes sociais menos favorecidas, com o intuito de integrá-las a padrões estéticos mais refinados (GILIOLI, 2005).

O Canto Orfeônico chegou ao Brasil por volta de 1870, no entanto, ficou um tanto quanto esquecido. Apenas em 1905 foi introduzido na escola pública como canto coral, mas tomou força na década de 1930, com o objetivo de oferecer formação sobre moral e civilização aos que não tinham acesso ao ensino das artes e

da literatura. Para tanto, além do desejo de que o povo aprendesse a ler e a escrever, introduziu-se o ensino de canto para que também aprendessem a cantar.

Devido a sua função pedagógico-musical, o ensino de canto primava pelo aprimoramento performático, pela democratização das práticas e dos conhecimentos musicais, como um veículo instrumental de educação, moral, cívica e artística. Assim, a finalidade do canto orfeônico nas escolas foi de colaborar nas questões disciplinares com naturalidade, e despertar o interesse pelas artes em geral (MARIZ, 2005).

O canto orfeônico partiu de um projeto de Villa-Lobos, que pretendia ensiná-lo, por meio das músicas cantadas no ambiente escolar, de forma que ele fosse um canto de exaltação do patriotismo, e assim, cultivasse o civismo. Desenvolvida no Brasil a partir dos anos 1920, no estado de São Paulo, mas que se tornou nacional a partir dos anos 1930, quando foi criada a Superintendência de Ensino Musical e Artístico (SEMA), dirigida por Villa-Lobos, a convite de Anísio Teixeira, que:

[...] implantou o canto orfeônico como disciplina obrigatória nas escolas públicas de todo o país. O canto orfeônico tinha como objetivo a sensibilização estética, a “civilização dos costumes” e a valorização da cultura nacional, conceitos estes entendidos na perspectiva da ideologia que sustentou o projeto político de Estado centralizado na gestão de Vargas de 1930 a 1945, de um Estado nacionalista autoritário (CHINALI, 2009, p. 09).

O canto orfeônico esteve presente no ensino como parte integrante do currículo escolar, como forma de valorização da nacionalidade, tendo como figura referenciável Heitor Villa-Lobos.

Chernavsky (2003, p.15), refere-se a Villa-Lobos como um ícone da “história da música e das artes no Brasil e no mundo”. Ele foi precursor do canto orfeônico no Brasil, em 1932, num momento de exaltação da música e da cultura brasileira: “[...] o canto orfeônico deve participar da vida cotidiana das escolas, imprimindo ao ambiente escolar uma impressão de sentimento cívico, de solidariedade e de disciplina” (PAVAN, 2006, p. 29). Villa-Lobos desejava criar uma consciência musical nos alunos, primeiro adestrando-lhes a audição, mediante do ensino dos diferentes sons, para depois ouvi-los e apreciá-los. Implantado nas escolas, o canto orfeônico perdurou pelas próximas três décadas, a partir de 1932.

Villa-Lobos foi um grande compositor, “[...] surgiu no cenário artístico nacional como músico expoente da República, mais precisamente da Nova República, e da modernidade”, além de ser uma “personalidade marcante, sua presteza e seu espírito idealista e lutador, sua genialidade musical e sua “brasilidade” (CHERNAVSKY, 2003, p. 23-24).

Foi considerado pela autora, anteriormente citada, como um homem à frente de seu tempo, e revolucionário pela luta em favor do rompimento com a música acadêmica no Brasil. No período em que esteve dedicado ao seu projeto cívico-musical, teve um bom relacionamento com as autoridades políticas, no entanto, foi possível perceber, de forma sutil, alguns desacertos ou descompassos entre a ação de Villa-Lobos e o Estado.

Considerado em termos políticos uma pessoa ingênua, Villa-Lobos preocupava-se somente com questões estéticas. Durante o tempo que esteve no serviço público, devido ao governo Vargas promover profundas mudanças no Regime, remodelando o sistema militar, o regime cívico-musical assumiu novas características operacionais de cunho ideológico, que fortaleciam o poder do governo (CHERNAVSKY, 2003).

Com o Estado Novo, intensificaram-se as concentrações orfeônicas por meio do reforço da questão patriótica, “[...] transformando-se no ápice dos festejos nos dias de festa nacional, compartilhando o mesmo espaço e o mesmo momento com a oração do Chefe da Nação” (CHERNAVSKY, 2003, p. 18).

O autor anteriormente citado ressalta que, com a exaltação a figura de alto poder sob a nação, restaurou-se o poder da música através do canto orfeônico. De acordo com Vargas, para cantá-lo era preciso disciplina, amor à pátria e ao trabalho, além do mais, tratava-se um canto moralizante.

Mario de Andrade trabalhou numa das repartições da política Vargas. Enquanto isso, Portinari, homem de esquerda no tempo de Capanema, que tinha uma relação contrária aos modernistas.

Para a implantação do ensino do canto orfeônico, era preciso que houvesse professores preparados para lecionar tal disciplina. Para suprir esta necessidade, em 1932, foi criado o Curso de Pedagogia de Música e Canto Orfeônico.

As concentrações orfeônicas lotavam os locais onde eram organizadas. Em 1932, Villa-Lobos reuniu 18 mil vozes; em 1935, no

Congresso Nacional de Educação, 30 mil vozes e mil músicos de banda; em 1937, repetiu o feito; em 1940 e 1941, reuniu 40 mil estudantes sob sua regência; em 1942, escreveu para um coro de 35 mil vozes (PAVAN, 2006, p. 30).

Embora seja designado como um termo originado de um grupo vocal francês, “Canto Orfeônico” foi inspirado no deus grego Orfeu, que utilizava do canto para domar as feras (DIAS, 2010). Baseado nessa premissa, e com vistas aos objetivos de Vargas, o canto orfeônico foi implantado no currículo escolar para “acalmar” o povo, comparado às feras, já que as classes sociais organizadas eram vistas como ameaça à ordem social, podendo estas serem conduzidas de sua condição selvagem para a de civilizadas.

No contexto da implantação do Canto Orfeônico no Brasil, a população era predominantemente rural, com grande índice de analfabetismo, tendo em vista uma rede pública de ensino bem menor que a atual. Outra característica era a de que o canto orfeônico foi implantado por meio de diferentes mecanismos do regime autoritário, cumprindo, assim, uma função política, principalmente na edificação da nacionalidade brasileira (DIAS, 2010, p. 108).

Não obstante, o canto orfeônico começou a ser utilizado no Brasil como propaganda política, a exemplo de Napoleão III, na França, que já usava de canções patrióticas e de exaltação ao líder político. Adotado pelos liberais, o canto orfeônico trazia ideias excludentes e ideais elitistas, que estavam presentes, não somente nas escolas, mas nas fábricas, nas igrejas e nas corporações militares.

No Brasil, a partir da segunda metade do século XIX, a prática orfeônica se valeu do folclore nacional e do civismo, com canções que falavam do amor ao trabalho, da importância da religião, do respeito à natureza e da ordem no país. As letras das canções eram de teor conservador, e visavam a obediência das classes populares (CHINALI, 2009, p. 67).

Com o golpe que impôs o Estado Novo, em 1937, Getúlio Vargas, em sua manobra política que lhe conferiu controle total do poder executivo federal, buscou por meio da educação popular a aceitação ao seu governo e a legitimação de um governo autoritário.

Estado Nacionalista autoritário. Autoritário porque não permitia o debate político aberto, proibindo partidos e censurando a imprensa,

nem promovia eleições diretas com o voto da população e nacionalista porque sua política econômica continha um direcionamento que prezava pelos interesses nacionais, atitude que estava em consonância com as políticas internacionais do período pós Primeira Guerra Mundial e em meio à crise de 1929, o que causou desarticulação do mercado mundial tal qual ele estava configurado anteriormente (CHINALI, 2009, p. 09).

Durante o Estado Novo (1937-1945), instalou-se o estado político ditatorial, que ia contra o ensino de ação renovada, que no campo do ensino relativo à arte entravou, de certa forma, a ação da arte educação, pois ao invés de estimular o aprendizado em arte, que levasse a uma reflexão acerca da sua visão de mundo e da realidade, propunha o ensino do desenho geométrico que estimulava a formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Este ensino se difere daquele modelo implantado por Mário de Andrade, que valorizava a produção do desenho infantil, ao estudar a produção pictórica infantil, a partir de critérios científicos relacionados à filosofia da arte (DIAS, 2010, p. 106). No campo educacional, como único meio de ensino em artes, Vargas autorizou o canto orfeônico, e, diga-se de passagem, com objetivos de controle social.

O escritor anteriormente citado, na condição de modernista, “[...] almejava delinear uma identidade brasileira em artes, que fosse independente dos modelos europeus utilizados até aquele momento” (DIAS, 2010, p. 104). Ele primava pela valorização da música popular e folclórica, o que influenciou os músicos da época, pois neste momento, Mário ocupou cargo de primeiro diretor do Departamento de Cultura de São Paulo, em 1935, e foi professor do Conservatório Dramático e Musical, nessa mesma cidade.

No entanto, com o Estado Novo (1937), as iniciativas de Mário de Andrade perderam força, pois o foco tomou outro direcionamento. “[...] Além do ufanismo nacionalista que caracteriza os sambas-exaltação, a ideologia do trabalhismo, um dos aspectos de legitimidade do populismo de Vargas, também utilizou da canção popular como veículo de sua difusão” (ROCHA, 2002, p. 49). Por meio de algumas letras, os compositores enalteciam o valor do trabalho e a relação entre cultura e poder. O ensino do canto orfeônico, nas escolas brasileiras, estava pautado numa pedagogia do “[...] despertar nas crianças o amor à Pátria” (ROCHA, 2002, p. 50), enfim, o espírito cívico-patriótico.

Portanto, o ensino do canto orfeônico tinha uma relação íntima com a formação do cidadão brasileiro.

Em geral, as canções eram de teor ufanista, sempre exaltação a nação: *Dia da Pátria* (texto de Thiers Cardoso); *Terra de Santa Cruz*; *Meu Brasil* (“Ó terra do Brasil, terra colossal, de belezas mil...”); *Viva o Brasil*; *Amo-te, Brasil*. Cantavam-se muitas canções dirigidas à juventude, tais como *Estudante do Brasil*, *À Mocidade Acadêmica* (“... Viva o trabalho feito com amor!...”) (CONTIER *apud* ROCHA, 2002, p. 51).

De acordo com o autor, o canto orfeônico e a educação tinham uma relação estreita no governo de Getúlio, pois a música atuou como elemento propagandista, sendo esta estratégia a mais usada para a exaltação política do governo popular. Sob o comando de Villa-Lobos, realizavam-se verdadeiros espetáculos cívico-artísticos, acessíveis a todas as classes sociais, de difusão de “sentimentos patrióticos e de desenvolvimento da consciência nacional, entre a massa popular” (ROCHA, 2002, p. 52).

Expressões máximas de mobilização de massa mediante concentrações orfeônicas, por vezes ocorriam em campos de futebol, para celebrações cívicas, “[...] com apelos emocionais que proporcionavam o envolvimento da massa, de promoção de um estado psicológico facilitador de impregnação da ideologia política destinadas a classes populares” (LISBOA, 2005, p. 141).

No chamado governo provisório, Getúlio Vargas instituiu o ensino de canto orfeônico por meio do Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, como disciplina obrigatória nos currículos escolares nacionais, de 1930 a 1950. Villa-Lobos esteve à frente das atividades na capital do Brasil, à época Rio de Janeiro, nas escolas primárias, secundárias e profissionais. Apoiado pelo programa de Serviço de Música e Canto Orfeônico (SEMA), da Secretaria de Educação e Cultura do Rio de Janeiro, o intuito era formar professores habilitados a lecionar Canto Orfeônico, definir a grade curricular e o material a ser utilizado.

1.2 Teorias e metodologias no ensino de Arte

Para que compreendamos o ensino de arte, é preciso entender a sua trajetória no Brasil e o processo histórico social que perpassa esta disciplina. Toda

prática está vinculada a uma teoria de educação escolar, a concepções ideológicas e filosóficas que influenciam tal pedagogia e, além disso, a “educação escolar e o meio social exercem ação recíproca e permanente ou um sobre o outro”, afirma Ferraz; Fusani (1991, p. 23).

Variadas formas de tendências pedagógicas delinearão o ensino de arte, e permitiram um olhar reflexivo sobre os métodos usados que, na maioria das vezes, se repetiam, mas não facilitavam a compreensão das diferentes abordagens na prática de ensino. Saviani (2006) classificou as teorias em dois grupos, as teorias não críticas, que comportam as Tendências Tradicional, Escola Nova e a Tecnicista, e as teorias críticas, que comportam as Tendências Libertadora, Libertária e Histórico-Crítico.

Esses métodos de ensino definem a postura pedagógica adotada na trajetória do ensino de arte que, inicialmente, teve uma postura tradicional, de caráter religiosa, empregada pelos jesuítas. Estes educavam por meio da coação, desprezando o conhecimento estético e a cultura acumulada pelo povo nativo do Brasil (FERRAZ; FUSARI, 1991).

No início do século XIX, com a vinda de D. João VI, o Brasil foi marcado por eventos culturais e artísticos significativos para aquele momento, como a Missão Francesa e, em 1816, a criação da Academia Imperial de Belas-Artes, no Rio de Janeiro, que marcou a formação profissional em Arte, em nível institucional.

A Missão Francesa, no Brasil, trouxe os modelos europeus como referência para o ensino de Arte, além de uma proposta de estética neoclássica ou acadêmica, para “[...] atender à demanda de preparação e habilidades técnicas e gráficas consideradas fundamentais na época, devido à expansão industrial que ocorria na Europa” (GAMA, 2011, p. 40). Introduzido no Brasil, o estilo acadêmico (Neoclássico), próprio da burguesia francesa em ascensão social, tinha a arte direcionada ao serviço “dos ideais da Monarquia” (GAMA, 2011, p. 41).

A perda do estilo barroco para esse novo estilo provoca um afastamento entre arte e povo. Entra assim, em vigor, os exercícios de cópia, que revelam uma arte prática, técnica de reprodução e autoritária.

A inserção da disciplina de Educação Artística nas escolas tendia a tomar um ponto de vista pragmático, definido por tendências que foram se modificando historicamente e se adequando às necessidades de cada época. Os acontecimentos sociais, históricos, culturais e políticos influenciam as atividades desenvolvidas no

espaço escolar e isso ocorre pelo fato de que a escola está inserida num determinado contexto, e que suas ocorrências fazem parte da vida dos alunos que ali frequentam, não sendo possível a escola se manter neutra.

Conforme exposto na Diretriz Curricular Estadual (DCE) de Arte (SEED, 2008, p. 42):

É preciso, também, ultrapassar a ideia e a prática da divisão do objeto didático pelas quais os conteúdos disciplinares são decididos e selecionados fora da escola, por outros agentes sociais. Quanto aos envolvidos no ambiente escolar, sobretudo aos professores, caberia apenas refletir e decidir sobre as técnicas de ensino.

No final do século XIX e durante o século XX, a tendência pedagógica tradicional predominou e ditou regras de atuação docente. Acreditava-se que a liberdade acontecia por meio da aquisição de conhecimento na escola.

Na Pedagogia tradicional o processo de aquisição dos conhecimentos é proposto através de elaboração intelectuais e com base nos moldes de pensamento desenvolvidos pelos adultos, tais como lógica, abstrata. Na prática, a aplicação de tais idéias reduz-se a um ensino mecanizado, desvinculado dos aspectos do cotidiano, e com ênfase exclusivamente no professor, que “passa” para os alunos “informações” consideradas verdades absolutas (FERRAZ; FUSARI, 1991, p. 25).

O ensino mecanizado estava desvinculado do cotidiano, dando total ênfase ao professor, visto como o único portador do conhecimento, que dava as coordenadas aos alunos sobre como proceder nas atividades, sem estimular seu potencial criativo.

O ensino do desenho, para as classes média e média alta, se dava a partir de atividades como, por exemplo, copiar reproduções famosas, devido à influência francesa, como o estilo neoclássico. Isso era destinado à elite de maneira intencional, para que pudessem reconhecer as obras de arte originais de grandes mestres, enquanto os filhos das classes operárias aprendiam desenho geométrico, para atuarem como futuros trabalhadores nas fábricas. No campo das artes, essa tendência de cunho técnico e científico, de conteúdo reprodutivista, visava manter a divisão social e valorar o conhecimento mais aprimorado. Na prática, o ensino de desenho nas escolas promovia a destreza motora e estava sempre relacionada ao trabalho, de sentido “[...] utilitário, direcionado ao preparo técnico de indivíduos para

o trabalho, tanto de fábricas quanto de serviços artesanais” (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 26).

Nas primeiras décadas do século XX continua evidente, junto às classes sociais de baixa renda, a analogia entre o ensino do desenho e o trabalho, como se observa nos programas de desenho geométrico, perspectiva, exercícios de composição para decoração e desenho de ornatos, orientados exclusivamente para cópias de modelos que vinham geralmente de fora do país (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 16).

A padronização, presente no ensino de desenho, teve como finalidade a preparação da massa com habilidades técnicas para o mercado em expansão que provocou uma disparidade social que contribuiu para uma maior separação das classes sociais e manter esta divisão evidente.

Na verdade, desde o final do século XIX, o ensino tradicional apresentou uma dualidade na educação: uma destinada à formação intelectual, própria para os filhos da elite, e a outra direcionada a uma educação disciplinar e adestradora para os filhos dos operários. O objetivo era “[...] formar a classe trabalhadora conforme as necessidades de produção voltadas para o mercado de trabalho e a elite sendo preparada para administrar, governar” (WROBLEVSKI, 2009, p. 11015).

Na década de 1930, chega ao Brasil a Tendência da Pedagogia Renovada, também conhecida como Pedagogia Nova ou Escola Nova, que teve origem no final do século XIX, na Europa, depois passou pelos Estados Unidos. A Pedagogia Nova tinha como principal característica a oposição ao ensino tradicional, e parte da premissa da igualdade, de uma sociedade mais justa e democrática.

[...] disseminando-se nos anos 1950 e 1960, com as escolas experimentais, o movimento da Pedagogia ou escola Nova...
Esse movimento foi fortemente sustentado pela estética modernista e se baseava nas tendências pedagógicas e psicológicas que influenciaram o período, tais como: os estudos de psicologia cognitiva, biologia, psicanálise, Gestalt, antropologia e as teorias da criatividade (COLA; GAMA, 2011, p. 41).

Este movimento propôs experiências cognitivas de relações sociais satisfatórias, que devem ocorrer de forma progressiva, ativa, levando em consideração os interesses, motivações, iniciativas e as necessidades individuais dos alunos (FERRAZ; FUSANI, 1991). De forma prática, isso significava desenvolver

atividades que fazem sentido ao aluno, que estão relacionadas as suas atividades diárias, ou que pertencem, mesmo que de forma parcial, a experiências cognitivas. A abordagem da Escola Nova enfatizava o ensino de “[...] Desenho e das Artes Plásticas, a livre expressão, e a autoexpressão espontânea, livre da influência de cânones, padrões e modelos de arte” (COLA; GAMA, 2011, p. 43). Por meio desta nova abordagem de ensino, o desenvolvimento criativo é deslocado ao aluno, pois o professor não é mais o centro do processo educativo.

Do ponto de vista da Escola Nova, os conhecimentos já obtidos pela ciência e acumulados pela humanidade não precisariam ser transmitidos aos alunos, pois acreditava-se que, passando por esses métodos, eles seriam naturalmente encontrados e organizados (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 26).

No entanto, a excessiva liberdade dessa tendência não foi vista de forma positiva, pois o professor não poderia interferir em nada no processo criativo do aluno, deixando-o em total liberdade.

No período em que o movimento escolanovista é introduzido no Brasil (1930-1940), o país passava por uma “[...] crise do modelo agrário-comercial, exportador, dependente, e início do modelo nacional desenvolvimentista, industrializado”, período este marcado por lutas políticas, econômicas e culturais, pelos ecos da Semana de 22 e pela influência de pensadores estrangeiros como: Dewey, Viktor Lowenfwlde, Herbert Read (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 33).

Esta tendência baseia-se na teoria de John Dewey (1849-1952), pautada numa pesquisa desenvolvida em pequenos grupos, ou individualmente, que versa sobre assuntos que são do interesse dos alunos. Ou seja, sob a perspectiva desta tendência, o ensino acontece quando as experiências cognitivas são desenvolvidas no “aprender fazendo”. As experiências culturais e sociais de cada indivíduo devem ser levadas ao conhecimento conjunto, com os demais alunos, numa exposição de características culturais que venham a contribuir com a efetivação do conhecimento.

Os trabalhos com a tendência renovada ou escolanovista permeiam o renovar da ação educativa, numa verdadeira ruptura com as cópias e modelos, levando em consideração o estado psicológico das pessoas, chamado por Ferraz; Fusari (1991) de Psicologia Cognitiva.

[...] a concepção estética predominante passa a ser proveniente de: a) estruturação de experiências individuais de percepção, de integração, de um entendimento sensível do meio ambiente (estética de orientação pragmática com base na Psicologia Cognitiva); b) expressão, revelação de emoções, de *insights*, de desejos, de motivações experimentadas interiormente pelos indivíduos (estética de orientação expressiva, apoiada na Psicologia e centrada no aluno-produtor dos trabalhos artísticos, vem sendo até início dos anos 90 a mais enfatizada na educação escolar brasileira em Arte) (FERRAZ; FUSARI, 1991, p. 32).

As questões psicológicas permitem perceber e analisar os elementos e propriedades estruturais presentes nas obras artísticas, possibilitando identificar tais componentes por meio da observação.

Saviani (1983 apud FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 33) destaca que a tendência renovada desloca o foco pedagógico do intelecto para o sentimento, ou seja, tem-se uma passagem do aspecto lógico para o psicológico. Os métodos pedagógicos substituem os conteúdos cognitivos, por aqueles de interesse do aluno, aproveitando-se da sua espontaneidade, numa atividade não diretiva. Por ser uma pedagogia baseada no experimental, ela visa a qualidade e não a quantidade do ensino.

O educador e filósofo Viktor Lowenfeld (apud FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 37), define a pedagogia renovada como:

[...] a importância da arte na educação consiste em se garantir: a) uma aprendizagem que acompanhe o desenvolvimento natural do indivíduo não só em aspectos intelectuais, mas também sociais, emocionais, perceptivos, físicos e psicológicos; b) diferentes métodos de ensino (e não único) para desenvolver, de forma livre e flexível, a sensibilidade e a conscientização de todos os sentidos (ver, sentir, ouvir, cheirar, provar), realizando assim uma interação do sujeito com o meio e c) formas construtivas de auto-expressão e auto-identificação dos sentimentos, emoções e pensamentos dos indivíduos a partir de suas experiências pessoais, para que eles, bem-ajustados, vivam cooperativamente e contribuam de forma criadora para a sociedade (LOWENFELD apud FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 37).

Esse princípio aborda a arte como desenvolvimento individual da consciência estética e criadora do indivíduo, em sua forma mais ampla de abordagem de conhecimento, que abrange tanto a formação do aluno e suas relações sociais, como ampliar conceitos de análise da autoconstrução. Acredita-se que este

processo permite expressar o que sente, a partir do que traz com ele, além do que ele compreende em sua realidade de mundo, ou seja, sua subjetividade.

Já nas décadas de 60 e 70, inicia no Brasil a Tendência Tecniciста, para atender às necessidades do meio tecnológico em expansão. Campos como o da educação passaram por transformações, passando a ter como meta a preparação de profissionais para o mercado de trabalho, pois a educação, naquele momento, foi considerada insuficiente no preparo de profissionais e necessitava aumentar sua eficiência. Passou-se a preparar o aluno, como indivíduo mais competente e produtivo, atualizado de acordo com as necessidades de conhecimento relativo ao moderno e ao técnico, para atender aos interesses da sociedade industrial (FERRAZ; FUSARI, 2010).

A disciplina de Educação Artística disponibilizava aos alunos, até então, conhecimentos relativos à produção e expressão, mas nada direcionado, sem contornos nítidos que possibilitassem uma formação própria dessa disciplina. Com a implantação da Lei 5.692/71, torna-se efetivo o ensino de Educação Artística no currículo escolar, que seguiu sem atender às regras das tendências que norteavam os rumos dessa disciplina aos interesses políticos e econômicos (FERRAZ; FUSARI, 2010). Contudo, o ensino artístico tornou-se uma prática diluída, sem fundamentação, com teorias inadequadas e pouca preocupação com o ensino de Arte.

Além dessa disciplina tendenciar a ares incertos, o Parecer nº. 540/77⁶ equivocava-se com informações contraditórias, ao assegurar que o aluno deveria ser estimulado à livre expressão. Sem saber como proceder, os professores seguiam os livros didáticos de Educação Artística, produzidos pela indústria cultural, pois era o único material que poderia ser aplicado à disciplina. Os professores enfrentavam difíceis condições de trabalho, devido a uma formação universitária deficitária, responsável pela fragilidade metodológica, e pela falta de preparo docente.

Essas dificuldades apresentadas deram “origem a movimentos de organização de professores de Arte, como as associações de arte-educadores que

⁶ É a inclusão histórica do ensino obrigatório da disciplina de artes, e que remonta à década de 1970, quando houve uma reformulação de todo o contexto de ensino da arte: desde a exigência de formação superior para os professores, até a organização da disciplina como polivalente, medidas que formalmente parecem muito interessantes, mas que na prática contribuíram para desestruturar o sistema de ensino da arte. Os cursos superiores, implementados às pressas, formavam professores de Educação Artística, habilitados a lecionar artes visuais, música e teatro na licenciatura curta (2 anos), possibilitando a complementação com mais 2 anos para a licenciatura plena.

se formaram em diferentes espaços nacionais” (FERRAZ; FUSARI, 2010 p. 41). Tais associações se efetivaram somente a partir de 1982, como a primeira delas, a Aesp (Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo), que deu força aos outros estados, resultando na Federação Nacional dos Arte Educadores do Brasil (Faeb).

O ensino de Educação Artística voltou-se para aspectos técnicos, relativos à construção e emprego de materiais, sem assumir compromisso com o conhecimento específico na área de arte, o que provocou um retrocesso.

[...] o desenvolvimento da educação baseia-se no modelo de produção capitalista, onde a qualificação humana tem ênfase na preparação de indivíduos competentes e produtivos sendo capazes de ingressar no mercado de trabalho, abrangendo a competitividade. Sendo, pois, desviado o verdadeiro foco da educação na formação de cidadãos conscientes preparados para a vida, podendo conseqüentemente serem inseridos na sociedade como participantes críticos (WROBLEVSKI, 2009, p. 11017).

É perceptível que os interesses políticos ditaram regras de direcionamento à educação, juntamente com os interesses econômicos, ideológicos e sociais, denominado por Althusser de aparelho ideológico do Estado, conforme afirma Saviani (2008). A *Teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado*, de autoria de Althusser, foi publicado em uma revista francesa, em julho de 1970. A publicação postula uma análise da “[...] reprodução das condições de produção que implica a reprodução de forças produtivas e das relações de produção existentes” (SAVIANI, 2008, p. 394). Althusser (apud SAVIANI, 2008), distingue aparelho repressivo do Estado como aquele que age primeiramente pela violência sobre a massa, e depois pela ideologia, e o aparelho ideológico do Estado aquele que age inversamente ao acima citado. Assim, o autor conclui que no capitalismo, o Aparelho Ideológico de Estado (AIE) escolar se converte em aparelho ideológico dominante, pois “[...] a escola tornou-se o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção capitalistas. A partir desse momento a escola passa a ser entendida como ‘um aparelho ideológico da burguesia’ e servindo a seus interesses” (SAVIANI, 2008, p. 395).

Ainda na década de 1960, educadores preocupados com os rumos que a educação escolar iria tomar, passaram a questionar sobre a real contribuição da escola na melhoria das práticas sociais. Postulava-se uma “[...] educação conscientizadora do povo e para um redimensionamento histórico do trabalho

escolar público, democrático e de toda a população” (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 42).

Dessas indagações, surgem novas teorias para a compreensão do pensamento liberal, e direcionadas a um projeto pedagógico progressista. Assim, a Tendência Realista Progressista se sobressai à educação nas décadas de 1960 a 1970, dando origem a novas propostas pedagógicas para uma educação de conscientização, com objetivo de libertar as pessoas da opressão, da ignorância e da dominação.

Após esse período, ocorreu uma sucessão de pedagogias: Libertadora, Libertária e Crítico-social dos conteúdos. Paulo Freire, com a Pedagogia Libertadora, propunha a transformação da prática social das classes populares. Através da alfabetização de adultos (que partia da família silábica de palavras utilizadas no cotidiano dessas pessoas), Freire também os conscientizava.

A Pedagogia Libertadora proposta por Paulo Freire objetiva a transformação da prática social das classes populares. Seu principal intento é conduzir o povo para uma consciência mais clara dos fatos vividos e, para que isso ocorra, trabalha com alfabetização de adultos (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 42).

Na metodologia de Paulo Freire, professores e alunos dialogavam em condição de igualdade. O professor instigava os alunos a pensarem por meio de uma situação-problema a ser resolvida, levando à compreensão do processo de solução. A Pedagogia do Oprimido reestabelecia a condição de valorização humana, pautada no “solidarismo cristão”, que em Freire assume a conotação de “[...] radicalismo católico que desembocou na corrente denominada teologia da libertação de correlação com a teologia da libertação” (SAVIANI, 2008, p. 333), já que Freire era adepto ao catolicismo.

Já a Pedagogia Libertária, por sua vez, não seguia nenhum método, teoria ou diretrizes sociais, ressaltava a importância das experiências individuais. Esta tendência “[...] resume-se na importância dada a experiências de auto-gestão, não diretividade e autonomia vivenciadas por grupos de alunos e seus professores” (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 43). Seus adeptos acreditavam na autonomia de sua teoria e metodologia, que deveria ser livre das amarras sociais.

Neste período, que compreende o final da década de 1970, o país vivia um período de descontentamento com a realidade política, social e, principalmente,

educacional. A retomada dos estudos teóricos e críticos, que difundiam a ideia da escola como reprodutora das desigualdades sociais, provocou uma baixa na qualidade do ensino-aprendizagem daquela época. Alguns fatores foram agravantes, como a questão dos conteúdos tradicionais serem substituídos por discursos políticos. Assim, a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos surgiu do descontentamento dos professores atuantes daquela década, que buscavam por uma escola competente, acessível a todos, com concepções idealistas e realistas.

Dentro da perspectiva histórica das tendências, o ensino da disciplina de artes passou por mudanças significativas. Apesar das diversas abordagens, o compromisso com a valorização da cultura e com a história da arte foi assumido somente no final da década de 1980, quando passou a dar relevância à leitura da obra com apreciação interpretativa (FERRAZ; FUSARI, 2010). Para Ana Mae Barbosa (2003), esta abordagem permite identificar toda a contextualização histórica, social, antropológica e /ou estética da obra, possibilitando a construção do conhecimento em arte pela introdução da experimentação, decodificação e informações obtidas por meio de análise de uma obra ou da cultura de um povo.

Dessa forma, a escola, como peça fundamental do processo educativo, tem o papel de desenvolver a visão crítica do aluno, proporcionando uma formação que ofereça ao sujeito condições de realizar análises, dada a alienação e subordinação provocadas pelo capital.

A teoria Histórico-Crítica, ou crítico-social dos conteúdos, dá ênfase na prática inicial e diária do aluno, ou seja, naquilo que o aluno já tem como conhecimento. Cabe ao professor mediar o conhecimento novo com aquele que o aluno já domina.

Chamada de Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, considera que a sua questão-chave “consiste em saber como se dará a aquisição e assimilação ativa de um saber socialmente significativo, por alunos provenientes de distintos meios socioculturais, com valores, expectativas e experiências decorrentes de suas condições de vida e que não apresentam as precondições requeridas pelo processo da aquisição/assimilação (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 45).

Esta teoria tem papel relevante se aplicada ao ensino de Arte, pois promove, o conhecimento por meio da contextualização histórica. Emprega-se, para tanto, a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, que está pautada em “[...] três facetas do conhecimento artístico: o fazer artístico, a análise das obras e a história da arte

contribuem para um ensino de artes mais realista e crítico, com o desenvolvimento de aulas significativas para os alunos” (WROBLEVSKI, 2009, p. 11020).

Se partirmos do sócio-interacionismo de Vigotsky, importante estudioso e filósofo da área da educação, perceberemos que é nas relações com o outro que o processo de construção do conhecimento ocorre, tornando o aluno agente de seu próprio processo educacional, e consciente da importância da sua formação. O sócio-interacionismo, proposto por Vigotsky, defende que é nas relações de experiências que acontece um enriquecimento das atividades, nas relações estabelecidas entre professor/aluno ou aluno/aluno, numa ação conjunta de construção de conhecimento.

1.3 A influência estrangeira na educação brasileira no século XX

Neste tópico, faremos uma contextualização mundial no que se refere à educação na década de 1960 e 1970, abordando, em particular, as influências advindas de outros países, tais como: Estados Unidos, pelo seu modelo de educação, e Alemanha, pelo seu Nazi/fascismo. O Brasil, uma vez que não possuía identidade política e social, seguia as articulações propostas por outros países, denominados de potências mundiais.

A tomada do poder no Brasil em 1964 não foi um simples golpe latino-americano, nem mais um *pronunciamento*, e sim uma articulação política de profundas raízes internas e externas, vinculada a interesses econômicos sólidos e com respaldos sociais expressivos. Não foi coisa de amadores (CUNHA; GÓES, 2003, p. 32).

Configurado o novo cenário político e econômico, o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) tinha ações ativas. Fundado em 1961 por empresários brasileiros de alto poder aquisitivo, o IPES foi muito além de deliberar certa desestabilidade ao governo de centro-esquerda, João Goulart. Os anos que antecederam o golpe eram de completa instabilidade política, oportunizando a atuação do IPES, que esteve até mesmo no Congresso Nacional, por meio do Grupo de Assessoria Parlamentar (GAP). O IPES possibilitou o financiamento do Regime Militar, valendo-se, para tanto, de empresas brasileiras e multinacionais interessadas no controle do país (CUNHA; GÓES, 2003, p. 32-33).

Peres (2009) nos permite traçar um comparativo de períodos anteriores, mesmo sendo o Regime Militar (1964-85) um período longo, em anos de crescimento econômico. No campo da educação, a forte influência do domínio do Estado representou um atraso, tendo em vista a falta de uma ação política coerente, que articulasse políticas estatais que respondessem às demandas sociais, pois o modelo educacional utilizado tinha influência de padrões norte-americanos, que não se aplicavam à realidade do Brasil.

A *United States Agency for International Development* (USAID) consistia em uma agência de relações bilaterais, estabelecidas pelo governo norte-americano para o desenvolvimento internacional que disponibilizava recursos, de forma cooperativa, “[...] com objetivo de fomentar políticas públicas, programas, projetos e ações que visem o crescimento econômico e o desenvolvimento social da Nação” (PERES, 2009, p. 63).

Para Arapiraca (1979, p. 150), o processo de cooperação, acima citado, comunga com o “[...] processo de cooperação que nos pareceu ter sido demarcado dentro do espírito da carta de Punta del Este, *Aliança para o Progresso*, e com algumas características ainda da *doutrina Monroe*”, devido à relação estabelecida entre o Departamento do Estado dos *EUA* e o desfecho de tal movimento.

A Aliança para o Progresso foi um projeto político durante o governo de John Kennedy (1961-63), que objetivava integrar os países da América em seus diferentes aspectos político, econômico, social e cultural, diante do regime comunista soviético, considerado uma ameaça convergente. Já a Carta de Punta del Este (1961) dava contornos à Aliança para o Progresso, delegando representantes latino-americanos, como Juscelino Kubitschek, por exemplo, para dar forma a planos de desenvolvimento nacional de ações que seriam auxiliados pelos Estados Unidos.

Esta Aliança deixa claro que os Estados Unidos estava à procura de novos parceiros, para uma representação ostensiva, de ação por meio da persuasão dos países periféricos pelo envolvimento econômico (ARAPIRACA, 1979).

Os recursos articulados, a partir de 1950, tinham origem em doações ou empréstimos, e estavam ligados à ciência e a tecnologia para agregar maior avanço tecnológico ao setor industrial. Estes eram importados pelas indústrias estrangeiras de seus países de origem, vistos como mola propulsora para um país em desenvolvimento (ALVES, 1968). Adotando este tipo de sistema, o Ministério da Educação empregou um suporte ao ensino, de ênfase nas avançadas tecnologias

pertinentes ao desenvolvimento nacional, pautado num modelo capitalista e de repulsa de países socialistas, influenciados pela Guerra Fria (1945-1989). Os Estados Unidos, por defender a expansão do capitalismo, lutava no campo ideológico para conquistar a hegemonia política, econômica e militar do mundo, em oposição à União Soviética, que possuía sistemas socialistas.

O então presidente Castelo Branco, no período de 1964 a 1967, com apoio da maioria dos militares, e por favores políticos, direcionou a educação no Brasil aos interesses norte-americanos. O controle norte-americano se sobressaiu no Brasil, pois a educação é considerada um meio de independência, que a partir daquele momento, devido ao Regime Militar agir por meio do controle, cessa com objetivos de autonomia que iam contra os interesses nacionais.

O desejo de mudanças há muito fazia parte da realidade de professores e alunos que clamavam pela transformação do campo do ensino superior, no entanto, o governo utilizou todos os mecanismos para interceptar os profissionais desejosos por reformas da realidade educacional. O Estado buscou por novas formas de contenção, ou seja, novos mecanismos como a repressão que abateu sobre intelectuais envolvidos na reforma. Para Cunha e Góes (1991, p. 32), de antemão, o USAID, “[...] agência confiável, desincumbiu-se da missão”, como fonte de poder. Com o acordo assinado pelos ministros, entre o Brasil e Embaixada Americana, tinha-se a consciência que esta ação era contrária ao interesse nacional, que era reordenar a educação nacional, nos moldes adequados àquele momento.

Resulta que o planejamento educacional traçado através de acôrdos com a Embaixada Americana, que o financiou em grande parte e lhe emprestou o concurso preponderante de técnicos contratados pelo seu Governo, terá de ser dirigido pelos interesses norte-americanos e não pelos do Brasil. Até mesmo a maioria dos militares que apoiou o Governo do Marechal I, Castelo Branco, já reconheceu que a frase do ex-chanceler Juracy Magalhães — “o que é bom para os Estados Unidos é bom para o Brasil” — representa uma entrega da soberania nacional e um acumplicamento ao esquema de dominação americana em nosso País (ALVES, 1968, p. 23).

Este programa intensificou suas ações após o golpe de 1964. Medidas restritivas foram aplicadas às universidades brasileiras que, transformadas em fundações, inibiam ainda mais o acesso da classe média e operária ao ensino superior, para evitar, assim, a ascensão social destes. Isso se deve pelo fato de que, as fundações não tinham condições de manutenção financeira, pois os recursos

federais deixariam de ser enviados, assim como o apoio financeiro de empresas estatais não seria mais efetivo. Sua sobrevivência econômica seria possível, apenas, por meio de doações particulares. Diante disso, Alves (1968, p. 25) afirma que “[...] as grandes indústrias, sendo, sobretudo, estrangeiras, seriam a única fonte de financiamento para as fundações. Através do dinheiro, dominariam o ensino superior brasileiro e o moldariam aos seus interesses”.

Inicialmente não, mas à medida que se firmaram na educação brasileira, os acordos MEC-USAID “[...] cobriram todo o espectro da educação nacional”, nos níveis primário, médio e superior, bem como realizaram “[...] a articulação entre os diferentes níveis, o treinamento de professores e a produção e veiculação de livros didáticos” (CUNHA; GÓES, 1991, p. 34). Além disso, os detalhes técnicos e de editoração empregados nos livros estavam, a partir de então, sob o controle do Acordo, tais como: “[...] elaboração, ilustração, editoração e distribuição de livros, além de orientações a editoras responsáveis sobre procedimentos de direitos autorais, de autores norte-americanos” (CUNHA; GÓES, 1991, p. 34).

Ocorreu uma dissonância entre a realidade histórica e o desejo da sociedade. Todas as orientações, de bases estrangeiras, formuladas para a reforma do ensino superior, culminaram num modelo norte-americano de universidade que, conforme GERMANO (2011, p. 117), não foi imposta pelo USAID, mas seria resultante de uma busca, desde fins da década de 40, por administradores educacionais, professores e estudantes, em especial aqueles que buscavam a modernização e, até mesmo, a democratização do ensino superior em nosso país. Assim, é perceptível que a influência norte-americana não foi de toda determinante na reforma e ampliação do ensino superior no período do regime civil-militar. Algumas instituições não adotaram este modelo, como a Universidade de Brasília (UNB), o Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), além do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), o programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre outros (PERES, 2009).

A partir desse momento, o ensino passou a ter uma nova organização, empregada efetivamente no sistema de ensino brasileiro, embora muito do novo sistema já estivesse sendo usado por algumas instituições. Dessa forma, o currículo foi dividido em dois ciclos, o básico e o profissionalizante, com o emprego do sistema semestral efetivado.

Os ajustes, de acordo com o Regime Civil-Militar, ocorreram de fato em 1968, com a Lei 5.540, denominada de Lei da Reforma Universitária, que reformulou o ensino superior e, em 1971, com a Lei 5.692, que remodelou o ensino primário e secundário. Estas Leis serão abordadas em sua amplitude no segundo capítulo desta pesquisa.

Dentro de uma expectativa de capital do país, o sistema de ensino se apresenta dentro de uma perspectiva dos Acordos MEC-USAID, com a eficácia de um ensino correspondente ao processo de produção. Arapiraca (1979, p. 152-153) ressalta que foi criada uma espécie de “mística” da ascensão social, que foi promovida pela acumulação do capital humano, ao colocar em prática os meios acordados, que permitiram “[...] possibilitar a criação de um número suficiente de indivíduos treináveis, sempre além das condições de absorção do mercado de trabalho já internalizados então dos valores do capital e da competição”. Muitos dos Acordos entre MEC e USAID eram destinados à modernização do aparelho escolar.

Todo o sistema de ensino primário e secundário do país foi radicalmente transformado, “[...] unificou-se o ensino primário com o ginásio e profissionalizou-se o colégio. E mais especificamente, criou-se um novo tipo de escola, modelada nos EUA denominado Escola Polivalente” (ARAPIRACA, 1979, p. 153). Este modelo foi tomado como demonstrativo para o novo sistema de ensino, agora reformulado.

Cabe salientar que, desde a sua unificação ao sistema de ensino brasileiro, com a Lei 5.540/68, foi realizado um aparato sobre o sistema educacional, para alcançar os interesses ligados ao emprego do sistema capitalista norte-americano.

Conforme já citado, foi nesse contexto que a Lei 5.692/71 foi constituída, com preceitos já estipulados, também desde o exterior e, como afirma Germano (2011, p. 120), trabalhando pelo “combate ao desperdício e à defesa da racionalização e do aumento de produtividade acadêmica”.

Muitos movimentos ligados à educação fizeram parte do cenário dos anos de 1960, e “os acordos MEC-USAID encerraram essa fase dos movimentos de educação e cultura popular, dos quais outras surgiram no final dos anos 60 e seguem vigorosas até hoje, como por exemplo as CEBs (Comunidades Eclesiais de Base)”(CUNHA; GÓES, 1991, p. 34). Sendo o Usaid (United States Agency for International Development) uma unidade de desenvolvimento internacional. Os movimentos ligados à educação e cultura, e de grande otimismo pedagógico, foram limitados, e os que aderiram a estes movimentos, foram cassados, presos ou

tiveram que se exilar. A razão de tais acontecimentos estava no fato de que a educação era um forte instrumento de ascensão social, que tornou-se um risco em potencial para o regime de força.

1.4 As bases do desenvolvimentismo e as incertezas da década de 1960

O desenvolvimentismo foi uma estratégia aplicada à economia do país pelo presidente da república, Juscelino Kubitschek, eleito em 1955, para sucessão de Vargas, após seu suicídio, em 1954. Aquele trazia em sua bagagem a experiência de governar Minas Gerais, no período de 1951 a 1955. Juscelino assumiu a presidência em janeiro de 1956 e, em pouco tempo, conseguiu apoio de vários segmentos e a simpatia da maioria da população. Ele despontou como um governo moderno e dinâmico, empregou a política desenvolvimentista, que colocaria o Brasil no patamar mais elevado de desenvolvimento, pautada no *slogan* “cinquenta anos de progresso em cinco de realizações”.

Realmente foram cinquenta anos em cinco. Cinco anos de luta e muito trabalho. Mas cinco anos que mudaram os rumos do Brasil. Antes de JK importávamos tudo. Até uma caneta esferográfica. Hoje, graças ao seu projeto desenvolvimentista, o Brasil passou a competir no mercado internacional exportando inclusive automóveis, aviões e navios (HELIODORO, 2005, p. 33).

Aquele Brasil exportador de café, alguns minérios e matérias primas, já não existia mais. O ideário desenvolvimentista de JK trouxe em sua proposta, denominada de plano de metas, 30 objetivos, desejados pelo então presidente, que ao final acrescentou mais um objetivo, que seria construir Brasília para assim transferir a capital do país.

Era inevitável o clima de otimismo que se instalou na sociedade. O próprio projeto de construir Brasília seria um chamariz ao desenvolvimento e abertura de novas oportunidades para o Brasil.

Este processo de desenvolvimento gerou certa estabilidade política, pois passou a atender aos interesses da sociedade. A burguesia industrial sentia-se satisfeita, já que havia espaço para a iniciativa privada. Enquanto os militares viam tal manobra desenvolvimentista como uma ideia que deixava o país, apesar de ser forte, com uma certa fragilidade, e assim necessitava de proteção, sendo preciso

preparar as Forças Armadas. Já a sociedade em geral via o desenvolvimentismo como uma ideia que traria resultados econômicos positivos, que resultaria em mais empregos e oportunidades para a população em geral.

JK exerceu a função de presidente da República de 1955 a 1961, caracterizado por um grande avanço tecnológico e industrial. O cenário se transformou, as inovações estão presentes nos setores produtivos. Ele incentivou a instalação de empresas multinacionais no Brasil, aumentando, dessa forma, a oferta de empregos e a arrecadação de impostos. No entanto, o desenvolvimento do país concentrou-se na região sudeste, e as demais regiões continuavam com as atividades econômicas no sistema tradicional.

Na educação, seguia-se o ensino profissionalizante, para o preparo de mão de obra, necessária para atender à necessidade do país em expansão. O governo aumentou, consideravelmente, os recursos destinados aos cursos que priorizaram a formação técnica. Nesta modalidade, a escola tem a função de ensino para aprender, e não para se conhecer, ou seja, uma educação reprodutivista e não de liberdade à forma expressiva.

No campo da educação houve um corte profundo, pois, aos olhos do novo sistema, a educação com só poderia ser “subversão”. Como fazer o controle do sistema educacional, através das técnicas que facilitassem a divulgação da nova ideologia condizente com os interesses do capitalismo? Todavia, foi no governo Castelo Branco que a desnacionalização do campo educacional tomou formas nunca vistas (CUNHA; GÓES, 1991, p. 32-33).

Com cerca de 40% da população analfabeta, o ensino estava pautado, de forma errônea, na “educação *para* o homem”, e não na “educação *com* o homem” (CUNHA; GÓES, 1991, p. 11). Paulo Freire, naquele momento, defendia a educação para jovens e adultos, por um viés que priorizava o acesso dos marginalizados socialmente ao conhecimento. Ele lutava por uma educação na qual houvesse “[...] a substituição da aula expositiva pela discussão, a utilização de modernas técnicas de educação de grupos com a ajuda de recursos audiovisuais, etc” (CUNHA; GÓES, 1991, p. 11). O educador estava preocupado com a metodologia a ser aplicada, que desse conta de mostrar ao educando as questões sociais, econômicas, políticas, bem como a realidade da conjuntura autoritária vigente no país. Freire discutiu a temática que envolvia a sociedade num conceito de “trânsito”, pois, segundo ele, a

população dos anos de 1960 passaria de uma sociedade fechada para uma sociedade que iria ultrapassar “[...] uma consciência mágica/intransitiva para uma consciência transitiva/ crítica” (CUNHA; GÓES, 1991, p. 12).

Apesar de o governo de JK não priorizar a procura pelo estudo, o número de analfabetos caiu, haja vista que necessitavam de formação para atender às exigências das indústrias para o desenvolvimento das atividades produtivas. Somente no final de seu governo houve discussões sobre a “[...] Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no Congresso Nacional, nos órgãos educacionais, sindicais, estudantis, na imprensa e nos comícios da campanha eleitoral de 1960” (CUNHA; GÓES, 1991, p. 12).

Embora o governo de JK não deixe dúvidas de que o país teve grande progresso naquele período, no final dos anos de 1950, emergiu sinais de esgotamento pela demasiada euforia em relação ao desenvolvimentismo. Os grandes gastos com a construção de Brasília, com a estrutura arquitetônica de Oscar Niemeyer e o projeto urbano de Lúcio Costa levaram a um desgaste financeiro. Estabeleceu-se então uma crise econômica, que desencadeou uma crescente inflação e inquietação política e social, que desestruturou o governo imponente de JK. O Fundo Monetário Internacional (FMI) pressionou o governo a tomar medidas econômicas radicais que respingaria na população, de forma geral.

O governo, com o apoio de frentes progressistas da sociedade, decidiu romper com FMI. Uma turbulência se instala, mas a inauguração de Brasília, em 21 de abril de 1960, tira o foco da crise em meio ao crescimento acelerado (CUNHA; GÓES, 1991).

As eleições de 1960 tiveram como vencedor o candidato da UDN (União Democrática Nacional) para assumir o poder político frente ao governo do país. Com a renúncia de Jânio Quadros, Jango assume o poder.

Jânio Quadros permaneceu por pouco tempo à frente do poder no país, “governou sete meses e assinou um convênio com a Igreja Católica criando o MEB – Movimento de Educação de Base (decreto 50370, de 21 de março de 1961) (CUNHA; GÓES, 1991, p. 12). Nos primeiros anos da década de 1960, acentuou-se o problema do poder político governamental no Brasil, que colaborou para movimentos golpistas por parte de uma elite interessada em tomar o poder no governo de João Goulart. O popular Jango fez a tentativa de um plano de desenvolvimento econômico, com objetivo de acelerar o crescimento do país.

Mesmo sem apoio de vários setores da sociedade, Goulart propôs as chamadas “reformas de base”.

A renúncia de Jânio não passou de uma tentativa de golpe dos ministros militares, pois o referido governo não comungava dos mesmos propósitos que os militares (CUNHA; GÓES, 1991, p. 12).

No governo parlamentarista impostos pelos militares, o programa destinado à educação, elaborado pelo “premier Tancredo Neves” para os próximos cinco anos, pretendia realizar

A expansão e o aprimoramento da rede escolar comum; a recuperação dos analfabetos e dos insuficientemente alfabetizados para a Nação; a extensão dos benefícios da cultura a todos os brasileiros e o incentivo à criação artística, intelectual e científica (CUNHA; GÓES, 1991, p. 12).

1.5 As razões do Golpe Civil-Militar

Germano (2011) aborda com propriedade a temática sobre a ditadura civil-militar no Brasil, suas causas e consequências. Portanto, sua contribuição aparece com frequência neste trabalho de pesquisa.

A implantação de um regime militar no Brasil partiu da não aceitação de uma democracia populista. Germano (2011, p. 18) denomina “regime autoritário” àquele que se contrapôs à democracia populista. O autor ainda afirma que a intervenção militar na política é própria de países de “Terceiro Mundo”, pois, na década de 1970, cerca de 50% dos países do mundo estavam sob o comando de militares.

O golpe foi traçado pela burguesia, mas a intervenção propriamente dita foi realizada, pelas Forças Armadas, que ficou à frente do poder por vinte e um anos. Dos países da América Latina, a ditadura no Brasil não foi das mais sanguinárias, como foi no Chile e na Argentina, no entanto, foi a mais longa.

A atuação do controle militar, na prática, atuou sobre os “[...] diversos campos da vida econômica, social e política do país, na qual se situa a política educacional” (GERMANO, 2011, p. 19). Sendo assim, o Estado não dispunha de ação efetiva, mas sim o regime político, que atuou por meio da ação do Estado. No período que compreende de 1937 até a data do golpe, em 1964, as Forças Armadas lutaram pela

legitimidade de um Estado forte e ditatorial, de caráter anticomunista, combatendo os subversivos presentes nas massas populares.

Os acontecimentos da Guerra Fria deram base para a criação da Escola Superior de Guerra (ESG) que, por extensão, alimentou a “[...] Ideologia da Segurança Nacional, cujas bases conceptuais visavam justificar o controle das Forças Armadas sobre o Estado” (GERMANO, 2011, p. 47).

Conforme assevera Germano (2011), desde a década de 1930, os militares agiram com intervenções impositivas, que impediram o avanço democrático em períodos decisivos como 1937, 1954, 1961 e 1964, e agiram apenas duas vezes de forma a contribuir com o processo democrático no país, nos anos de 1945 e 1956.

Nos anos de 1943-45 havia divergências entre o governo e os militares, pois Vargas adotou o “[...] sindicalismo corporativista de Estado como sua principal base de apoio político”, e isso “provocou a ruptura entre o cesarismo varguista e a cúpula militar” (QUARTIN DE MORAES apud GERMANO, 2011, p. 47). Esse fato dividiu a ordem política de Vargas, que passou a apoiar o desenvolvimento industrial autônomo e as questões de renda dos assalariados, enquanto a cúpula militar mostrou-se adepta aos exemplos norte-americanos, e “[...] passou a hostilizar os sindicatos e as forças progressistas” (GERMANO, 2011, p. 47).

De acordo com Germano (2011), o exército esteve presente em todas as reviravoltas ocorridas na história do Brasil: participou significativamente na Guerra do Paraguai, ocorrida de 1865 a 1870; incidiu sobre a abolição da escravatura, em 1888; marcou presença na Proclamação da República, em 1889; contribuiu com o fim da República Oligárquica, de 1930, e com o advento do Estado Novo, de Vargas, em 1937, e sua deposição, em 1945, além de estar presente em situações importantes como o suicídio de Vargas, em 1954, e no golpe de Estado, em 1964.

O exército cumpria seu papel na Segurança Nacional do país, pois a força política, fora dos parâmetros do exército, poderia conotar ameaça aos propósitos de controle social.

Voltando à década de 1930, o exército estava à frente do movimento para derrubar a velha ordem e impulsionar a nova, que dava ênfase no “[...] desenvolvimento econômico, na indústria de base, na dívida externa, na exportação, nas estradas de ferro, no fortalecimento das Forças Armadas, na segurança interna e na defesa externa” (GERMANO, 2011, p. 43). Esse período teve profunda influência do modelo político europeu.

Tudo isso ocorreu num cenário de grande crise política e econômica, devido ao poder não conseguir manter sua estabilidade em seu processo de dominação econômica, pois as concentrações de lucro diminuíram e a inflação subiu, devido à redução nos investimentos que, conseqüentemente, resultou na diminuição da entrada do capital externo.

Nos anos 60 a crise brasileira é econômica, é social e é política. Desde o Movimento de 1930 que o Brasil procurava saídas face à ruptura da República agro-exportadora, à crescente urbanização e à influência dos militares que desejavam construir as próprias armas (CUNHA; GÓES, 1991, p. 08).

Após o Brasil passar pelo sistema agroexportador, ele buscou a ruptura com este sistema por meio da crescente urbanização, passando, assim, de Estado Liberal de oligarquias para o interesse voltado ao setor industrial.

Com os interesses voltados para o setor industrial, instalou-se um modelo que conciliou capital e trabalho, diminuindo a quantidade de importações, denominado de “modelo de substituição das importações” (CUNHA; GÓES, 1991, p. 08), que potencializou o setor industrial nos anos de 1960, de perfil hegemônico.

Os interesses divergentes entre cidade e campo, entre grupos nacionalistas e outros ligados ao capital externo, resultaram numa crise política que esgotou com o modelo populista (1930-1964). O populismo não se encaixava mais na realidade, pois os segmentos sociais escapavam ao controle dos grupos dirigentes. “No Brasil o populismo foi ‘revolucionário’ em 1930; ‘bonapartista’ em 1937; nacionalista e anti-imperialista de 1950 a 1954; desenvolvimentista no final dos anos 50; moralista em 1961; nacionalista e sindicalista até a sua queda em 1964” (CUNHA; GÓES, 1991, p. 10). A ruptura da República agroexportadora (1930) propiciou ao país a experimentação da influência americana com a Aliança Popular Revolucionária Americana (APRA).

O Golpe de 1964 aconteceu num campo de grande crise econômica brasileira e de “[...] grandes mobilizações operárias, estudantis e camponesas em torno de reformas políticas e institucionais de cunho nacionalistas, defendidas pelo governo Jango, chamadas reformas de base” (HABERT, 1992, p. 08).

As reformas de base propunham a reestruturação de uma série de setores, dentre eles, os setores econômicos e sociais. Estes se uniram para viabilizar o golpe, e alterar as estruturas políticas, econômicas e sociais, iniciadas no governo

de JK, no final da década de 1950. No entanto, tais reformas, que tomaram proporção no governo de Jango, trouxeram à tona novas discussões sobre o processo de industrialização, o que “[...] implicaria abrir um mais amplo mercado interno” (CUNHA; GÓES, 1991, p. 08).

As denominadas reformas de base traziam mudanças nas ordens bancárias, fiscais, administrativas, agrárias (reforma agrária), na vida urbana e na organização universitária. E, ainda, estava em pauta promover o direito ao voto para analfabetos e subalternos das patentes das forças armadas.

NO governo Vargas as Ligas Camponesas foram criadas em defesa da Reforma Agrária. Elas eram compostas por associações de trabalhadores rurais, inicialmente em Pernambuco, com intensificadas atividades entre 1955 à 1964, sob influência do PCB (Partido Comunista Brasileiro).

Essas medidas atingiam a totalidade da população, e à primeira vista seriam benéficas. Por isso, grande parte da sociedade pressionava o governo para a efetivação dessas medidas. “As mobilizações populares em favor de reformas na estrutura da sociedade brasileira intensificaram o conflito entre capital e trabalho acentuou-se, agravando a crise de direção política do Estado” (GERMANO, 2011, p. 50). A participação da sociedade civil, no que diz respeito às decisões para o futuro político e organizacional do país, tornou-se mais intensa. Outros setores da sociedade, como estudantes e militares de patente menor, participaram efetivamente em favor das Reformas de Bases. Com essas mudanças, os estados teriam uma maior participação na economia do país, mudança esta que regulava o investimento estrangeiro no Brasil.

Naquele período, muitas leis foram aprovadas, como é o caso do Estatuto do Trabalhador Rural, aprovado no Congresso, em março de 1963, de autoria do deputado Fernando Ferrari. A criação do mencionado estatuto atingiu diretamente o bolso dos empresários e latifundiários, que ficaram descontentes, pela perda de lucros.

A educação e a saúde representaram a espinha dorsal do programa das reformas de base. O combate ao analfabetismo até a sua erradicação e a instalação das escolas de ensino médio para todos os municípios brasileiros representavam a meta prioritária dos programas sociais (MUNTEAL FILHO, p. 11, 2008).

As reformas de base eram a realidade de um novo mundo para a população, e todas essas mudanças propostas repercutiam de forma significativa na educação e na cultura.

No Brasil, as manifestações se intensificaram com “[...] greves, mobilizações, assembleias, crescimento das organizações sindicais, surgimento das Ligas Camponesas e dos Sindicatos Rurais, que faziam parte do contexto político da época” (GERMANO, 2011, p. 50). Neste momento a Igreja Católica estava preocupada com as questões sociais e políticas e, assim, organizou sindicatos rurais, pois temia “perder o controle de seu rebanho”, “[...]concorrendo com o PCB (Partido Comunista Brasileiro) e com as Ligas Camponesas” (GERMANO, 2011, p. 50). Por temer “perder o controle de seu rebanho”, a Igreja foi mais longe, esteve envolvida em eleições, divulgando candidatos cristãos, criou até “[...] um sistema de radiodifusão educativa com o MEB (Movimento de Educação de Base)” (GERMANO, 2011, p. 50).

Dentre as organizações existentes, estava a União Nacional dos Estudantes (UNE), que almejava transformações na estrutura da sociedade brasileira. Podemos citar, também, a Aliança para o Progresso, que se desdobrava numa cooperação econômica, resultante dos valores anticomunistas da Guerra Fria.

Situações como a dos exércitos continentais, que proclamavam luta antissubversiva e, em muitas vezes, a participação dos Estados Unidos em favor das forças antidemocráticas e golpistas no Brasil e demais países latinos, provocaram desconforto em alguns setores da classe média e, também, da cúpula militar.

A classe dominante, representada por seus partidos políticos da UDN e do PSD, tentou minar as chamadas Reformas de Bases. Além disso, ela tomou outras medidas, defendidas pela burguesia e seus aliados, que garantia a proteção particular através das Forças Armadas. A inflação passou de 30,5 %, em 1960, para 81,3 %, em 1963 (GERMANO, 2011, p. 51). A revolta dos sargentos, em 1963, mostrou um rompimento com a hierarquia, o anticomunismo, a defesa aos grandes proprietários de terra, e a incorporação da Ideologia de Segurança Nacional. Enquanto isso, as classes dirigentes buscavam aliados fardados para compor sua estratégia de poder, que somado a demais fatores envolvidos tiveram o desfecho com a intervenção militar de 31 de março de 1964 (GERMANO, 2011, p. 51).

O golpe foi saudado efusivamente por parte das camadas médias urbanas, capitaneadas por setores da Igreja Católica responsáveis pela realização das caudalosas “Marchas da Família, com Deus pela Liberdade”, que precederam inclusive a deposição de Jango (GERMANO, 2011, p. 51).

Representada por D. Geraldo de Proença Sigaud, esta marcha, aliada a grupos latifundiários, lutava contra a reforma agrária. D Sigaud (GERMANO, 2011), afirma que o Comunismo é uma seita onde prolifera o reino de Satanás, que destrói a sociedade humana e de classes. O Comunismo, segundo ele, vai contra os ensinamentos de Deus, pois “de acordo com os planos de Deus existem ricos e pobres, gente humilde e gente importante, mas baseada toda esta hierarquia na justiça e na caridade” (D SIGAUD apud GERMANO, 2011, p. 52). Segue dizendo que, se esta hierarquia se diluísse, seria uma injustiça social, privando os filhos de herdar o que era de seus pais, sendo que esse processo de doação lhes é de direito, e dentro dos preceitos da sociedade católica é considerado desigual, e precisa ser respeitado como direito à propriedade. Além disso, a igreja condena a reforma agrária, que não respeita o direito de propriedade, seja do grande com do pequeno proprietário. Assim, ele define que as elites rurais eram essenciais para a ordem social. A reforma agrária, defendida pelos camponeses, iria estabelecer desordem no campo, segundo a visão burguesa, o que enfraqueceria a nação, gerando fome no campo e na cidade.

Com o país em plena desordem, instalada pelas resistências anticomunistas, o golpe aconteceu. “O movimento de 1964 representa, portanto, uma reação a esse quadro de crise de hegemonia do Estado brasileiro” (GERMANO, 2011, p. 52). Esse movimento demonstra a incompetência da burguesia dominante, por não manter-se sólida no sistema capitalista implantado no país.

Para tomar as rédeas do país, e colocá-lo novamente no rumo para o progresso, os militares tinham como principal intenção a construção de uma grande potência, e não a construção de uma democracia, que permitiria a participação do povo e atrapalharia as decisões de controle. Dessa maneira, a dominação burguesa foi restaurada, e os desmandos políticos das classes dominantes teve continuidade.

Entretanto, os militares não teriam a intenção de estabelecer um regime autoritário por longo período. Castelo Branco assumiu o poder em abril de 1964, com um pretexto em que não tinham propósito de instaurar uma ditadura no país, mas de “livrá-lo do comunismo e da demagogia popular” (ROUQUIÉ apud

GERMANO, 2011, p. 52). Sua política de governo não agradou, pois nela não havia democracia. Os atos punitivos, implantados por Castelo Branco, superavam a soma de 3 por dia. O país gradualmente passou para uma ditadura militar propriamente dita, tendo como suporte a Escola Superior de Guerra (ESG⁷).

É importante destacar que, de acordo com Germano (2011), o tomada de poder com o golpe não era apenas militar, tinha o apoio da sociedade civil, por incorporar os interesses da burguesia e de outros segmentos da sociedade.

Nos dias que antecederam ao golpe, pessoas de várias classes sociais saíram às ruas de São Paulo, representando a voz da Igreja na Marcha da Família para Deus e pela Liberdade, para dar apoio à queda do governo de João Goulart. Ao apoio somava-se a força da imposição militar, tornando o golpe pleno de poder. Ou seja, uma burguesia civil-militar que ia pleitear o controle político das forças produtivas, mas que precisou da intervenção militar para o efetivo controle.

Figura 6 - Marcha da Família com Deus e pela Liberdade



Fonte: Disponível em: <<http://ig-wp-colunistas.s3.amazonaws.com/pensata/wp-content/uploads/2014/04/marcha-da-familia.jpg>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

⁷ A Escola de Guerra constitui um aparelho ideológico no interior das Forças Armadas, destinado à formação de “elites civis e militares”, oficialmente criada por decreto do presidente Eurico Dutra, em 22-10-1948 (GERMANO, 2011).

O Brasil era visto, por representantes europeus, como um povo que não apresentava maturidade o suficiente para um regime democrático. A segurança nacional esteve pautada numa ideologia de poder e potência, fortemente influenciada pelos interesses americanos. Todas as formas para encontrar informações de possíveis inimigos e “proteger” a nação, eram válidas, inclusive a tortura.

No Brasil, a partir de 1964, o Estado caracteriza-se pelo elevado grau de autoritarismo e violência. Além disso, pela manutenção de uma aparência democrático-representativa, uma vez que o Congresso não foi fechado definitivamente (embora tenha sido mutilado) e o judiciário continuou a funcionar, ainda que apêndice do Executivo (GERMANO, 2011, p. 55).

O autor citado assevera que o autoritarismo era algo real e presente no controle dos vários setores da sociedade civil, assim como a repressão sobre instituições representativas de trabalhadores e estudantes. Germano (2010) cita como referência de autoritarismo o general Golbery do Couto e Silva, que teve uma das ações mais expressivas naquele período. Após decretado o Estado Militar, houve um aumento das intervenções à esfera econômica, decorrente das “forças produtivas no país, sob a égide de um perverso processo de desenvolvimento capitalista que combinou crescimento econômico com uma brutal concentração da renda” (GERMANO, 2011, p. 56).

1.6 O golpe propriamente dito

O cenário em que tais mudanças se desenrolaram, deu lugar à uma ditadura, sob o governo do general Castelo Branco (1964-67), com “[...] intervenções nos sindicatos e nas entidades, proibição das greves, instauração da censura, criação do Serviço Nacional de Informações (SNI), cassação de mandatos e suspensão por dez anos dos direitos políticos de parlamentares opositores” (HABERT, 1992, p. 08).

Muitas medidas foram tomadas para centralizar o poder: arrocho salarial, livre entrada de capital estrangeiro e remessa de lucro e criação de instituições e mecanismos financeiros, que trabalhavam em favor de grandes empresas nacionais e internacionais.

Com o golpe consumado, uma Junta Militar detém o poder. Esta junta era composta por um general, Arthur da Costa e Silva, um almirante, Augusto Rademaker, e um brigadeiro, Correia de Mello, que buscavam a retomada da suposta legalidade e das intencionalidades democráticas, diziam a nação, bem como, objetivariam romper com o poder centralizado no governo federal, destituindo-o e delegando poderes aos Estados. Sobretudo, a Junta Militar usou o pretexto de combater a subversão, o comunismo e a corrupção.

Os militares, associados aos interesses da grande burguesia nacional e internacional, incentivados e respaldados pelo governo norte-americano, justificaram o golpe como “defesa da ordem e das instituições contra o perigo comunista”.

O golpe foi uma reação das classes dominantes ao crescimento dos movimentos sociais mesmo tendo estes caráter predominantemente nacional-reformista (HABERT, 1992, p. 9).

Na sequência, foram criados vários Atos Institucionais, dada a necessidade de tornar o golpe institucionalizado, e garantir o poder do comando militar. Assim, se o Golpe ocorreu em 30 de março de 1964, logo em seguida, no dia 9 de abril do mesmo ano, “[...] foi assinado o Ato Institucional nº 1 (AI-1), pelo Supremo Comando Revolucionário, através do qual avocou a si poderes constituintes, enfraquecendo, portanto, o Legislativo, controlando o Judiciário e fortalecendo o Executivo” (GERMANO, 2011, p. 56).

Germano (2011, p. 56-57) relata as atribuições do AI-1.

O AI-1 assegurava ao Presidente da República: a) o poder de introduzir emendas na Constituição; b) a exclusividade para legislar no campo financeiro ou orçamentário; c) o poder de decretar Estado de Sítio. O AI-1 criou a figura legislativa do recurso de prazo, tão intensamente utilizado pelo regime militar: os projetos considerados “urgentes” pelo Executivo eram automaticamente aprovados caso, no prazo de 30 dias, o Congresso não decidisse em contrário.

Com o AI-1, o Congresso Nacional foi deposto, e passou a ter um papel passivo e subordinado. O poder foi transferido para o Executivo que, também, absorveu as atribuições do Legislativo, ganhando plena autonomia, livre de direcionamentos sociais e controle político.

São inúmeros os efeitos do AI-1, vale ressaltar que dentro de sua abrangência, este ato instaurou Inquéritos Policiais Militares (IPMs), com o objetivo

de apurar a “[...] responsabilidade pela prática de crime contra o estado ou o seu patrimônio e a ordem política e social ou Atos de guerra revolucionária” (GERMANO, 2011, p. 58).

Temporariamente, este ato suspendeu as garantias de imunidade parlamentar, de autorização do Executivo de cassar mandatos do Legislativo das instâncias federais, estaduais e municipais, bem como, tinha poder para suspender os direitos políticos de cidadãos que não cumprissem com a legislação vigente.

O Colégio Eleitoral surgiu como uma tentativa de transferência do Poder Executivo, pois foi encarregado de eleger o Presidente da República. Composto por 326 deputados federais e 62 senadores de um Congresso Nacional, “elegeu” como presidente o general Castelo Branco, em 15 de abril de 1964. A partir desse momento, o Alto Comando das Forças Armadas decidia quando cessava e iniciava um novo mandato presidencial na República do Brasil.

A capacidade de poder de atuação do Executivo foi elevada ao máximo. O AI-1, juntamente com, o AI-2 e sua normalidade constitucional, foram sendo incorporados como regra.

Fatos relevantes neste período merecem destaque, como a Constituição de 1967, os excessos autoritários do AI-5 de 1968 e a Emenda Constitucional de 1969, “[...] elaborados pela Junta Militar, que incorporaram, de forma definitiva, os dispositivos ditatoriais contidos nos citados Atos Institucionais” (GERMANO, 2011, p. 58). Além disso, o endurecimento do regime, no período de 1964 a 1969, marcou a época pela formação de grupos armados de oposição ao regime, reações e mobilizações sociais e movimentos estudantis.

Reforçando o poder de “linha dura”, o AI-2 reafirmava a continuidade da revolução, e que “[...] deve ser dito que nas justificativas dos atos coercitivos mais draconianos invocava-se, sempre, a preservação dos princípios democráticos” (GERMANO, 2011, p. 59), pregando assim uma falsa democracia. O AI-2 esteve em vigência até o fim do mandato de Castelo Branco, em 15 de março de 1967. Este Ato incorporava o contido no AI-1 e, ainda, determinava a extinção de todos os partidos políticos existentes até o momento.

Novas condições foram afixadas para que novos partidos políticos fossem criados. A lei nº 4.740, de 15 de junho de 1965, somada ao ato complementar nº 4, de 20 de novembro do mesmo ano, possibilitou que apenas dois partidos se organizassem. Um deles de acordo com o Regime, a Aliança Renovada Nacional

(Arena), e o outro de oposição, sendo este o Movimento Democrático Brasileiro (MDB).

O AI-3 instituiu que, também, os prefeitos seriam, a partir de então, cargos de confiança, evitando, assim, que o poder fosse para a mão de oposicionistas. Já estava em pauta uma nova Constituição em substituição a de 1946, de acordo com os comandos militares. O Congresso Nacional não concordou com o proposto, por estar impedido de ter participação efetiva. O então presidente, Castelo Branco, cassou o mandato de deputados federais, seis no total. O presidente da Câmara não reconheceu a cassação. Diante do conflito, o Governo atuou por meio do Departamento de Ordem Política e Social (DOPS), executando o mandado de cassação, e fechou o Congresso Nacional por um mês. Foi instalada a censura prévia aos programas de rádio e TV, nos quais os candidatos não poderiam falar assuntos proibidos, tais como, recesso do Legislativo, por exemplo.

Com o tempo, os Atos Institucionais assumiram caráter de permanência de poder constitucional, de cunho autoritário. Quanto ao setor econômico, ficou claro a escolha pelo capitalismo, “[...] mas com áreas reservadas à exploração por empresas estatais, notadamente nos setores considerados essenciais à Segurança Nacional” (GERMANO, 2011, p. 64). Mas isso só seria permitido se a iniciativa privada não mostrasse desenvolvimento satisfatório. Dessa forma, foi necessário um pesado investimento por parte do governo, na infraestrutura, para alcançar o acúmulo de capital. Isso acentuava a autonomia econômica da esfera federal, cabendo aos Estados seguir as regras colocadas como centrais.

De fato, Habert (1992, p. 9) reafirma que a ditadura foi civil-militar, pois as intencionalidades capitalistas no país promoveram o “esmagamento dos movimentos sociais contestatórios e a implantação de ditaduras militares que garantissem as condições favoráveis à nova fase de acumulação capitalista”. Nos anos seguintes, o regime militar brasileiro tratou de montar e garantir estas bases em estreita associação com a burguesia nacional e internacional.

A Constituição de 1967 apresentou restrições ao trabalho, com salários regulamentados, às greves, quebrou a estabilidade com a incorporação do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), e reduziu a menor idade legal para doze anos. A referida Constituição “[...] consagrava a militarização do estado e concedia notável autonomia de atuação às forças Armadas, como bem expressa o fato de que

o Conselho de Segurança Nacional passava a ser a instância máxima de coordenação no interior do aparato estatal” (GERMANO, 2011, p. 64).

Embora a falsa democracia permeasse a Constituição, ela deu abertura democrática para direitos individuais, como:

[...] habeas-corpus, garantia contra invasão de domicílio; direito de defesa e julgamento por júri; o direito de reunião, de associação e de expressão; o direito dos legisladores à imunidade parlamentar, descartando a cassação automática de deputados e senadores (GERMANO, 2011, p. 65).

Esta brecha democrática, mesmo que restrita e vigiada pelos militares, teve importância nas contestações ao Regime, corridas em 1967, as quais, no entanto, foram por terra com o AI-5, em 1968.

Em 15 de março de 1967, com a deposição de Costa e Silva, assume a presidência o general Costa e Silva, na tentativa de alguns avanços com os grupos de oposição. Nos anos que seguem, 1967 e 1968, as mobilizações estudantis aumentaram e o movimento do sindicato dos trabalhadores iniciou um processo de resistência à política, mobilizando-se por meio de greves. Também setores da Igreja Católica associaram-se à luta de oposição, juntamente com “[...] golpistas civis de primeira hora, como Carlos Lacerda, juntaram-se a políticos cassados pelo Regime, como Juscelino Kubitschek e o Próprio João Goulart, e fundaram a Frente Ampla que objetivava a aglutinar forças opositoristas” (GERMANO, 2011, p. 65).

Diante dessas circunstâncias, em 13 de dezembro de 1968, entrou em vigor o AI-5, momento que evidencia o caráter ditatorial do governo, a ditadura entrava em cena com “D” maiúsculo, afirma Germano (2011). Naquele momento, a Segurança Nacional assumiu contornos mais definidos. O Executivo fazia jus ao nome, e impedia a ação do judiciário. “O AI-5 não teve a sua ação limitada no tempo; ele se tornou permanente, duradouro, como se fosse uma espada de Dâmocles a pairar sobre os setores opositoristas da sociedade civil” (GERMANO, 2011, p. 66). Toda e qualquer pessoa passou a ser um inimigo em potencial do Estado, por isso, medidas radicais eram aplicadas.

As forças repressivas passaram a atuar sem nenhum controle, abrindo caminho para instauração do terror do estado: prisões arbitrárias, torturas e assassinatos de presos políticos faziam parte

da cena brasileira da época. Ao lado disso, foi instituída a censura à imprensa, à educação e à cultura (GERMANO, 2011, p. 66).

O AI-5 foi, em comparação aos demais atos, o mais drástico. Após o fechamento do Congresso Nacional, o Legislativo tinha suas ações controladas pelos militares, o Judiciário estava impedido de atuar, enquanto o Executivo tinha abertura para legislar em todos os âmbitos.

Com o AI-5, seguido do Decreto nº 477 de repressão aos estudantes, a ditadura militar completava o fechamento político em meio a um rastro de violência e prisões, torturas e mortes. Meses depois, o governo da Junta Militar que substituiu o general Costa e Silva baixou, ainda, uma fileira de novos atos institucionais que decretaram a pena de morte, a prisão perpétua e o banimento político, alegando o recrudescimento das ações de luta armada das organizações de esquerda (HABERT, 1992, p. 10).

Os cassados políticos estavam sob forte ordem militar, tendo seus direitos violados por infringir o poder vigente. Os direitos individuais, ainda presentes no AI-2, perderam sua validade.

O AI-5 expressa em seu texto o contraditório objetivo de manter a segurança do país, por meio de um regime que atendesse “[...] às exigências de um sistema jurídico e político, assegurasse autêntica ordem democrática, baseada na liberdade, no respeito à dignidade da pessoa humana, no combate à subversão e às ideologias contrárias ao nosso povo, na luta contra a corrupção” (GERMANO, 2011, p. 68).

Com todas as prerrogativas, enquanto o Congresso Nacional esteve em recesso forçado, de dezembro de 1968 a outubro de 1969, o Executivo intensificava suas ações pela contenção da oposição, por meio da promulgação de Atos Institucionais, Decretos e leis complementares. Os grupos armados intensificaram suas ações – entre eles estavam a Aliança Libertadora Nacional (ALN), tendo à frente Carlos Marighela, e a Vanguarda Popular Revolucionária (VPR) – contra o Estado, com ações armadas, assaltos a bancos e a quartéis e sequestros de autoridades de direita. Esta era uma forma de demonstrar a força oposicionista e de angariar recursos para manter a organização de oposição.

Em agosto de 1969, com a doença e morte do general Costa e Silva, ocorreu mais um golpe, a Constituição de 1967, pois o Alto Comando das Forças Armadas impediu que o vice-presidente, Pedro Aleixo, assumisse o poder. Assim, a Junta militar ficou com o comando presidencial até outubro do 1969, quando o general

Emílio Garrastazu Médici assumiu o cargo de Presidente da República. “A vitória de Médici deixava claro o nítido predomínio da ‘linha dura’ militar, no conjunto de forças que exerciam o controle do estado brasileiro na época” (GERMANO, 2011, p. 69).

A atuação militar se intensificava a cada momento. De acordo com Germano (2011), a junta militar atuava como um “rolo compressor”, sobretudo com a instituição da Lei de Segurança Nacional⁸, em 29 de setembro de 1969. Esta lei reformava a Constituição de 1967, e trazia uma nova ordem de “[...] liquidar, a qualquer custo, a oposição ao Regime, o chamado ‘inimigo interno’, ao suprimir os espaços da esquerda e ao retirar de cena os ‘subversivos’” (GERMANO, 2011, p. 69). Todo o aparato militar repressivo alcançou o poder por meio de um alto nível de autonomia, chegando ao grau absoluto, “na medida em que não é submetido a nenhuma forma de controle social ou político” (GERMANO, 2011, p. 69).

A ditadura civil-militar teve efeitos de controle máximo, ao ponto de reprimir, torturar, exilar, condenar e pôr fim a vidas, que por meio de regras, leis, decretos, ementas e atos criados por presidentes militares, foram aplicados contra os considerados “subversivos”. Os números levam à conclusão de que, durante o período em que o país teve à frente o poder civil-militar, foram proclamados e aplicados “[...] 17 Atos Institucionais, 130 Atos Complementares, 11 Decretos Secretos e 2.260 Decretos-Leis” (CUNHA apud GERMANO, 2011, p. 70). Todos estes foram marcados pela repressão, que violou os direitos individuais e coletivos, levando a mais de 300 desaparecidos, cerca de 10.000 exilados políticos, mais de 4.500 cassados, aproximadamente 240 estudantes expulsos de universidades.

⁸ A Lei de Segurança Nacional infringiu toda a liberdade pública no Brasil, agindo contra direitos simples, como direito de reunião, de associação e da imprensa, passou a ser um verdadeiro instrumento de repressão política a serviço do Estado (GERMANO, 2011).

CAPÍTULO 2 – O ENSINO DE ARTE E O CONTEXTO HISTÓRICO DO BRASIL: O PERÍODO MILITAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O ensino de Arte no Brasil passou por mudanças no decorrer da história. Muito se diz sobre sua implantação na Lei 5.692/71, mas a prática não é relatada, na maioria das vezes.

Este capítulo aborda a história das disciplinas na visão de Chervel. Tem-se como base desta pesquisa, para pontuar fatos relevantes no que se refere à história da disciplina escolar, a visão do pesquisador francês, André Chervel (1990).

Para a construção dessa pesquisa, julgou-se necessário compreender a importância da história disciplinar, bem como o processo de construção da disciplina escolar. A importância de pesquisar essa temática implica em questionamentos: como estudar a educação escolar e a disciplina de arte, que é o foco desta pesquisa, bem como, o que a circunda, sem tomar conhecimento da história disciplinar?

Outro fator relevante a esta pesquisa são os Centros Populares de Culturas que se fundaram em contrapartida ao regime civil-militar. Como forma de expressão e relação ao descontentamento do povo. Assim, relatamos também a aplicabilidade da Lei 5.692/71 e a prática escolar durante a ditadura e o ensino de Educação Artística implantada neste período.

2.1 A História das Disciplinas Escolares e sua Relevância na História da Educação

A disciplina escolar era vista e utilizada com frequência como sinônimo de “conteúdo” ou “matéria”.

Entendemos disciplina escolar como um conjunto de conhecimentos, elaborado por especialistas, identificado e dotado de organização própria para o estudo. Esse conhecimento, ao vincular-se à escola, estabelece novas relações de saber a partir das atividades de seus agentes principais, ou seja, de professores e alunos (CARDOSO, 2006, p. 02).

Até o fim do século XIX, a definição do termo “disciplina” não passava daquele utilizado para designar a “[...] vigilância dos estabelecimentos, a repressão das condutas prejudiciais à sua boa ordem e aquela parte da educação dos alunos que contribui para isso” (CHERVEL, 1990, p. 177), sem nenhum tipo de relação com os conteúdos disciplinares.

Epistemologicamente, *disciplina escolar* é definida, como:

[...] o conjunto de conhecimentos identificado por um título ou rubrica e dotado de organização de que trata e formas próprias para sua apresentação.

[...] surgem do interesse de grupos e de instituições, como os agrupamentos profissionais, científicos e religiosos, mas sobretudo da Igreja e do estado, o que nos leva a situar, no final da Idade Média, a organização dos primeiros conjuntos de saberes que se constituiriam como disciplinas escolares (FONSECA, 2006, p. 09).

“A história da disciplina que investiga o passado, a partir do fim do século XIX, pelo menos até que a nebulosidade intelectual começasse a pairar sobre a paisagem historiográfica nos anos 1970, foi uma história de convergência e não de dispersão (HOBBSAWM, 1995, p. 02)”. Em 1870, “[...] o termo fez par com o verbo disciplinar e passou a designar um sinônimo de ginástica intelectual a disciplinar a inteligência das crianças” (CARDOSO, 2006, p. 2).

Somente a partir de 1970, a disciplina escolar foi tomada como “objeto da história”, afirma Viñao (2008, p.187), já que a história disciplinar era um campo marginalizado na história da educação. A partir disso, questiona-se sobre a possibilidade de estudar a educação escolar e a disciplina de arte, sem buscar conhecer a história disciplinar, que aborda diferentes assuntos pertinentes à formação educacional, e os conteúdos necessários a esta formação.

Pouco são os estudos realizados a respeito das disciplinas escolares. André Chervel (1990) apresenta em sua obra, “[...] História das disciplinas escolares: Reflexões sobre um campo de pesquisa”, uma análise da função e da importância das disciplinas no campo escolar, que se desenvolveram ao longo do tempo, dando direcionamento à grade curricular de cada curso.

A abordagem sistêmica de Valente (2004, p. 79) permeia o termo disciplina em seu sentido etimológico e, após intensa e extensa análise, o autor conclui “[...] que toda disciplina escolar representa uma combinação, em proporções variáveis de

práticas próprias do processo de ensino, de incitação, de motivação e de aparato de testes, provas e exames que lhe dão legitimidade e conformação”.

O termo disciplina é visto apenas com o sentido puro da palavra até o fim da II Guerra Mundial. Para Chervel (1990), a disciplina toma corpo que classifica a matéria, embora não está baseada em uma referência o necessário para a formação do espírito. Portanto,

[...] os conteúdos de ensino são concebidos como entidades *sui generis*, próprios da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever a nada além delas mesmas, quer dizer à sua própria história (CHERVEL, 1990, p. 180).

O verbo disciplinar introduz um conceito de comportamento, ou seja, “[...] um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte” (CHERVEL, 1990, p. 181).

É visto que a disciplina escolar foi criada pela e para a escola, e destinada ao espaço escolar. Diante dessa realidade da atuação escolar, questiona-se o porquê de criação das disciplinas, bem como sua funcionalidade e aplicabilidade? “É de uma ou de outra que a história das disciplinas escolares é tributária. De um lado, à história das ciências, dos saberes, da língua, da arte, ela pede emprestada toda a parte relevante do seu ensino” (CHERVEL, 1990, p. 181).

A história das disciplinas escolares, segundo Chervel (1990, p. 184), mostra que

[...] o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado e que, de certa forma, desempenha na sociedade um papel que não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global.

A partir do século XIX, ocorreu uma distinção entre os termos escola e aluno. No entanto, “a ligação entre ‘disciplina’ e ‘aluno’ é clara” (CHERVEL, 1990, p. 186). As disciplinas são esses modos de transmissão cultural que se dirigem aos alunos.

Chervel (1990), conclui que a história da disciplina não precisa, necessariamente, abordar a totalidade dos ensinamentos, mas estar atrelada aos conteúdos, no que diz respeito à configuração original de autonomia de cada disciplina, bem como sua finalidade.

Para tanto, é preciso voltar ao surgimento do ensino e da escola, que está atrelado à história da disciplina. Qual a finalidade da disciplina? O porquê ensinar? Presume-se que o ensino tem origem “[...] em determinada época da história, da necessidade de delegar certas tarefas educacionais a uma instituição especializada” (CHERVEL, 1990, p.186). Demanda esta que visa suprir as necessidades da época, e que se modificaram historicamente, sendo que as disciplinas foram se ajustando a estas transformações, evoluindo até chegar ao currículo escolar.

As finalidades educativas perpassam pela oposição entre “educação e instrução”, que conferem à escola sua função educativa, embora apenas uma pequena parcela das escolas se atém a dar instrução. A instrução “[...] está inteiramente integrada ao esquema educacional que governa o sistema escolar, ou o ramo estudado. As disciplinas escolares estão no centro desse dispositivo” (CHERVEL, 1990, p. 188), cada qual com sua funcionalidade, que consiste em colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa.

No entanto, de acordo com o autor supracitado citado, não se pode basear-se nos “textos oficiais para descobrir as finalidades do ensino” (CHERVEL, 1990, p. 188). É de responsabilidade da escola a construção de um ensino consciente, com finalidades reais de acordo com cada época. “O estudo das finalidades não pode, pois, de forma alguma, abstrair os ensinamentos reais. Deve ser conduzido simultaneamente sobre os dois planos, e utilizar uma dupla documentação, a dos objetivos fixados e a da realidade pedagógica” (CHERVEL, 1990, p. 191).

Embora a história das disciplinas escolares mostre a escolha de uma forma pedagógica, ela exprime, também, a trajetória das disciplinas ensinadas e suas finalidades, que em muitos casos fez “[...] da escola o santuário não somente da rotina mas da sujeição, e do mestre, o agente impotente de uma didática que lhe é imposta do exterior” (CHERVEL, 1990, p. 193). Esta ação verticalizada vem de uma pedagogia expressa na lei vigente neste período que possibilitou aos pensadores, tomarem norte para os diferentes pensamentos pedagógicos que foram de definindo.

2.2 Abordagem histórica do ensino em tempos de regime militar

Buscamos a importância da disciplina escolar e sua aplicabilidade ou influência na educação escolar: “É de uma ou de outra que a história das disciplinas escolares é tributária. De um lado, à história das ciências, dos saberes, da língua, da arte, ela pede emprestada toda a parte relevante do seu ensino” (CHERVEL, 1990, p. 181). É visto que a disciplina escolar foi criada pela e para a escola, e destinada ao espaço escolar. Diante dessa realidade da atuação escolar, questiona-se o porquê da criação das disciplinas, bem como sua funcionalidade e aplicabilidade no que tange a década em destaque, 1970, pois a implantação da disciplina de educação artística exigiu mudanças no currículo escolar, bem como, profissionais preparados que atendessem a oferta de ensino.

A década de 1970 marca um período de muitas mudanças na sociedade brasileira, sobretudo na educação, que foi e é utilizada como meio de controle social, sobretudo quando se trata de um contexto ditatorial, que, no caso brasileiro, contava com mais da metade da população analfabeta.

Castelo Branco governou de 1964 a 1967, período este que denotou ações governamentais com vistas ao aumento e diversificação das estratégias da imagem do governo. Ele anunciou, em 1967, o Programa de Alimentação Escolar e a Campanha Nacional Escolar, que visavam melhorar a qualidade do ensino no país, embora delimitasse a atuação docente de forma coercitiva.

Seu sucessor, Artur de Costa e Silva, que se manteve no governo de 1967 a 1969, anunciou uma reforma administrativa no Ministério da Educação, dando continuidade às políticas de treinamento de professores e administradores educacionais.

Em 1969, assume o poder o então General Garrastazu Médici, permanecendo no governo até 1974. Apoiado em um governo de desenvolvimento econômico, ele contribuiu para uma série de deficiências na organização e funcionamento da educação, e propôs novas ideias e novas políticas, como a Emenda Constitucional nº 1/1969⁹, que tratava a educação como forma específica, sobretudo no Art. 176:

⁹ Emenda Constitucional nº 1/1969, promulgada em 17 de outubro de 1969 pelo Ministério da Marinha e Guerra, do Exército e da Aeronáutica Militar, usando das atribuições que lhes confere o artigo 3º do Ato Institucional nº 16, de 14 de outubro de 1969, combinado com o § 1º do artigo 2º do Ato

Art. 176. A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola.

II - O ensino primário é obrigatório para todos, dos sete aos quatorze anos, e gratuito nos estabelecimentos oficiais (EMENDA CONSTITUCIONAL nº 1/1969).

No que se refere à educação, as ideias de uma educação obrigatória e gratuita se tornaram impraticáveis em curto prazo, dada a ênfase nas medidas anunciadas. Almejando, segundo o governo, minimizar a taxa de analfabetismo até final de 1974, ele conseguiu aumentar a confiança do povo e a afinidade com poder do Regime Militar, passando uma imagem de legitimidade do Estado.

Em 1971, foi promulgada a Lei 5.692/71, criada em apenas 30 dias, na tentativa de mudar os rumos da educação. Com pretensão de formação profissionalizante, esta lei assegurava em seu Art. 1º

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971).

Esta Lei criou o ensino de segundo grau, objetivando a formação integral do adolescente, além de propor a qualificação para o trabalho como componente básico para esta formação.

No bojo das críticas que foram feitas à profissionalização compulsória regulamentada pela Lei 5.692/71, discutiu-se profundamente não apenas o fracasso desta lei pela sua não viabilização material, mas a própria filosofia posta por uma política educacional voltada para a universalização da qualificação para o trabalho no Ensino Médio. Nesta discussão, foi central o papel da análise do trabalho moderno enquanto termo de referência para a organização do trabalho escolar. A posição que reivindica para o Ensino Médio uma "educação geral", porém associada às bases de

Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968, e CONSIDERANDO que, nos termos do Ato Complementar nº 38, de 13 de dezembro de 1968, foi decretado, a partir dessa data, o recesso do Congresso Nacional; CONSIDERANDO que, decretado o recesso parlamentar, o Poder Executivo Federal fica autorizado a legislar sobre todas as matérias, conforme o disposto no § 1º do artigo 2º do Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968 (TEXTO DA EMENDA CONSTITUCIONAL, nº 1/1969);

uma "educação tecnológica e politécnica" construiu-se não apenas na denúncia ao pragmatismo presente na lei da profissionalização compulsória, ao imediatismo de uma formação instrumentalizadora, e à sua ideologia conservadora; mas também na constatação de que, cada vez mais, a exigência de qualificação para o trabalho moderno requer conhecimentos amplos, possibilidade de percepção e raciocínio, capacidade de comunicação e cooperação. (SCHEIBE, 1992, p. 35)

Esta Lei mostrou a dinâmica contraditória das relações entre a educação e a preparação para o trabalho. Primeiramente, a lei 5.692/71, estava fundamentada em pressupostos curriculares de organização do currículo para uma relação linear entre a escola e o mercado de trabalho.

Com enfoque político, de repressão às manifestações e à livre expressão, a educação estava voltada para a formação de uma sociedade em que prevaleciam os interesses de grupos políticos e econômicos hegemônicos. Utilizando-se desse pano de fundo, o governo estruturou e aprovou as reformas educacionais, como a Reforma Universitária (4.024/68) e a Reforma do 1º e 2º graus (5.692/71).

[...] ao se revestir de legalidade, possibilitou o completo aniquilamento, por parte do Estado de Segurança Nacional, do movimento social e político dos estudantes e de outros setores da sociedade civil. A ordem foi restabelecida mediante a centralização das decisões pelo Executivo, transformando a autonomia universitária em mera ficção, bem como pelo uso e abuso da repressão político-ideológica. A institucionalização das triagens ideológicas, a cassação de professores e alunos, a censura ao ensino, a subordinação direta dos reitores ao Presidente da República, as intervenções militares em instituições universitárias, o Decreto-lei 477/69 como extensão do AI-5¹⁰ ao âmbito específico da educação e a criação de uma verdadeira polícia-política no interior das universidades, corporificada nas denominadas Assessorias de Segurança e Informações (ASI), atestam o avassalador controle exercido pelo Estado Militar sobre o ensino (GERMANO, 2011, p. 133).

Tais medidas, de cunho repressivo, visavam conter a subversão e neutralizar os movimentos estudantis, no momento em que a educação era entendida, pelos militares, como importante arma de transmissão ideológica, pautada na Segurança Nacional.

¹⁰Ato Institucional nº 5 (AI-5), foi instituído em dezembro de 1968, representando o completo fechamento do sistema político e o recrudescimento da ditadura. O AI-5 restringiu a cidadania, dotando o governo de prerrogativas legais que produziram a ampliação da repressão política e militar.

Para tanto, a educação, na década de 70, mantinha o ensino de acordo com a visão política militar, evitando, assim, medidas políticas extremas de repressão contra professores que ousassem mostrar a real situação política do país aos seus alunos, considerados pelo poder vigente como professores subversores.

Apresentando uma nova estrutura da educação fundamental, o presidente Médici definiu uma ruptura com a educação. Com a Lei 5.692/71, o governo pretendia inaugurar uma nova era na educação, promovendo entusiasmo entre os educadores, propondo inovações científicas e tecnológicas, despertando, assim, a utópica de mudança. Contudo, a implementação desta lei não foi sustentada pelo regime militar.

Embora o general Médici buscasse representar-se como o presidente do diálogo, o contexto da época era de uma falsa democracia, de limitações, perseguições, intolerância, tortura e exílio, marcando-os como “anos de chumbo”, dado o endurecimento do regime militar.

Com a economia em crescente desenvolvimento, alcançou-se o chamado “milagre econômico”. A mídia oficial manipulava as informações, divulgando a imagem de um país promissor, grande, forte e vencedor. Ela usava slogans patriotistas, por exemplo, com a seleção brasileira de futebol, tricampeã mundial, com o lema “pra frente Brasil” (NOSSA HISTÓRIA, 2004, p. 18-19).

Os livros escolares eram usados como instrumentos ideológicos, massificando toda uma geração. Paradas e desfiles militares enalteciam o regime. O hino nacional era cantado por inúmeras crianças em idade escolar, com respeito e orgulho de seu país em pleno desenvolvimento, gerando novas oportunidades.

Com políticas voltadas ao desenvolvimento da indústria e infraestrutura para dar suporte a esse desenvolvimento, a oportunidade de empregos cresceu muito. A economia era próspera, mas os salários não acompanhavam o mesmo ritmo crescente. Enquanto isso, a educação formava alunos sem as informações necessárias para o cumprimento da formação esperada. Isto porque, não era preciso formação para atender à demanda do país desenvolvimentista. As indústrias eram supridas com mão de obra barata e sem qualificação profissional.

O então milagre econômico não passou de uma ilusão brasileira, pois, com a concentração de renda, a desigualdade social se tornou cada vez mais evidente.

O Plano Setorial de Educação e Cultura, nos anos de 1972 a 1974, tinha como objetivo respeitar e desenvolver uma educação humana voltada para o

trabalho, tendo em vista o crescimento econômico do país. Nas escolas de treinamento militar, as técnicas e ideias estavam sempre relacionadas ao plano econômico nacional (GERMANO, 2011).

No final de 1970, o país entrou em crise econômica e o sistema em decadência. A LDB 5.692/71, que trazia propostas sofisticadas de mudanças no quadro da educação fundamental, também fracassou, pois o sistema educacional não tinha autonomia, não tinha professores capacitados, enquanto o governo se preocupou apenas em expandir os prédios escolares. O Estado estava preocupado, apenas, com a legitimação de seu poder. Os interesses giravam em torno da economia e da segurança. No entanto, mais uma vez a educação ficou esquecida.

Os jargões: “Brasil, ame ou deixe-o”, “País melhor não há”, “Brasil terra de oportunidades” (HABERT, 1992, p. 23), entre outros, foram proferidos a todo o tempo e em qualquer lugar. A década de 1970 trouxe aos brasileiros, que vestiram a camisa verde e amarela, que lutaram pela sua Pátria, o gosto amargo do calar-se, do ver e não poder falar, do ouvir e silenciar, realidade essa que se refletiu nos bancos escolares. Dos educadores, muitos se calaram, alguns para sempre, outros se exilaram, ou foram demitidos.

No campo educacional da ditadura, a pedagogia oficial, a liberal tecnicista, considerava o homem um produto do meio e, conseqüentemente, resultado das forças existentes em seu ambiente. Desse modo, o sistema educacional estava interessado em criar uma sociedade industrial movida pelo chamado “milagre econômico”¹¹. A educação primava pela eficiência e produtividade, tendo como objetivo preparar o aluno para um mundo regulado pelo mercado do trabalho.

Para o jovem com mentalidade crítica que vivia no início dos anos 1970 restavam três opções: a resistência democrática em pequenas ações no cotidiano; a clandestinidade da guerrilha ou o chamado desbunde e a busca de uma vida “fora” da sociedade estabelecida. A cultura e as artes direcionadas à juventude refletiam e configuravam as três opções. Havia também uma cultura mais voltada para o “lazer” da juventude que não pode ser desconsiderada, e que na época era tida como alienada pelos jovens mais críticos (NAPOLITANO, 2008, p. 84).

¹¹ Milagre Econômico é resultado de um conjunto de medidas governamentais que elevaram o crescimento do Brasil durante o período da Ditadura Militar, mais precisamente durante os anos 1969 e 1973, no mandato do General Médici, sem, contudo, elevar as condições materiais das classes populares.

No entanto, independente da escolha do jovem, tudo era censurado. Assim, a censura operou em distintas frentes: dos canais de informação à produção cultural, abarcando a editoração de livros, a indústria fonográfica, a produção cinematográfica e tudo que fosse referente à televisão. Com o objetivo de passar à população a ideia de que o país se encontrava na mais perfeita ordem, os jornais foram calados, obrigados a publicarem desde poesias, até receitas no lugar dos verdadeiros fatos.

O regime militar foi um período marcante no cenário político brasileiro, também porque, por outro lado, fez com que a população reagisse, fosse à luta política, pela busca da liberdade de expressão ou pela criação de um novo regime.

O golpe Civil-Militar, ocorrido em março de 1964, iniciou uma ditadura militar que perdurou até 1985, apoiado no discurso da necessidade de uma intervenção militar para restabelecer a ordem e colocar o país no suposto caminho correto, longe da ameaça comunista e rumo a um próspero desenvolvimento econômico. O Golpe Militar tinha como objetivo, conforme Ribeiro (1992, p. 182), “[...] acabar com a corrupção, com a inflação e com a subversão (da ameaça comunista e do perigo soviético)”, que por meio de atos dos governos militares, que instalou “[...] pela força, de um Estado que tinha como tarefa concreta a eliminação dos obstáculos à expansão do capitalismo internacional”.

O Estado foi transformado em instrumento político de generalização e consolidação de um modelo econômico, de desenvolvimento ainda embrionário. Com objetivos desenvolvimentistas, o país ingressou numa fase de industrialização e crescimento econômico acelerado. “Brasil desenvolvimentista” foi uma política de Estado, com vistas ao desenvolvimento industrial do país.

Germano (2011, p. 19) afirma que, “[...] o controle militar sobre o Estado implica uma determinada forma de dominação e, por conseguinte, de atuação prática em diversos campos da vida econômica, social e política do país, na qual se situa a política educacional”.

A partir do Golpe Militar, houve uma mudança drástica no cotidiano das pessoas. A sociedade brasileira teve que aprender a conviver e, de certa forma, a sobreviver de acordo com as novas regras estabelecidas, isto é, com a repressão e com a censura, levando os formadores de opinião (aqui incluídos professores e artistas) a policiar o que diziam a respeito do regime militar, inclusive sobre as pessoas que estavam direta, ou indiretamente, a ele ligados.

Napolitano (2008, p. 82) assegura que, “[...] o regime militar entrava na sua fase mais violenta, onde o novo presidente priorizava ‘ganhar’ o apoio da classe média, por meio da política de estímulo ao consumo, e destruir – fisicamente, se possível – os opositores”. No governo Médici, se intensificaram o combate à resistência ao regime, prendendo, torturando, matando e exilando as pessoas tidas como subversivas.

O Decreto Lei 477/69 encarregou-se de calar professores e alunos, já que o mesmo definia infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particular. A prática do regime partia do princípio de que “estudantes têm que estudar”, e “não fazer baderna”.

As atitudes extremas do regime abafavam as expressões contrárias ao governo. Dentro do espírito desenvolvimentista, a formação educacional, proposta na década de 1970, não se consolidou. Os alunos tinham uma formação educacional “desinformada”, diga-se assim, visto que a realidade era mascarada e eles tinham que seguir as regras impostas, exaltando, sempre, a nação, “um povo ordeiro em progresso”, segundo afirma Chauí (2012, p.05). Aliás, o canto do Hino Nacional, que reforça o amor à pátria, carrega consigo a influência do canto orfeônico.

2.3 Os movimentos de cultura e educação popular atrelados à “Arte Revolucionária”

A mãe da virgem diz que não
 E o anúncio da televisão
 Estava escrito no portão
 E o maestro ergueu o dedo
 E além da porta
 Há o porteiro, sim...
 E eu digo não
 E eu digo não ao não
 Eu digo:
 É! -- proibido proibir
 É proibido proibir
 É proibido proibir
 É proibido proibir
 [...]

(Música: Caetano Veloso, é proibido proibir, 1968). Manifestação das

grandes mudanças culturais na década de 1960.

Dentre os movimentos que emergiram nas décadas de 1960-1964, estão o “Movimento Popular de Cultura” (MPC) em Recife; a Campanha “De Pé No Chão também Se Aprende A Ler”, em Natal; o “Movimento de Educação de Base” (MEB), advindo da Igreja Católica; o “Centro Popular de Cultura” (CPC), somados ao Sistema Paulo Freire de ensino, que mostram a busca de caminhos alternativos em relação ao ensino tradicional e conservador (CUNHA; GÓES, 2003).

O sistema de ensino utilizado por Paulo Freire estava ligado às experiências individuais de cada aluno. Paulo Freire (*apud* Cunha; Góes, 2003, p. 20-21) relata que “[...] a televisão, a leitura, a costura e o arranjo da casa, o recreio e a educação dos filhos são motivos geradores de atividades”. Assim, Freire colocava em prática sua metodologia por meio de temas geradores:

A metodologia do Sistema Paulo Freire implica o cumprimento das conhecidas etapas que devem ser executadas na seguinte ordem: levantamento do universo vocabular do grupo que se vai alfabetizar; seleção neste universo dos vocábulos geradores, sob um duplo critério: o da riqueza fonêmica e o da pluralidade do engajamento na realidade local, regional, nacional; criação de situações existenciais típicas do grupo que se vai alfabetizar; criação de fichas-roteiros, que auxiliam os coordenadores de debates no trabalho; feitura de fichas com decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores (CUNHA; GÓES, 2003, p. 21).

Paulo Freire, desde janeiro de 1962, aperfeiçoou seu sistema de ensino de jovens e adultos, empregando um método de resultado positivo: após aproximadamente dois meses, com cerca de trinta horas de estudos, um de seus alunos já estava lendo trechos de um texto de um certo grau de complexidade. Este sistema de ensino gerou certa divergência com a imposição governamental do regime militar, que estava prestes a se instalar no Brasil, pois o mesmo buscava, por meio da alfabetização, conscientizar os jovens e adultos de suas potencialidades e capacidade de compreensão de mundo, sendo este, talvez, um afronte ao regime de governo próprio do militarismo.

A Campanha “De Pé No Chão Também Se Aprende A Ler” aconteceu em Natal (RN), em 1960, como compromisso de campanha do prefeito eleito Djalma Maranhão. Os comitês organizados neste momento discutiam, numa visão ampla,

ações a nível municipal, estadual, nacional e internacional, formas de fortalecer o movimento popular. Dentre as prioridades, estavam questões relativas aos bairros, em seguida, passava-se ao município e, assim, realizava-se uma listagem das reivindicações. Dada a relevância da erradicação do analfabetismo, instalaram-se as chamadas escolinhas, utilizadas por Djalma na gestão anterior, como experiência educacional. A Prefeitura custeava parte das despesas, que se restringiam basicamente à manutenção, o restante era custeado por segmentos da comunidade, descentralizando a responsabilidade financeira da campanha.

Devido à necessidade de mais espaços de atendimento da campanha, era preciso construir escolas. Com a falta de recursos, o secretário de educação, municipal, Moacyr de Góes, ao se reunir com o Comitê Nacionalista do Bairro das Rocas, levou o seguinte problema a ser resolvido: “o povo e o prefeito querem erradicar o analfabetismo; mas, como construir escolas se não há dinheiro?”. Diante da problemática, o comitê deu a seguinte sugestão. “Se não tem dinheiro para fazer uma escola de alvenaria, faça uma escola de palha, mas faça a escola!” (CUNHA; GÓES, 2003, p. 23).

Muitos foram os desafios para a efetivação deste projeto. Inicialmente, o espaço físico foi resolvido com espaços construídos a partir de palha, ou acampamentos em galpões. Também havia o problema da qualificação profissional deficitária, sendo esta a mais difícil, visto que foi preciso criar cursos emergenciais para qualificar os docentes, ainda leigos, por meio de uma formação intensa, além da necessidade de criar seu próprio material, pois, as cartilhas existentes eram desconexas da realidade do aluno. Assim, a campanha “De Pé No Chão” produziu seu próprio material, com metodologia própria, que ficou conhecido como “unidades de trabalho”.

Neste estudo, iremos nos reportar aos “Movimentos de Cultura e Educação Popular” e o “Centro Popular de Cultura”, pelo fato de os mesmos estarem relacionados às diferentes formas de arte e, também, porque a proposta desta pesquisa é analisar os entornos da Lei 5.692/71 e a implantação do ensino de Educação Artística num contexto contraditório.

O princípio pedagógico subjacente a concepção de educação popular que visa ao encaminhamento de transformações qualitativas na ordem vigente e o processo de conscientização inspirado na ideia de que ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os

homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. E, enfim, a realização da real *práxis* pedagógica popular levará a uma tomada de consciência das classes dominadas na sociedade, expressas por ações políticas capazes de produzir a tão desejada libertação. A Educação Popular apenas se justifica quando conduz a uma real conscientização (KREUTZ, 1979, p. 33).

A educação popular, que era destinada ao ensino aprendizagem e conscientização da realidade sociopolítica e econômica do país às classes menos favorecidas, ganhou espaço, inicialmente, na década de 1920, após a Semana de Arte moderna, e sequencialmente, nos manifestos da Escola Nova, pautado numa educação que deve ser, por direito, de todos.

Dentro dos movimentos de educação popular, aconteceram algumas campanhas, que foram mais intensas entre o final dos anos 40 e início dos anos 60: foram elas a “Campanha de Educação Adolescentes e Adultos” (CEAA) e a “Campanha Nacional de Educação Rural” (CNER). Quando essas campanhas se mostraram fracassadas, surgiram os programas de “pequeno porte, restritos e prudentes”. Muitos destes eram de iniciativa privada, “ancorados solidamente nas lutas sociais e políticas da época” (PAIVA, 2003, p. 339).

Como os não sabiam ler e escrever eram vistos pelo governo com menor valor. Foi preciso tomar medidas, no início dos anos de 1960, com a chegada da industrialização, somada ao sistema do capital estrangeiro empregado no Brasil, surgiu a necessidade de capacitar o povo para expandir o potencial produtivo, conforme anteriormente citado. Neste contexto surge, portanto, o “Movimento de Educação de Base” (MEB), criado pelo governo em 1961, em conjunto com a Confederação Nacional de Bispos do Brasil (CNBB) e, também neste período, Paulo Freire buscou, ainda mais, atuar como alfabetizador e, trabalhar a conscientização crítica e libertadora do sujeito.

Inicialmente, o MEB tinha características de um movimento de cultura popular, de metodologia própria. Para a população rural, ele pretendia oferecer oportunidade de alfabetização contextualizada de acordo com a realidade, preparando-a para a reforma agrária (PAIVA, 2003, p. 268).

O MEB teve sua ação inicial nas áreas subdesenvolvidas do país, como o Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Seu principal meio de comunicação era o rádio, fruto de experiências acumuladas pela Igreja, sobretudo no SAR (Serviço de Assistência Rural). Com base no conselho diretor nacional, comissão executiva

nacional, equipe estadual e equipes locais, o MEB defendia que o trabalho fazia parte da educação. Por meio da educação seria possível tomar consciência de si, da relação entre sujeitos e de como é o mundo. “O MEB foi o único movimento de educação e cultura popular que sobreviveu ao golpe de Estado de 1964, por força do convênio com a União que fixara as datas-base de 1961/65” (CUNHA; GÓES, 2003, p. 28). Com as novas condições políticas, a igreja recuou, o MEB perdeu referência de “Movimento de Educação Popular”, tomando o formato de educação fundamental.

Já o “Centro Popular de Cultura” (CPC), associado à UNE, nasceu do descontentamento de artistas e intelectuais de esquerda, de diversas áreas, que acreditavam que o caráter coletivo e didático da arte estava diretamente ligado ao meio social e político dos artistas. Com a criação do CPC, eles pretendiam divulgar a arte popular revolucionária (CUNHA; GÓES, 2003).

Nos anos de 1960, a União Nacional dos Estudantes (UNE) já contava com experiência de mais de dez anos na reivindicação de reformas básicas e na luta pelo nacionalismo. Ela originou-se no Sul do País, marcada pela força de luta por ser uma organização nacional, e esteve presente em vários momentos consideráveis, como a luta pela criação da Petrobras. A UNE foi considerada uma organização de esquerda, devido a uma estreita aproximação com o PCB, que era considerado ilegal. Todas as medidas da UNE estavam imbuídas de forte luta pela transformação radical “[...] na estrutura econômica, social e política brasileira com acentuadas conotações socialistas” (KREUTZ, 1979, p. 51).

Foi numa excursão do Teatro de Arena de São Paulo ao Rio de Janeiro que foi levantada a idéia da criação do Centro Popular de Cultura, como resultado de uma série de debates travados entre alguns jovens intelectuais e artistas pertencentes ao Teatro de Arena (KREUTZ, 1979, p. 53).

Instaurou-se, no início da década de 1960, uma discussão em torno da criação de uma cultura nacional popularizada, dentro de uma cultura nacionalista de visão esquerdista. Muitos dos movimentos culturais da época estavam ligados ao PCB, que girava em torno de uma ideia de “nacional-popular”, isto é, de fazer um resgate das origens do povo brasileiro. Esse fator, do ponto de vista do PCB, estava naquele momento sob o poder do imperialismo e do sistema capitalista. E, desta

perspectiva, “[...] caberia à arte e à cultura a tarefa de conscientização e de resgate da cultura genuinamente brasileira” (SANTOS, 2009, p. 489).

Esta busca pelo resgate da identidade brasileira pretendia instalar uma revolução naquele contexto, pois a arte, levada ao povo, permitiria o fim do poder de exploração capitalista, vindo à luz a ditadura do proletariado e permitiria revelar a verdadeira cultura do povo brasileiro. Assim, a arte revolucionária do Teatro de Arena procurou criar uma identidade própria. Ela trazia, em suas apresentações, a realidade do brasileiro, tendo como personagens principais em suas peças o operário, a empregada doméstica, entre outras pessoas comuns. “O Arena seguia um viés à esquerda, tentando conscientizar a população e levar arte aos que não tinham oportunidade de ir ao teatro” (SANTOS, 2009, p. 489).

Por ser uma apresentação em um palco circular a céu aberto, o Teatro de Arena trazia histórias voltadas à vida cotidiana do povo trabalhador, direcionada à conscientização das massas, utilizando-se de uma linguagem acessível, pois, assim, alcançaria a compreensão direta do público. Esta linha simplista de arte, voltada para o povo, foi seguida, também, pelo Centro Popular de Cultura.

Napolitano (2008, p. 37) afirma que o CPC contava com a participação de jovens, em sua maioria artistas e estudantes, que “[...] passaram a defender que a entidade tivesse uma política cultural mais atuante”. O autor continua asseverando que estes jovens tinham objetivos em comum:

[...] a defesa do nacional-popular, expressão que designava, ao mesmo tempo, uma cultura política e uma política cultural das esquerdas, cujo sentido poderia ser traduzido na busca da expressão simbólica da nacionalidade, que não deveria ser reduzida ao regional folclorizado (que representava uma parte da nação), nem com os padrões universais da cultura humanista – como na cultura das elites burguesas, por exemplo (NAPOLITANO, 2008, p. 37).

Assim, a UNE participou na educação popular por meio dos CPCs (Centros Populares de Culturas), no intuito de transformar as estruturas sociais de forma expressiva na década em questão. A cultura popular passou a ser um grande instrumento de educação, utilizado na transformação da realidade social.

[...] o Centro Popular de Cultura, órgão surgido por iniciativa dos estudantes e naturalmente identificado com a União Nacional dos Estudantes. Foi posta em ação a tese de que a cultura popular não era apenas a cultura que vinha do povo, mas sim a que se fazia pelo

povo. A cultura popular é então conceituada como instrumento de educação, que visa dar às classes economicamente (e ipso facto culturalmente) desfavorecidas uma consciência política e social (MOTA, 1977, p. 250).

O CPC surgiu em 1961, mas “[...] floresceu a partir de 1962, quando suas atividades cresceram e novos Centros foram surgindo por todo o país” (PAIVA, 2003, p. 260), após a apresentação do Manifesto do CPC/UNE, escrito pelo economista Carlos Estevam Martins. O poeta Ferreira Gullar, o dramaturgo Oduvaldo Vianna Filho e o crítico e cineasta Glauber Rocha merecem destaque como importantes nomes da esquerda nacionalista, como representantes do CPC.

O manifesto tentou mostrar que o jovem, mesmo nascido em famílias abastadas, poderia sentir-se povo e contribuir para construir uma consciência de cultura nacional em prol da emancipação da nação, diante dos seus usurpadores (nacionais e estrangeiros). O manifesto tinha como base o teatro de rua, no entanto, realizou variada produção teatral, na área cinematográfica produziu filmes e documentários, na música produziu shows, realizando a gravação de dois discos, e na literatura realizou inúmeras publicações. Os CPCs da UNE, criados em diferentes Estados, promoviam apresentações que ecoavam em todo o Brasil (PAIVA, 2003).

O projeto mais ambicioso do CPC foi, possivelmente, a construção do seu próprio teatro no prédio da UNE, no Rio de Janeiro, inaugurado aos 30 dias de março de 1964, sendo este incendiado no dia seguinte, por ser considerado subversivo (CUNHA; GÓES, 2003).

As Reformas de Base foram postas como estratégias direcionadas à superação da crise social e econômica, que o país passava naquele momento. A cultura, seja pela música, pelo teatro, cadernos poéticos ou, até mesmo, pela produção de filmes, tinha participação importante na conscientização dos setores sociais segregados pelo desenvolvimento exacerbado do capitalismo.

À medida que o governo João Goulart tomava “[...] as reformas de base como sua principal bandeira, o CPC se dispunha a desenvolver a consciência popular, considerada a base da libertação nacional” (NAPOLITANO, 2008, p. 38). No entanto, o artista deveria direcionar sua obra “[...] aos novos valores e procedimentos, nem que isso levasse a menoscabo a sua poética, em nome de uma pedagogia política que atingisse as massas, estudantis e trabalhadoras” (NAPOLITANO, 2008, p. 38).

Napolitano (2008, p. 38) continua afirmando que a arte popular não trazia as características formais da arte da elite, no entanto, “[...]o que se priorizava na obra não era a sua qualidade estética, mas um veículo ideológico adequado às preocupações nacionalistas em voga” (2008, p. 38). Assim, o artista deveria utilizar símbolos e critérios apreciados pelas classes populares como meio de facilitar a comunicação com as massas, mesmo com prejuízo da sua expressão artística. O que importava era que o artista conseguisse transmitir sua mensagem conscientizadora.

Conforme anteriormente citado, a música esteve presente como forma de conscientização do povo. Este cancionista engajado em suas composições a representação da realidade social, política e econômica do país. Dentre as formas de representação pela arte, podemos citar o LP produzido pelo CPC, chamado *O povo canta*, “[...] visto como uma tentativa de constituir uma música engajada de cunho exortativo e didatizante” (NAPOLITANO, 2008, p. 39).

A contra capa do LP da CPC (em anexo) explanava sobre a intencionalidade deste. Direcionado par ao povo, como uma forma de acesso à cultura, bem como, uma maneira de apresentar a grande massa a realidade social, política e econômica para o povo, com intencionalidade reflexiva e crítica.

As músicas deste LP de 1962 retratavam a realidade de um contexto subordinado ao capitalismo e ao imperialismo. Dentre estas músicas, a que obteve maior repercussão foi “O subdesenvolvido”, que tematizava as agressões imperialistas sofridas pelo Brasil. De forma irônica, a letra da música oscilava entre denúncia e deboche, remetendo à tradição do teatro de revista carioca.

O samba “João da Silva” fazia, de forma sutil, uma crítica ao imperialismo dominante dos produtos estrangeiros consumidos no Brasil. Outro samba, “Canção do Trilhãozinho”, trouxe uma mistura com jazz, parodiando uma suposta inveja do brasileiro em relação ao poder das divisas norte-americanas, com uma fala mais ligada ao nacionalismo, em relação ao imperialismo estrangeiro.

“Zé da Silva é um homem livre” é a última faixa do LP, e faz uma crítica à democracia, às falsas liberdades democráticas, válidas apenas para a burguesia, conforme a visão da época, que para o trabalhador despossuído pouco interessavam.

Assim, o LP, *O povo canta*, permeia a situação real do contexto político pré-golpe da década de 1960, ao trazer nas letras das músicas o anseio pela

conscientização da população, em composições bem humoradas que criticavam, principalmente, a dependência cultural, política e econômica do país em relação ao estrangeirismo. Além dos cadernos poéticos produzidos, o CPC ainda produziu um filme chamado “Cinco vezes favela”, resultado da “junção de cinco curta-metragens que apresentam o mesmo tema sob diversas perspectivas: a favela” (NAPOLITANO, 2008, p. 40).

O CPC se mantinha com recursos advindos da venda de sua própria produção, incluindo shows, apresentações de teatro, músicas, livros, revistas, entre outras, além de que, se fosse necessário, utilizava empréstimos realizados junto à UNE. Suas ações foram sempre direcionadas para a superação da influência estrangeira na constituição da cultura brasileira e para a criação de uma identidade, genuinamente, nacional: “[...] tentava buscar no oprimido o verdadeiro representante do povo brasileiro” (SANTOS, 2009, p. 491).

2.4 A Lei 5.692/71 e seus desdobramentos

Eu sou a mosca que pousou em sua
sopa
Eu sou a mosca que pintou pra lhe
abusar
Eu sou a mosca que pousou em sua
sopa
Eu sou a mosca que pintou pra lhe
abusar
Eu sou a mosca que pousou em sua
sopa
Eu sou a mosca que pintou pra lhe
abusar
Eu sou a mosca que perturba o seu
sono
[...]
(Música: Raul Seixas, Mosca na sopa,
1973,). Metáfora, a “mosca” é o povo
que incomoda, e a “sopa” é a Ditadura
Militar

A partir de 1930, desde o capitalismo industrial, tornou-se imprescindível uma nova organização nos segmentos social, político e econômico que refletia, também, mudanças na estrutura do país, que demandava a ampliação do papel do Estado, estabelecendo regras, sobretudo novas exigências no campo educacional.

Ao Estado coube novamente o poder de transformação e adequação da educação às novas exigências – ao passo que somente o Estado tinha o poder de fomentar políticas educacionais em relação ao desenvolvimento do país – como mostram a reforma educacional brasileira, com a Escola Nova e o ensino industrial e profissionalizante, em 1942, a Reforma Capanema, em 1942, a implementação da primeira LDB, em 1961, a institucionalização do Mobral, em 1967 e a Reforma Universitária, em 1968, seguidos da Reforma de 1º e 2º Graus, em 1971, com a efetivação da segunda LDB 5.692/71. O anteprojeto da primeira LDB foi apresentado pelo Ministro da Educação, Clemente Mariani, em 1948, o qual resultou de um estudo confiado a 46 educadores, que se estendeu até 1961, ano de sua promulgação.

Desde 1934, o salário-educação foi uma forma de descentralizar a educação das mãos do poder público. Este meio de transferência de responsabilidades funcionou parcialmente, quando assegurado na Constituição de 1934. Esta proposta foi efetivada com a Lei 4.440/64, que determinava que uma empresa estaria de acordo com a Constituição, se fornecesse ensino primário a seus funcionários e seus respectivos filhos. Caso isso não fosse efetivado, a empresa deveria transferir recursos financeiros para o Estado que, então, ofereceria o ensino a que elas estavam obrigadas. Estaria livre desse repasse, caso a empresa instituísse, por meio de convênio, o sistema de bolsas de estudos, julgado, na época, pelo Conselho Estadual de Educação como satisfatório, já que as secretarias responsáveis pelo CEE, em sua maioria, tinham relações estreitas com entidades particulares. “Foi a forma mais ousada de submeter o ensino público ao controle do capital privado: não havia sequer a intermediação da administração pública” (CUNHA; GÓES, 2003, p. 44-45).

A Lei direcionada à educação, nominada LDB 4.024, implantada em 20 de dezembro de 1961, apoiava, em termos, a iniciativa privada, que se contrapôs ao permitir um currículo flexível, com “mecanismos democratizantes” de possibilidades de aproveitamento de estudo entre o ensino acadêmico e técnico (CUNHA; GÓES, 2003, p. 45). Assim, facilitava a expansão do ensino privado, até mesmo, pela concessão de bolsas de estudo e auxílio para manutenção de escolas privadas. O incentivo ao ensino privado deixa claro a influência do liberalismo no ensino, utilizado como meio inspirador para a nova lei, que considerava o período anterior como conservador.

Nestes termos, faz-se importante destacar que, conforme a Constituição de 1946, em seu Art. 166 - 168, a educação era tida como direito de todos, e o ensino primário tornou-se obrigatório e gratuito, ambos componentes necessários para garantir a cidadania do brasileiro, “[...] uma vez que possibilita que todos frequentem a escola, sem qualquer restrição legal” (FLASH, p. 2011, 292).

Em análise sobre ensino primário, na década de 1960, Paulo Freire reafirma que a educação brasileira precisava superar o “ciclo vicioso” no qual o subdesenvolvimento é justificado pela falta de educação e saúde, e, a falta destas devido ao subdesenvolvimento. Neste contexto foi sancionada a primeira Lei de Diretrizes e Bases na educação, Lei nº 4.024/61, que ficou em vigor por dez anos, iniciando-se com a regulamentação do ensino público e privado no país, que regia a educação primária como obrigatória, a partir dos sete anos de idade, de acordo com o Art. 27 (FLASH, 2011, p 292).

Para Lombardi (2003), esta lei, “[...] denominada Lei de Diretrizes e Base da Educação, foi promulgada 15 anos depois da carta de 1946, foi uma ideia de sistema nacional de educação que avançou pouco pelo ruído causado” (LOMBARDI, 2003 p. 32). Fato este confirmado quando nos deparamos com a afirmação de Flash (2011), que diverge da obrigatoriedade da lei, pois não ela atinge a totalidade da população. Isso é constatado pelo fato de que existia exceções em relação à responsabilidade daquele que respondesse pelo aluno, pois isentava de obrigações àquele que não efetivasse a matrícula do aluno em idade escolar, por motivos que comprovassem “estado de pobreza do pai ou responsável, insuficiência de escolas, matrícula encerrada, doença ou anomalia grave da criança (Parágrafo único do art. 30)”.

Tudo isso induz à desobrigação, em relação à responsabilidade do poder público, em assegurar a oferta de escolarização para alunos em idade preestabelecida na referida lei. Isso revela a incapacidade do poder público em efetivar mecanismos adequados para a concretização do ensino, para que atingisse a totalidade da população.

Saviani (2008, p. 32) faz uma análise das leis subsequentes, direcionadas à educação:

Percebe-se, assim, por que os objetivos proclamados na Lei 4.024/61 não foram revogados pelas Leis 5.540/68 e 5.692/71. Não

cabe, porém, inferir daí que os objetivos reais tenham permanecido os mesmos. Dado que a continuidade socioeconômica exigiu uma ruptura política, esta, inevitavelmente, marcou as duas últimas leis. Consequentemente, a inspiração liberalista que caracteriza a Lei 4.024/61 cedeu lugar a uma tendência tecnicista tanto na Lei 5.540/68 com na Lei 5.692/71 (SAVIANI, 2008, p. 32).

Para Saviani (2008), isso se deu pelo fato de que com o liberalismo ocorre o inverso do tecnicismo, pois é dada relevância à qualidade em detrimento da quantidade, bem como, valoriza os ideais às técnicas, permite autonomia e contrapunha à adaptação, eleva no posicionamento individual e não nas necessidades sociais, de exaltação da cultura geral, menosprezando a formação profissional.

Como o país estava sob forte influência estrangeira, os acordos MEC Usaid norteavam os caminhos a seguir, pela política educacional nacional formulada, também direcionou os rumos do ensino superior com a Lei 5.540/68, denominada Lei da Reforma Universitária. Esta, por sua vez, deveria se inspirar em modelos de empresas, com as quais pudesse estabelecer relações estreitas entre a formação acadêmica e a produção industrial (ROMANELI, 1987, apud BATTISTUS; LIMBERGER, 2006). O poder era mantido por meio da dominação ideológica, com cunho político imperialista, própria do conceito americano de política de poder, incorporado no texto da referida lei.

O contexto político reprimiu todos os movimentos de educação e cultura popular, os quais foram aniquilados e extintos, seus participantes foram presos, cassados e, alguns, exilados. As universidades foram alvo de intervenção militar e as investidas contra a UNE se intensificaram. Com sua implantação, a Reforma Universitária, “encontrou resistências em vários setores sociais ligados à educação, principalmente porque ela nasceu identificada com um período em que as liberdades democráticas tinham sido suprimidas” (BATTISTUS; LIMBERGER, 2006, p. 228).

A observação feita por Saviani (2008, p. 33) é clara, pois a LDB 5.692/71, conforme afirmado anteriormente, trouxe um currículo flexível, que passou de um viés liberal para uma visão mais conservadora. Este currículo flexível, que permitia aproveitamento de estudos, a fragmentação da matrícula por disciplina, sistema de créditos e o ensino profissionalizante no 2º grau, direcionava o ensino a um patamar de eficiência e produtividade em busca do máximo de resultado com o mínimo de dispêndios.

Essa nova modelagem na educação aconteceu num contexto político de ordens verticalizadas. Aos educadores, cabia apenas a execução eficiente das decisões tecnoburocráticas como medidas deliberadas pelos segmentos responsáveis pela economia do país.

Instalou-se, a partir daquele momento, uma situação educacional de diretrizes instituídas pelas vertentes da ditadura militar, pois o país passava pela “[...] fase áurea da repressão, num contexto em que começa a despontar uma oposição armada ao Regime” (GERMANO, 2011, p. 159). As organizações dos educadores contra o regime primavam por dois vetores distintos. Um, de significado social e político da educação, preocupado com a qualidade da escola pública, e o outro direcionado ao aspecto econômico-corporativo, de caráter reivindicativo, requeria por meio de greves, condições de trabalho e valorização, que aos poucos foi incorporando questões “econômicas-políticas” e “político-pedagógicas” (SAVIANI, 2008, p. 33-34).

Germano (2011, p. 160) afirma que a LDB 5.692/71 foi recebida com entusiasmo pelos educadores. No entanto, o anteprojeto da Lei esteve à mão de intelectuais fiéis ao Regime, que em trinta dias aprovaram a nova Lei, em caráter de urgência. Para a adesão social às mudanças educacionais, o governo intensificou o combate aos opositoristas, que lançaram mão da propagação de informações veiculadas nos meios de comunicação de massa.

A Lei 5.692/71 apresenta dois pontos fundamentais: a extensão da escolaridade obrigatória, compreendendo agora todo o denominado ensino de 1º grau, junção do primário com o ginásio e a generalização do ensino profissionalizante no nível médio ou 2º grau (GERMANO, 2011, p. 164).

Mesmo estando claro o objetivo das mudanças no cenário educacional, questiona-se o seguinte: Qual foi a intencionalidade da reforma do ensino de 1º e 2º graus, num momento de menosprezo à participação popular? Qual o objetivo da educação profissionalizante, de preparo para o trabalho? Qual a finalidade da implantação de novas disciplinas que ainda não faziam parte do currículo?

Ao que parece, a LDB 5.692/71 traria um novo olhar para a educação. Já em seu primeiro capítulo, ela enaltece o potencial do educando.

Art. 1º. O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e prepara para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971).

Estas leis, direcionadas à educação, foram constituídas num cenário de ditadura civil-militar, de Atos Institucionais de extrema repressão, que deram ao Estado o maior grau de autonomia já visto, permitindo ações de contenção forçada, prisões, torturas, assassinatos de presos políticos, censura à imprensa e controle político-ideológico de instituições educativas de nível superior (GERMANO, 2011).

Mesmo a implantação de uma lei de ampliação dos anos de escolarização obrigatórios implicaria em uma adaptação, já que, o Brasil tinha uma realidade que se difere dos países estrangeiros desenvolvidos. Realidade esta que pretende restringir o ensino ao preparo para o trabalho. Assim, o estado aumenta a sua legitimidade ao apoiar e reconhecer os

[...] cidadãos somente na medida que logra manter a ficção de igualdade entre eles e defender-se efetivamente da responsabilidade pelas experiências de desprivilegiamento e exploração que, através dos mecanismos econômicos de uma sociedade capitalista, são permanentemente criados (CLAUS OFFE apud GERMANO, 2011, p. 165).

O autor acima citado afirma que a política educacional é um dos setores políticos, de competência do Estado, que procura com maior incidência aparentar uma igualdade de oportunidades, por meio de suas leis. “A ampliação da escolaridade obrigatória – determinada pela Constituição de 1967, estabelecida em lei específica e incluída nos planos educacionais – consiste numa estratégia de hegemonia” (GERMANO, 2011, p. 166). Ao ter como foco de mudanças o ensino primário e médio, demonstrou uma preocupação com as grandes massas:

Na lei proposta em 1971, fica claro que a educação para o trabalho é algo desejável pelo governo. A idéia básica é a de que, se o aluno quiser, terá condições de prosseguir até a Universidade, mas, se não quiser ou não puder, poderá arranjar razoáveis empregos quando sair do 2º grau. “A profissionalização do nível médio, portanto, era vista como uma exigência que teria como resultado selecionar apenas os mais capazes para a Universidade, dar ocupação aos menos capazes, e, ao mesmo tempo, conter a demanda de

educação superior em limites mais estreitos” (ROMANELLI, 1989, p.235 apud BATTISTUS; LIMBERGER, 2006, p. 229).

A Lei 5.692/71 cumpre a demanda de formação de trabalhadores de perfil necessário para atender as exigências do capitalismo em expansão, o que é determinado pelos organismos internacionais e pelo poder nacional como agentes interventores do desenvolvimento econômico. No entanto, a profissionalização proposta em lei, para Germano (2011), tomou sentido contrário às tendências de qualificação de força de trabalho empregadas nos países de economia capitalista – com a afirmativa de que somente a educação resolveria os problemas sociais, por meio do letramento. Sobretudo, o ensino foi de baixa qualidade, com altos índices de evasão escolar e repetência. Na tentativa de legitimação do Regime, as interpelações aconteciam de forma individual e destinada aos grupos organizados, com incentivo e estímulo àquele que sofre, mas pode vencer e ser feliz. Essas interpelações individuais tornava a hegemonia de classe vulnerável, diferente do fascismo, que atuava sobre grupos organizados, estabelecendo, assim, vínculo duradouro.

O índice de repetência e evasão escolar mantiveram-se em níveis elevados. Isso preocupou o Estado, pois a hegemonia a ser exercida ocorria dentro dos grupos sociais, que deveriam estar sob controle. A lei de efeito frustrado se traduz em números. No ano de 1971, cerca de 30% das crianças de 7 a 14 anos não tinham acesso à escola; a evasão e a repetência assumiam dimensões assustadoras: para cada mil crianças que entravam na 1ª série do primário, menos da metade chegava à 2ª série”, e apenas 56 destas ingressavam no ensino superior em 1972, totalizando 76% de perdas só no ensino primário (GERMANO, 2011).

De forma utópica, o ensino profissionalizante, por sua vez, passava a impressão de que era a solução para os problemas de emprego, por isso, foram criados vários cursos de formação profissional devido às demandas reais do setor industrial expansivo. Nos países desenvolvidos é comum o aumento dos anos de escolaridade para afastar a força de trabalho “supérflua” do mercado. No entanto, no Brasil, ocorreu o inverso: com a reforma no 2º grau, essa população, supracitada, se reverteu em população escolar, dando apenas desgaste financeiro ao Estado. Consequentemente, queria-se “[...] abreviar a escolarização dos mais pobres empurrando-os mais cedo para o mercado de trabalho, apesar do gigantismo do

exército industrial de reserva no país” (GERMANO, 1994, p. 177). Priorizou-se, com o ensino técnico, “[...] o saber fazer, em detrimento do saber científico (BATTISTUS; LIMBERGER, 2006, p. 229).

A responsabilidade do professor passou a ser a da reforma educacional transformadora de um país em desenvolvimento. A educação deveria sair de uma zona estática, que deveria ser superada para alcançar uma nova perspectiva, dinâmica. Esta afirmativa se torna contraditória, já que é próprio de um regime militar haver controle das ações práticas e o monitoramento do conteúdo e das disciplinas escolares. Torna-se um paradoxo o professor ter uma atuação dinâmica num contexto de controle e censura, até mesmo, porque os profissionais da educação tiveram uma formação para atuação tecnicista, que por certo é mais dinâmica, mas devido ao Regime, é limitado pelo controle opositivo (BATTISTUS; LIMBERGER, 2006).

Para Germano (2011, p. 187), foram vários os motivos que levaram ao fracasso da profissionalização do ensino de 2º grau: a limitação de recursos, pois no ensino profissionalizante o custo é, demasiadamente, maior do que no ensino regular, chegando a ser 60% superior; a opção “caduca” escolhida pelo Brasil em relação à escolhida por países capitalistas, como tendência de ensino; os capacitados pelo sistema de ensino público não eram absorvidos pelas empresas que tinham seu próprio sistema de capacitação; a demanda para a universidade não atendia as expectativas dos trabalhadores, pois havia uma diferenciação muito grande, uma discrepância do contexto real, fazendo com que reforçasse a elitização do ensino superior; a profissionalização não foi efetivada, em muitas escolas, por falta de recursos; devido às dificuldades, ocorreu uma profissionalização genérica, passando de obrigatória, de acordo com o Parecer DO CFE 45/72, para as chamadas “habilitações básicas”, presentes no Parecer do CFE nº 76/75, sendo esta completada nas empresas.

A profissionalização, embora não tenha acontecido de forma efetiva, serviu apenas para congestionar as vagas de emprego nas empresas que tinham seu meio de capacitação. O tão sonhado milagre econômico não aconteceu, fato que frustrou a demanda de profissionais qualificados a serem formados nos cursos profissionalizantes.

Tudo isso resultou no fracasso da profissionalização e no fortalecimento da rede privada do ensino superior, de modo que o ensino público perdeu o caráter

propedêutico, passando este às redes de ensino privadas, já que as mesmas se fortaleceram, adequando-se às necessidades do período. Fato este que serviu para reafirmar a falência do ensino público durante o Regime Militar (Germano, 2011), que direcionou toda e qualquer forma de ensino, mantendo o controle por meio da falsa possibilidade de formação democrática.

2.5 Lei 5.692/71 e o Ensino de Arte no Brasil

Que As Crianças Cantem Livres
O tempo passa e atravessa as
avenidas
E o fruto cresce, pesa e enverga o velho
pé
E o vento forte quebra as telhas e
vidraças
E o livro sábio deixa em branco o que
não é

Pode não ser essa mulher o que te falta
Pode não ser esse calor o que faz mal
Pode não ser essa gravata o que
sufoca
Ou essa falta de dinheiro que é fatal
[...]

(Música: Taiguara, Que as crianças
cantem livre, 1973). Composição
musical do período de maior
endurecimento da Ditadura Militar.

Passados pouco mais de 40 anos da implantação da Lei de Diretrizes e bases da Educação (LDB) 5.692/71, que tornou obrigatório o ensino de educação artística, ainda é possível indagar-se sobre o porquê da obrigatoriedade do ensino de uma disciplina que permite e promove a livre manifestação e expressão de ideias e sentimentos, num contexto autoritário, que excluía a reflexão política e filosófica, que reprimia, torturava e censurava?

Vale destacar que os Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte (documento norteador para o ensino nacional próprio de cada disciplina, produzido em 2001), abordam a influência americana no ensino de arte no Brasil como algo inovador, sem levar em consideração que o ensino de uma disciplina deve estar vinculado as suas peculiaridades de tempo e espaço.

Na entrada da década de 1960, arte-educadores, principalmente americanos, lançaram bases para uma nova mudança de foco dentro do ensino de Arte¹², questionando basicamente a ideia do desenvolvimento espontâneo da expressão artística da criança e procurando definir a contribuição específica da arte para a educação do ser humano (PCN, 2001, p. 23).

Além disso,

A obrigatoriedade da educação artística, para além das injunções ideológicas e legais, foi, de início, motivo de comemoração entre os educadores, porque atendia a demandas da área por valorização desse ensino além de contemplar o resultado de debates teóricos sobre criatividade e livre expressão. No entanto, não colocou em pauta as propostas de artistas e movimentos artísticos que se envolveram numa arte mais engajada (SUBTIL, 2012, p. 130).

O ensino de Arte não levava em consideração os movimentos artísticos e suas implicações, pois, de certa forma, os artistas utilizavam de sua arte como forma de expressar o seu descontentamento com a realidade sociopolítica da época – assunto este que será melhor abordado no terceiro capítulo desse trabalho de estudo.

É interessante analisar a implantação de um ensino relativamente associado à livre expressão, reprimida pela censura. Assim, subtende-se que esta obrigatoriedade “[...] tratava-se de um mascaramento humanístico para uma lei extremamente tecnicista, a 5692, que pretendia profissionalizar os jovens na escola média” (UNESP/REDEFOR, 2011, p. 27).

Naquele período, a tendência tecnicista se instalou no campo educacional brasileiro devido ao modelo socioeconômico desenvolvimentista implantado no Brasil, em decorrência do golpe militar, que estabeleceu condições para a implementação do mercado de consumo e a industrialização sob a hegemonia norte-americana, cujos técnicos impulsionaram e organizaram a reforma da educação brasileira. Os norte-americanos pautavam-se numa concepção reformista de interesse industrial, que considerava como função prioritária da escola o preparo técnico das aptidões para o trabalho e para o mercado consumidor.

Do ponto de vista estrutural, esta Lei demonstra que, para alcançar o desejado sucesso econômico, era necessário o aprimoramento técnico eficiente de

¹² Quando se trata da área curricular, grafa-se Arte; nos demais casos, arte (PCN, 2001, p. 19)

produtividade com o máximo de resultados, porém, com o mínimo de dispêndio. Desta perspectiva, em relação ao ensino de Educação Artística, “[...] vigoram cânones tradicionais de desenho, as ideias da livre expressão exercitadas nas escolinhas de artes, alguns aportes dos métodos da educação musical decorrentes da Escola Nova e as comemorações das datas cívicas e folclóricas (SUBTIL, 2011, p. 132).

Enquanto isso, as escolas públicas não foram adequadas à nova grade curricular, deixando a desejar em laboratórios e demais adequações estruturais e materiais, o que resultou numa formação parcial em relação ao que a Lei propunha.

Por outro lado, o fosso entre elite e pobreza se aprofundou, pois as escolas particulares continuaram preparando os estudantes para o vestibular, para a entrada na universidade, embora os currículos apresentassem um discurso comprometido com a formação técnica, que de fato não vieram acompanhados de políticas para tal formação. Enquanto isso o ensino médio público nem preparava para o acesso à universidade nem formava técnicos assimiláveis pelo mercado (UNESP/REDEFOR, 2011, p. 27).

Ana Mae Barbosa, em seu relato encomendado pela UNESCO à INSEA, documento organizado por Elliot Eisner, denominado “Arte-Educação no Brasil: Realidade hoje e expectativas futuras”, aborda com propriedade a temática sobre a implantação do ensino de Educação Artística no currículo escolar, pela LDB 5.692/71. A autora afirma que, “[...] no currículo estabelecido em 1971, as artes eram aparentemente a única matéria que poderia mostrar alguma abertura em relação às humanidades e ao trabalho criativo, porque mesmo filosofia e história haviam sido eliminadas do currículo”. Subtil (2012, p. 126) assevera que uma hipótese provável seria a de que, como a arte é uma área inteiramente ligada a questões do “exercício da liberdade e da expressão criadora”, devesse ser mantida sob controle.

O artigo 7º da Lei 5.692 explicita que: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus” (BRASIL, 1971), formalizando a obrigatoriedade do ensino de Educação Artística.

A dimensão social das manifestações artísticas afirma que “[...] a arte de cada cultura revela o modo de perceber, sentir e articular significados e valores que

governam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade” (PCN, 2001, p. 20)

O ensino obrigatório de educação artística, implantado com a nova LDB, chegou imbricado de um discurso relativo ao desenvolvimento individual do aluno, de caráter nitidamente técnico e científico, direcionado à crítica, mas que, na realidade, seguia uma linha de contradição ao que se propunha.

Tal questionamento é retomado nesta pesquisa, devido às bases do ensino de arte, na atualidade, terem concepções teóricas e metodológicas pautadas no princípio de sua atuação. E como buscar pelo direcionamento adequado, quando desconhece suas bases? Para tanto, retoma-se a relação sociedade-escola, sociedade-expressões artísticas, da década de 1970, como meio de fomentar teoricamente as bases de ensino contemporâneas.

Reis (2001, p. 09) situa marcos históricos do ensino de artes nos anos de 1940:

[...] despontou internacionalmente o Movimento Educação através da Arte liderado por Hebert Read, os anos de 1960 a 1970, foram palco do surgimento do Movimento Arte-Educação nos EUA, marcado por uma intensa revisão crítica dos conceitos de arte infantil e livre expressão defendidos por Read, um período posterior, entre os anos de 1980 e 1990 os princípios e propostas da Arte-Educação se abrem para uma visão mais genérica dos problemas da arte e da formação do indivíduo.

Reporta-se, neste momento, à década analisada por esta pesquisa, que compreende o segundo marco mencionado por Reis (2001), sendo perceptível a implantação do ensino de educação artística devido aos acordos MEC-USAID.

Com uma educação voltada às técnicas, o ensino de artes era ministrado por professores sem formação específica e sem fundamentação teórica, focava apenas atividades mecânicas, visando o desenvolvimento da habilidade manual com a valorização da estética.

Barbosa (s/d, p. 170) afirma que a implantação do ensino de arte

[...] não foi uma conquista de arte-educadores brasileiros, mas uma criação ideológica de educadores norte-americanos que, sob um acordo oficial (Acordo MEC-USAID), reformulou a Educação Brasileira, estabelecendo em 1971 os objetivos e o currículo configurado na Lei Federal nº 5692 denominada "Diretrizes e Bases da Educação".

A nova LDB estabeleceu uma educação tecnologicamente orientada, que começou a profissionalizar a criança na 7ª série, sendo a escola secundária completamente profissionalizante. Ela também apregoava uma forma de capacitar mão de obra barata para atender as multinacionais instaladas no Brasil, as quais alcançaram o poder durante o Regime Militar.

A partir da referida lei, a disciplina de Educação Artística “[...] passou a ser obrigatória no ensino formal, carregando, entretanto, uma perspectiva conceitual e ideológica desfavorável configurada pelo tecnicismo e pela polivalência” (UNESP/REDEFOR, 2011, p. 05).

Impactos da Lei da 5.692/71 fizeram com que o ensino de educação artística passasse a fazer parte da grade curricular, abrindo demanda profissional qualificada para ministrar esta disciplina. Com a falta de profissionais qualificados, o governo criou cursos universitários de licenciatura para qualificar os profissionais e atender à demanda exigida pela lei para o ensino de educação artística. A polivalência estabelecida para a disciplina de Educação Artística sobrecarregava o professor, que deveria dominar os quatro segmentos educacionais em arte, sendo eles artes visuais, música, dança e teatro.

As escolinhas especializadas, destinadas ao ensino de arte, se multiplicaram nos últimos anos da década de 1960, influenciaram os professores formados para atuação na nova disciplina curricular, proposta pela LDB 5.692/71. No entanto, os artistas, formados nestas escolinhas, não poderiam atuar como professores, porque para atuar como docente, a partir da 5ª série, era preciso ter formação universitária. Isso se tornou um empecilho, pois a maioria dos docentes em potencial não tinha formação específica em arte.

O Governo Federal decidiu criar um novo curso universitário para preparar professores para a disciplina Educação Artística criada pela nova lei. Os cursos de arte-educação nas universidades foram criados em 1973, compreendendo um currículo básico que poderia ser aplicado em todo o país (BARBOSA, s/d, p. 170).

O currículo de Licenciatura em Educação Artística, na universidade, pretendia preparar um professor de arte em apenas dois anos, que fosse capaz de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo, da 1ª às 8ª séries do 1º grau e, em alguns casos, até o 2º grau. Do ponto de

vista epistemológico, é inconcebível que uma formação para atuação docente aconteça em apenas dois anos, para uma atuação polivalente.

A consciência da necessidade de preparar o homem para a convivência proveitosa com a máquina gerou, no âmbito escolar, a difusão de uma metodologia do ensino de arte com conteúdos rígidos que privilegiava o ensino do desenho, muitas vezes geométrico, onde a técnica e a cópia imitativa eram as estratégias mais frequentes utilizadas para transmitir os conhecimentos (OSINSKI, 2002, p.52).

Os cursos superiores, implementados às pressas, formavam professores de Educação Artística, habilitados a lecionar distintas artes na licenciatura curta (2 anos), possibilitando a complementação com mais 2 anos para a licenciatura plena. Diante deste disparate em relação aos cursos relâmpago de formação docente em Arte, algumas universidades de São Paulo recusaram-se a ofertar o curso de dois anos, passando a propor uma formação de quatro anos, com base na premissa de que uma formação, em menor tempo, não daria o suporte necessário ao futuro docente, de traçar objetivos e, muito menos, estabelecer suas metodologias (BARBOSA, s/d). Quanto a esta questão, o PCN (2001, p. 23) novamente ressalta a influência americana no ensino de Arte no Brasil.

No início da década de 70 autores responsáveis pela mudança de rumo do ensino de Arte nos Estados Unidos afirmavam que o desenvolvimento artístico é resultado de formas complexas de aprendizagem e, portanto, não ocorre automaticamente à medida que a criança cresce; é tarefa do professor propiciar essa aprendizagem por meio da instrução.

[...] Tal experiências pode ser orientada pelo professor e nisso consiste sua contribuição para a educação da criança no campo da arte.

Dentre os conteúdos trabalhados na formação de professores para a atuação em Arte, a criatividade seria o principal. Os conceitos como espontaneidade, autoliberação e originalidade eram enfatizados nas artes visuais, a “[...] mais corrente identificação da criatividade com autoliberação pode ser explicada como uma resposta que os professores de arte foram levados a dar para a situação social e política do País” (BARBOSA, s/d, p. 171).

Nos fins dos anos de 1960 e início dos anos 1970, houve uma tentativa de aproximação das manifestações artísticas “[...] ocorridas fora do espaço escolar e a

que se ensina dentro dele: é a época dos festivais da canção e das novas experiências teatrais, quando as escolas promovem festivais de música e teatro com grande mobilização de estudantes” (PCN, 2001, p. 28-29). No entanto, muitas dessas manifestações artísticas tinham uma concepção de arte com ideias contrárias aos ideais do governo militar.

Fiuzza (2006, p. 189) relata sobre música no período dos festivais, afirma que “[...] foi criada uma dinâmica de controle que abarcava desde os grandes festivais de música popular até os pequenos festivais em colégios, em pequenas ou médias cidades, ou ainda nas periferias dos grandes centros urbanos”. Continua afirmando que os arquivos do DOPS/RJ dispõem de um documento confidencial, datado no ano de 1968, do qual relata sobre apresentação de músicos e compositores no “Festival Universitário de Música Popular¹³”. Cita o caso do Colégio Bennett, do Rio de Janeiro, que em 6 de setembro de 1968, aconteceu um espetáculo que resultaria na veiculação da mensagem dos universitários e dos demais estudantes, que estariam prontos para a luta quando ingressarem na escola superior. Além, deixar explícito que as músicas apresentadas neste festival “[...] músicas apresentadas eram de protesto, e algumas, imorais; houve ‘piadas’ contra o regime. Fizeram alusão à Parada de 7 de Setembro, dizendo: ‘Amanhã haverá passeata dos militares’” (FIUZA, 2006, p. 189).

O conhecimento da educação artística e das linguagens visuais, durante o Regime Militar, era restrito, limitava-se a pequena, ou quase nenhuma, abordagem feita nas aulas de educação artística, mas que tinha fundamental importância na formação educacional do sujeito, quando se reconhece que se vivia numa civilização contrária a toda e qualquer forma de expressão.

No período compreendido pela ditadura, o saber, o criar e o conhecer não faziam parte do repertório de um contexto que privilegiava compatibilizar os modelos econômicos e políticos, optando pela manutenção do estado desenvolvimentista.

A área educacional, durante o período, seguia a pedagogia oficial, a liberal tecnicista, considerava o homem um produto do meio e, conseqüentemente, resultado das forças existentes em seu ambiente.

¹³ Festival Universitário de Música Popular, Origem: CENIMAR, Difusão: I Ex – DOPS/GB, Inform. nº 756, datado de 19.09.1968, Arquivo do DOPS, Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro (FIUZA, 2006, p. 189).

Na interpretação da Lei, à Arte não se atribuía nota, pois era concebida como atividade. Algumas escolas atribuía notas com o intuito de agregar mais importância à disciplina.

Barbosa (s/d), afirma que a apreciação artística e histórica da arte não tinha lugar na escola. Somente no final da década de 1980 que o ensino de história da arte passou a ser, aos poucos, incorporado ao ensino de arte. Segundo Barbosa (s/d), a Constituição de 1988, em seu texto de lei, menciona cinco vezes “artes”, faz referência à proteção de obras, liberdade de expressão e identidade nacional. No segundo parágrafo, do Art. 206, a Constituição assegura:

O ensino tomará lugar sobre os seguintes princípios (...). II — liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e disseminar pensamento, arte e conhecimento”. Esta foi uma conquista dos arte-educadores que pressionaram alguns deputados responsáveis por “delinear as linhas mestras da nova Constituição (BARBOSA, s/d, p. 173).

A obrigatoriedade do ensino de uma disciplina relacionada à Arte no currículo escolar foi um avanço, pois assegurava em lei uma área específica que antes não era contemplada. No entanto, criou-se situações que envolveram temáticas próprias de uma nova área de ensino. Os professores, com conhecimentos específicos nos diferentes segmentos dentro da disciplina de Educação Artística, tais como Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Artes Aplicadas, tiveram seus saberes transformados em atividades artísticas, como mostra, claramente, o Parecer Conselho Federal de Educação nº 540/77: “[...] não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses”.

Ferraz e Fusari (2010) continuam afirmando que isso deixa claro que o saber relativo a esta disciplina não tinha um direcionamento preciso, mas algo indefinido. Contudo, de forma contraditória, é enfatizada a importância do processo de trabalho que deve estimular a livre expressão, sem falar no peso dado ao trabalho dos professores, que devem apresentar planos claros, com objetivos, conteúdos, métodos e avaliação bem definidos e organizados.

Apesar de a Lei 5.692 ser considerada um avanço no campo educacional, a prática em arte apresentou fraquezas nos conhecimentos básicos e nos métodos, nas escolas públicas: “[...] uma prática diluída, pouco ou nada fundamentada, na

qual métodos e conteúdos de tendência tradicional e novista se misturam, sem grandes preocupações, com o que seria melhor para o ensino de Arte” (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 41).

Os arte-educadores, em constante luta pela valorização do ensino de arte, e pela valorização do profissional da arte, alcançaram a politização a partir de setembro de 1980, com a Semana da Arte e Ensino, realizada na Universidade de São Paulo (USP), na qual reuniram-se mais de 2.500 educadores, advindos de todos os estados do país. Esse encontro gerou debates em torno de problemas

“[...] preestabelecidos como a imobilização e isolamento do ensino da arte; política educacional para as artes e arte educação; ação cultural da arte educador na realidade brasileira; educação de arte educadores”, entre outros assuntos relacionados ao ensino de arte no Brasil (BARBOSA, s/d, p. 173).

Os arte-educadores defendiam a necessidade de uma associação que os representassem, já que, até aquele momento, contavam apenas com a SOBREART, criada em 1970, no Rio de Janeiro, e desde sua criação sempre esteve sob o comando de uma pessoa ligada ao regime ditatorial. Várias associações foram criadas, de forma sequencial, em busca dos direitos do ensino de arte e também dos arte-educadores.

A primeira preocupação das associações tem sido a politização dos arte educadores preparando-os para repelir a manipulação governamental sobre os arte-educadores, como aconteceu no incidente de 1979 em São Paulo, quando o Governador — indicado pelo governo militar e não eleito — determinou que, durante todo o segundo semestre, os professores de arte deveriam preparar seus alunos para cantar algumas canções, a fim de participar de um coral de 30.000 vozes na Festa de Natal do Governo. Para aqueles professores que treinassem seus alunos, ele iria aumentar seus salários cinco pontos na escala (um título de mestrado valia 10 pontos!). Naquele momento nós não tínhamos maneiras de lutar contra este abuso da arte-educação mas a situação agora é diferente, depois da criação das Associações Estaduais de Arte-Educação (BARBOSA, s/d, p. 174).

De acordo com Barbosa (s/d), várias associações foram criadas, de forma sequencial, em busca dos direitos do ensino de arte e dos arte-educadores. O papel das associações no preparo político dos professores foi fundamental, para uma atuação ativa e consciente, embora necessitasse fortalecer e aprofundar o campo de

pesquisa. À medida que as associações de arte-educadores se formaram, criaram parcerias com universidades federais e estaduais, com objetivos de se fortalecer e de ampliar as pesquisas nesse campo temático. No entanto, isso só se efetivou após o término da atuação militar no Brasil.

CAPÍTULO 3– CONTEXTO REAL DA DISCIPLINA E SUA APLICABILIDADE NOS BANCOS ESCOLARES NA DÉCADA DE 1970

Aqui, abordaremos a militarização da educação. Com base em Mathias (2004), toma-se a legislação como modo avaliativo de como a sociedade e o governo viam a educação na Lei 5.692/71, fazendo um aporte ao Código Brasileiro de Comunicações engendrado no mesmo ano, e aprovado um ano depois, em 1962.

Apesar da educação apresentar-se distintamente em relação ao campo das comunicações, o governo utilizava-se dela como veículo de difusão de ideias e, portanto, de formação de consciências. Isso nos leva a entender como o governo agia em relação ao setor educativo.

Apresentamos também análise do material didático, por meio de imagens desses materiais, referente a práticas realizadas no período que abrange esta pesquisa. A implantação do ensino de Educação Artística na lei 5.692/71 e o contexto militar e as produções artísticas neste período como meio de expressão contrária ao

regime autoritário, bem como, artistas que apresentaram em suas obras sua contestação ao regime. E a atuação dos professores neste período de direcionamento aos interesses do governo.

3.1 A militarização do ensino de Educação Artística

O ensino compreende mecanismos que permitem analisar a atuação e ações do governo nas políticas sociais ligadas diretamente à educação que, por sua vez, passa da competência familiar para o estado pois, passou a fazer “[...] parte essencial do processo de desenvolvimento acelerado do país” (MATHIAS, 2004, p. 149).

Tomando a educação como tema de discussão relativo ao ensino de Educação Artística com a Lei 5.692/71, é importante destacar que, conforme Duarte Jr (2012, p. 86),

É preciso, sempre e sempre, denunciar essa educação voltada à submissão, à docilidade. Lembremo-nos: o ato criador é rebelde e subversivo – é, sobretudo, um ato de coragem. Coragem de não se aceitar o estabelecido, propondo uma nova visão, uma nova ordem, uma nova correlação de forças.

A educação era uma reivindicação do povo, que lutava pela conquista de seu direito social, já que a política tinha ação verticalizada. A educação tinha mais poder de reivindicação do povo, como direito social, do que garantia política. O Estado mostrava-se contrário às reivindicações sociais, lutou para não ceder às cobranças das organizações sociais e para que as reivindicações não se consolidassem em “direitos”, conforme afirma Mathias (2004).

Ao citar Bobbio (1992, p. 32-33), Mathias (2004) ressalta que, como é sabido, ao homem, inicialmente, foi assegurado o direito de liberdade, porém com restrições desta liberdade em relação ao Estado, que restringia uma parcela desses direitos. Posteriormente, propugnados os direitos políticos, permitiu uma liberdade com maior autonomia, que conseqüentemente resultou na participação cada vez maior nas decisões políticas. E, finalmente, os direitos sociais foram proclamados, correspondendo aos anseios de igualdade e liberdade permitidos pelo Estado.

A Constituição do Império, a educação era citada apenas como “[...] a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos”, em seu art. 179 (XXXII), o ensino deveria permear as áreas da “ciência, belas-artes e artes” (MATHIAS, 2004). Este fato permite constatar que a arte mostra a sua importância no ensino, embora a educação não obteve muitos avanços neste período. A omissão da legislação mostra que a responsabilidade do ensino estava a cargo da sociedade civil.

A Carta de 1934, além de fazer referência a um ensino público laico, trouxe significativas mudanças no campo educacional, elevando o ensino à categoria de ensino nacional dentro da legalidade. As informações da Carta de 1934 são confirmadas na Constituição de 1937, que estruturou legalmente o Estado Novo. A referida Constituição tratava da educação para o trabalho, obrigatória para o ensino primário, e facultativo no que refere à gratuidade. Era visto que esta Constituição visava fornecer uma aparência de legalidade a uma ditadura, pois não se encaixava na realidade. Para a educação, o fato do poder absoluto estar centralizado no governo sinalizou um processo de frenagem a todos os “movimentos de autonomia que se manifestassem no país” (MATHIAS, 2004, p. 153-154).

A Carta de 1946 era de caráter mais democrático, no entanto, devido à falta de consenso em relação à educação, começou a surgir a necessidade de uma lei específica para a educação.

Embora vigente até 1967, a Constituição de 1946 foi bastante mutilada a partir de 1964 - o que revela uma das peculiaridades do regime autoritário brasileiro, no qual os militares procuraram sempre lhe dar uma roupagem legal, com a edição dos atos institucionais e complementares, ainda que isso significasse constantes agressões à Carta Magna (FREITAG, 1979 apud MATHIAS, 2004, p. 154).

Todo esse processo de transformação dos entornos políticos refletiu diretamente na educação. Em 1964, o poder centralizado no poder executivo tornou-se um reflexo da Constituição de 1937. Os Arts. 89 e 93 da Constituição de 1967 delega a todos os brasileiros a responsabilidade de cuidar do seu país, portanto, seria dever do cidadão “[...] zelar pela ordem interna e sua omissão ou ação contrária a esta ordem poderia significar um atentado à segurança e, portanto, passível de responsabilização” (MATHIAS, 1991, p. 29 apud MATHIAS, 2004 p. 156).

No que se refere à educação, a Constituição de 1967 amplia a escolaridade obrigatória, que estendeu-se de quatro para oito anos de ensino, para o então 1º Grau. A sugestão da relação escola e trabalho, proposta na Constituição de 1937, voltou com força total, “[...] mostrando que à educação deveria caber a formação para o trabalho como prioridade máxima, pois só assim ela responderia à necessidade de desenvolvimento que o país abraçava” (MATHIAS, 2004, p. 157).

No entanto, a autora supracitada analisa a nova Constituição e ressalta que houve mudanças substanciais, dando direito de acesso à educação a todos, sendo este dever do estado e da família, dentro dos princípios de igualdade, respeitando a pluralidade de concepções. Enquanto isso, a LDB 5.692/71 se manteve no que não aferisse a Constituição Federal vigente.

Essa síntese do quadro constitucional brasileiro permite perceber uma evolução no pensamento legal sobre educação que vai de sua autonomia em relação ao Estado à sua subordinação às necessidades de formação do cidadão, passando pela sua subordinação aos interesses do mercado (MATHIAS, 2004, p. 158).

Nessa conjuntura, Mathias (2004, p. 158) afirma que “a legislação sobre a educação espelha a própria forma que assumem os diferentes regimes políticos”. Isto confirma a assertiva de que as leis estão direcionadas aos interesses da classe dominante.

A Lei que antecedeu a 5.692/71, ou seja, a 4.024/61, analisada mais especificamente no segundo capítulo desta pesquisa, entrou em vigor dezesseis anos após muita discussão entre especialistas em educação e o governo. De certa forma, essa lei quando foi sancionada já estava ultrapassada, conforme pode ser conferido na discussão de seu texto (FREITAG apud MATHIAS, 2004).

Já a LDB 5.692/71 se apresentou como uma reformulação da LDB anterior, pois aquela foi elaborada em cerca de sessenta dias. A nova LDB, de 1971, como também a 5.540/68 (Lei da Reforma Universitária), foram “[...] precedidas de uma série de medidas implementadas sob a direção do setor de planejamento do governo e que ficaram conhecidas como Acordo MEC-Usaid” (MATHIAS, 2004, p. 159).

Entre os anos de 1965 e 1970, acaloraram-se as discussões em torno da educação, além de intensas manifestações estudantis contra a condição de submissão do país.

A Lei 5.692/71, de caráter tecnicista, era objetiva e pragmática. Se a Lei 4.024/61 trazia a relação escola e trabalho, na 5.692/71 a ideia estava totalmente explícita como principal objetivo a ser alcançado.

Isso porque o fim último de nosso ensino sempre foi a produção de mão de obra; adestramento do indivíduo para exercício de uma profissão (técnica) lá fora, no mercado de trabalho. Nunca tivemos, por aqui, uma educação humanista, pois ela não interessa ao modelo industrialista de desenvolvimento adotado por nós (DUARTE JR, 2012, p. 80).

Nessa visão, mantinha-se um ensino mecanizado, adaptado às exigências das indústrias, tornando a educação similar a uma linha de produção. Mathias (2004) enfatiza que houve a redução das disciplinas humanistas para a inserção do ensino obrigatório de educação moral e cívica, educação física, programas de saúde e educação artística.

Em poucas palavras, a lei de 1961, refletindo o próprio momento histórico de que também foi um dos produtos, parece muito mais democrática e abrangente, também porque se recusa a legislar sobre todos os aspectos e graus de ensino, instituindo a autonomia dos Conselhos Estaduais de Educação, aos quais caberia a fixação dos princípios específicos da educação nas regiões. Trata-se de uma lei mais geral em comparação com sua sucessora e que reflete a ideologia daquele momento (MATHIAS, 2004, p. 159).

Assim, é explícito que a Lei 5.692/71 reflete a necessidade de controle, estabelecida na forma da lei por meio do currículo, expresso num conjunto disciplinar educacional de cunho ideológico.

Porém para ocultar o seu caráter domesticador, a Lei 5.692/71 trouxe no seu bojo algumas novidades, como a instituição da educação artística. Antes dela tínhamos na escola algumas disciplinas que possuíam o termo “arte” em seu nome. É o caso das “artes industriais”, em que se aprendia a fabricar objetos “úteis”; ou das “artes domésticas”, nas quais se aprendia a cozinhar, a bordar etc. ou ainda as aulas de música (às vezes denominadas “canto orfeônico”), em que o aluno cantava, com o acompanhamento do mestre, os hinos do País. Mas, com a Lei, a arte-educação foi “oficializada” nas escolas – ao lado da profissionalização pragmática (DUARTE JR, 2012, p. 81).

A política educacional reflete a prática de governo daquele momento, definida como “o conjunto de medidas que objetivam mudanças nessa matéria” (MATHIAS,

2004, p. 163). A medida que o governo muda, impõe-se mudanças políticas para a educação. Isto pode ser constatado pelas sucessivas reformas ocorridas no Brasil, apresentadas por Germano (2011), sendo estas: Benjamim Constant (1890); Amaro Cavalcanti (1892); Eptácio Pessoa (1901), Rivadávia Corrêa (1911); Carlos Maximiliano (1915); João Luiz Alves (1925); Francisco Campos (1931); Gustavo Capanema (1942); LDB (1961).

O ensino superior também teve sua vez, com a chamada Reforma Universitária, presente na Lei nº 5.540/68, sancionada no mesmo ano do AI-5, sendo este o Ato Institucional mais duro do Regime Militar. Dessa forma, “[...] é possível considerar essas reformas como a verdadeira política pública de educação, entendendo por isso, conforme já expressado, o conjunto de ações ou intenções dos governantes com relação a determinada área” (MATHIAS, 2004, p. 163).

Naquele período foi instalada no país uma comissão da Usaid para analisar a condição do ensino, por pesquisas estatísticas. Florestan Fernandes (1975, p. 211, apud Mathias, 2004, p. 165), ressalta que, com a Reforma Universitária, “[...] pela primeira vez se tenta equacionar os problemas do ensino superior tendo-se em vista relações entre meios e fins, questões de custeio e de captação de recursos, problemas de crescimento e de programação ou planejamento educacionais”.

Um dos problemas a ser enfrentado por esta reforma é a questão dos excedentes, pois mesmo que o candidato alcançasse nota necessária para o ingresso na universidade, não havia número de vagas suficientes à demanda. Esta situação, foi resolvida parcialmente com a mudança no processo seletivo. Além disso, com o projeto militar do “Brasil Potência”, aumentou-se a valorização das carreiras tecnológicas em detrimento das humanas, colocando em prática a proposta da Usaid, fato este que provocou protestos pelos estudantes descontentes com a situação imposta.

O grupo de trabalho que elaborou o anteprojeto de reforma universitária recomendou a reforma do ensino médio como medida indispensável ao crescimento "ordenado" do ensino superior. Ele devia ser profissional, passando a desviar para o mercado de trabalho um grande número de demandantes potenciais dos cursos superiores (CUNHA, s/d, apud MATHIAS, 2004, p. 166).

O termo militarização é entendido por Mathias (2004) como absorção dos aspectos militares para uma dada política, ao passo que pode ser aplicada à

educação, como foi o ocorrido na educação brasileira, inicialmente e sutilmente com a 4.024/61, e verdadeiramente efetivada com a LDB 5.692/71 e também na Reforma Universitária 5.540/68. No entanto, a autora afirma que, de acordo com levantamento bibliográfico realizado por ela, não é possível afirmar que somente valores militares nortearam os rumos dado à educação no Brasil, já que foram muitos os acordos e composições realizadas neste segmento.

Para uma análise mais ampla, de acordo com a autora acima citada, é possível “[...] relacionar os objetivos dos governantes fardados com os das classes dominantes e, dessa composição, lançar um olhar sobre as políticas de educação como mecanismos de construção da hegemonia (no sentido gramsciano do termo) e de controle social” (MATHIAS, 2004, p. 167-168). Para isso, o poder governamental, que seguiu ao Regime Militar, tomou medidas para garantir a mão de obra capacitada e a serviço da demanda industrial.

Nesta perspectiva, Duarte JR (2012, p. 86-87) ressalta que os educadores não precisam de receitas prontas ou fórmulas para atuar, sendo preciso uma “arte-educação” efetiva e não uma “arte culinária”: “Uma arte culinária cuja receita principal é cozinhar em fogo brando os corações e as mentes das novas gerações, para servi-los no grande banquete do desenvolvimento industrialista”.

Naquele contexto, era comum os professores de Arte ensaiarem os alunos para apresentações cívicas em desfiles a serem apresentados na Semana da Pátria.

Figura 7 - Desfile do dia 7 de Setembro - Década de 1970



Fonte: Arquivo pessoal Fabio Okawa (Morador de Nova Aurora - PR)

Figura 8 - Desfile dia 7 de Setembro - Década de 1970



Fonte: Arquivo pessoal Fabio Okawa (Morador de Nova Aurora - PR)

Assim, como forma de exaltação ao patriotismo exacerbado, conforme relatado no primeiro capítulo desta pesquisa, estiveram presentes, nos bancos escolares, a partir da implantação da disciplina de Educação Artística, os valores patrióticos, como pode ser constatado nas imagens que confirmam tal informação (em anexo).

Pretendemos chamar a atenção para a importância das imagens como relações e não como coisas. “A arte não reproduz o visível, torna visível” (Paul Klee). O funcionamento de uma imagem explica-se por meio da compreensão e interpretação de alguém. É neste processo de apropriação e de relação com um “vidente” que se organiza o campo da visualidade (FIUZA, 2008, p.245).

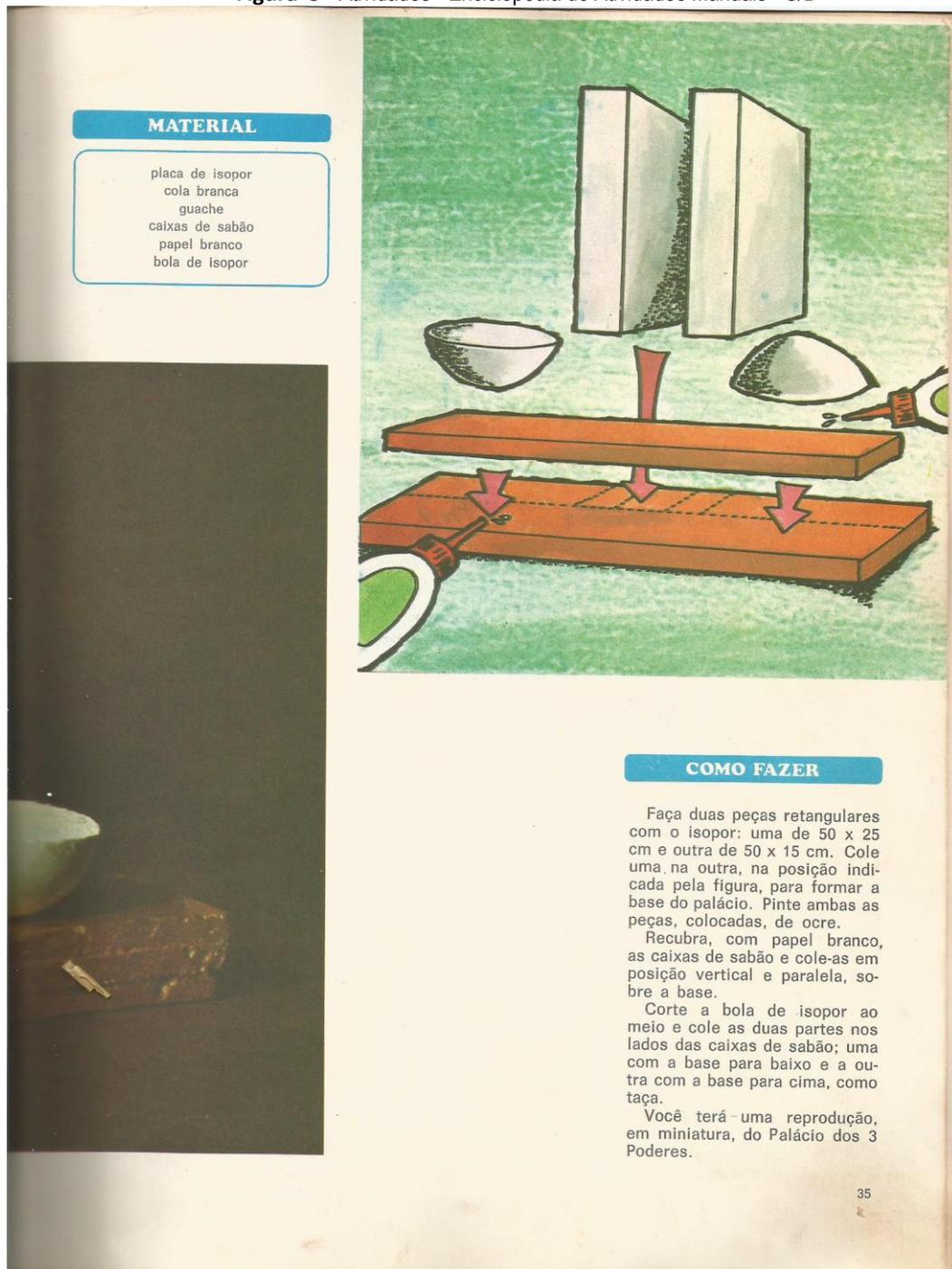
O fato de que as escolas apresentavam-se nas comerações cívicas, e de que os professores deveriam cantar com seus alunos o Hino Nacional, para que os mesmos o tivessem em suas memórias, confirmam a importância dada, no ambiente escolar, para o culto ao patriotismo, típico deste recorte temporal, ou seja, durante o Regime Militar no país.

Estas imagens reproduzem um ethos militar na educação, influência esta presente nas comemorações cívicas potencializadas pelo Estado Novo (1937-45). Apesar da política varguista se relacionar ao nazi-facismo, aqui vemos a continuidade do processo de militarização e uma mitologia política representada por estes alunos marchando. A simetria dos corpos, a banda marcial, a rigidez da caserna, a ordem e a posta em cena aí presentes revelam a forte influência dos militares. Tal referencial militar foi também possível graças ao ensino de educação moral e cívica, à repressão ao movimento estudantil de oposição ao regime e graças ao trabalho dos centro cívicos criados e estimulados pela ditadura, com apoio de parte do professorado e de setores da comunidade (como se atesta na figura 8, com o desfile de motocicletas, por exemplo).

Conteúdos relativos ao patriotismo também eram passados aos alunos por meio de atividades desenvolvidas em sala de aula. O livro “Atividades – Enciclopédia de Trabalhos Manuais” (Editora Liza, s/d, s/autoria), disponível no acervo da biblioteca do Colégio Estadual São Vicente de Paula, de Nova Esperança – PR, era utilizado como ferramenta para preparo de aulas de arte e dispunha de atividades que iam desde a confecção uma bolsa, caixas de guardar cartões e porta papel, até soldadinhos articuláveis e decoração da bandeira do Brasil, conforme figura em anexo.

Nesta imagem, temos a reprodução de uma prática comentada anteriormente, em que privilegia os trabalhos manuais, mais próximos aos interesses da produção industrial do que objetivamente artística. Muitas vezes, eram atividades que não exigiam destreza manual e, além disso, reproduziam interesses políticos do regime, como na maquete do Palácio do Planalto.

Figura 9 - Atividades - Enciclopédia de Atividades Manuais - S/D



Algumas atividades recorrentes do período trazem a bandeira nacional como mote, tal prática reproduz uma ideia de que, naquele período, os símbolos pátrios eram possessões do governo de então, sendo usados como propaganda política do regime. E outras trabalham com o lúdico presente na confecção do boneco, novamente operando com a tônica do trabalho manual e com a ressignificação de símbolos militares (figuras em anexo). O soldado ganha contornos infantis, fazendo com que a ludicidade seja usada para contrapor-se à realidade de repressão, tortura e mortes capitaneada pelas Forças Armadas e policiais.

3.2 Contradição: A Implantação da disciplina de Educação Artística no contexto da censura às produções artísticas no contexto do Regime Civil-militar

As primeiras manifestações artísticas encontraram grande resistência por parte dos defensores incondicionais da livre expressão no ensino da arte, gerando calorosas discussões. Qualquer tentativa de introdução de conteúdos cognitivos era vista como uma profanação da pureza existente na livre expressão (OSINSKI, 2002).

Como já mencionado neste trabalho, a LDB 5.692/71, em seu Art. 7º, tornava as disciplinas de Educação Artística, Educação Moral e Cívica, Educação Física e Programas de Saúde, obrigatórias. As aulas de Educação Artística visavam disciplinar e limitar as expressões artísticas de contestação política, enquanto a disciplina de educação física mantinha o corpo bem cuidado com exercícios físicos, e programas de saúde direcionavam ao zelo pessoal, além da exaltação patriótica, presente na educação moral e cívica.

A arte das décadas de 1960, 1970 e 1980 deu ensejo à liberdade de criar obras, adotando novos objetos e espaços como arte, imagens em movimento e impressões, bem como discursos e manifestações que rompem com a arte tradicional (FERREIRA, 2007). Muitos artistas que atuaram nestas décadas demonstraram-se resistentes à ditadura. Tais artistas traçavam seus caminhos na inconstância de um país mantido pelas rédeas moderadoras de um governo truculento e autoritário.

Inicialmente, no fim da década de 1960, a repressão era direcionada aos “[...] sindicatos, na zona rural, com a dissolução das organizações estudantis, invasão

das igrejas, inquéritos militares nas universidades, censura, sem falar na repressão e força contra a esquerda no país” (FERREIRA, 2007, p. 25).

Tratar dos movimentos artísticos da década de 1960 implica, ao menos, mencionar uma nova fase que se estabeleceu, no campo da música, o Tropicalismo. Conforme expressado por Hélio Oiticica (NAPOLITANO, 2008, p.63), “[...] a arte já não é mais domínio intelectual, já não poderá mais ser usada como algo supremo, inatingível, [...]. Só restará da arte passada o que puder ser apreendido como emoção direta”.

O Tropicalismo foi um movimento que eclodiu no ano de 1968, com maior efeito na música, no entanto, atingiu as outras esferas artísticas, como as artes plásticas, o cinema, a poesia, entre outros. Mesmo que o Movimento Tropicalista não tivesse como objetivo principal elevar a música como instrumento de combate ao Regime Militar – pois acreditava-se que as mudanças inovadoras no campo musical já representavam uma forma de revolução – as músicas tinham letras poéticas, que de forma inovadora e criativa abordavam críticas sociais e temas cotidianos.

Muitos artistas da música foram censurados devido à letra de suas músicas serem consideradas subversivas, pois para que estas músicas pudessem ser tocadas ou cantadas livremente, eram analisadas por censores designados pelo governo militar que, a partir da análise realizada, liberavam ou condenavam o artista e sua música. Muitos artistas dessa época, como Gilberto Gil e Caetano Veloso, tiveram suas músicas barradas por censores (NAPOLITANO, 2008).

Nas artes plásticas daquele período, conforme explicitado por Napolitano (2008, p. 64), Hélio Oiticica, em 1969, “[...] tentou definir a sua ‘obra-ambiência’ chamada Tropicália”, exposta no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, no ano de 1967, e que influenciou a “[...] composição homônima de Caetano Veloso”. Oiticica afirma o seguinte sobre a Tropicália:

Tropicália é um tipo de labirinto fechado, sem caminhos alternativos para a saída. Quando você entra nele não há teto, nos espaços que o espectador circula há elementos táteis. Na medida em que você vai avançando, os sons que você ouve vindos de fora (vozes e todos tipos de som) se revelam como tendo sua origem num receptor de televisão que está colocado ali perto. É extraordinário a percepção das imagens que se tem [...] Eu criei um tipo de cena tropical, com plantas, areias, cascalhos. O problema da imagem é colocado aqui objetivamente, mas desde que é um problema universal, eu também

propus este problema num contexto que é tipicamente nacional, tropical e brasileiro. Eu quis acentuar a nova linguagem com elementos brasileiros, numa tentativa extremamente ambiciosa em criar uma linguagem que poderia ser nossa, característica nossa, na qual poderíamos nos colocar contra uma imagética internacional (NAPOLITANO, 2008, p. 64).

Oiticica preparou na obra *Ambiência* um roteiro do ambiente, que Caetano Veloso reproduziu como um conjunto de imagens que representava o Brasil como fantasmagórico e fragmentado, que resgataria o arcadismo e o moderno num mesmo momento. Isso é uma característica do Tropicalismo, trazer ambiguidades nas obras e discursos, articulando arte e sociedade (NAPOLITANO, 2008).

Figura 10 - Obra de Hélio Oiticica - *Obra-ambiência* – 1967



Fonte:<http://assisprocura.blogspot.com.br/p/tropicalismo-o-movimento-propunha-uma.html>. Acesso em: 15 dez. 2014.

O Tropicalismo modernizou a música brasileira por meio de novos padrões estéticos, apesar de não ter sido um movimento artístico coeso, pois os seus adeptos não partiram dos mesmos valores estéticos e políticos. Seria a retomada dos princípios da antropofagia do poeta Oswald de Andrade (fins da década de 1920): “O artista, neste princípio, seria um antropófago e ao deglutir elementos estéticos, diferentes entre si, aumentaria sua força criativa” (NAPOLITANO, 2008, p.

65). Este modelo antropológico é resultado de “[...] grande efervescência cultural e de estritas inter-relações dos diversos campos artísticos” (FERREIRA, 2007, p. 33).

Por outro lado, o movimento nascia em oposição a outras matizes da música popular de então:

[...] tanto nos adeptos do nacional-popular (rotulados pelos adversários de populistas), como nos tropicalistas, que só não eram populistas se esse termo for sinonimizado à “manipulação do povo” ou ao nacionalismo dos movimentos adeptos do nacional-popular, no seio dos quais os tropicalistas nasceram e contra os quais viriam a insurgir-se; mas o tropicalismo veio a desenvolver suas próprias idéias de nação, de Brasil, de povo brasileiro, incompreensíveis fora da cultura política da época (RIDENTI, 2000, p. 287 apud FIUZA, 2006, p.228).

De forma mais ampla, na década de 1970, visto que a arte era utilizada como meio de denúncia, Cildo Meireles, um artista brasileiro, esbarrou nos desmandos políticos e na censura controladora dos subversivos. Sua arte compactuou com as propostas da arte conceitual, e ele conduziu de forma crítica, analítica e perspicaz as linguagens artísticas tradicionais.

Longe de serem uniformes em termos históricos, esses anos congregam repressão, tortura, ações transgressivas, luta armada, efervescência e vácuo cultural, desbunde, patrulha ideológica, loucura, exílio, perseguição, censura, autocensura, assassinatos, indústria cultural, milagre econômico, inflação e a chamada “abertura lenta e gradual” (FERREIRA, 2007, p. 21).

O cenário político das décadas de 1960 e 1970 foi de transformações significativas, que refletiram diretamente no campo social. A arte tornou-se abstrata, retratando o invisível aos olhos, ao passo que os meios tecnológicos na comunicação tiveram desenvolvimento articulado ao modelo de governo que veiculava um governo preocupado com os rumos do país. A década de 1970 “[...] desdobra-se em diferentes situações inseparáveis dos contextos sociopolíticos decorrentes da ditadura” (FERREIRA, 2007, p. 21). O período citado passou pelo experimentalismo de inscrever a arte no mundo, de criar um diálogo entre obras na tentativa de imprimir conceitos que vão além dos limites impostos à arte.

As artes se encaixam nessas mudanças ocorridas no período em questão. A arte conceitual mostrou uma nova forma de fazer arte, com objetivos diferenciados, que envolvem o público e leva-o à reflexão. As formas de representação artísticas

fogem, totalmente, daquela forma habitual de representatividade artística até então. As artes, agora, articulavam-se em múltiplas manifestações conceituais. E, assim, os meios de comunicação corroboram com a nova forma de fazer arte.

[...] surgiu uma ênfase sem precedentes nas ideias: ideias em, sobre e em torno da arte e de tudo mais, uma vasta e desordenada gama de informação, de temas e de interesses não facilmente contidos num só objeto, mas transmitida mais apropriadamente por propostas escritas, fotografias, documentos, mapas, filme e vídeo, pelo uso que os artistas faziam de seus próprios corpos e, sobretudo, da própria linguagem. O resultado foi uma espécie de arte que tinha, independentemente da forma que adotou (ou não adotou), sua existência mais completa e mais complexa nas mentes dos artistas e de seu público, o que exigia uma nova espécie de atenção e de participação mental por parte do espectador e, ao desprezar a consubstanciação no objeto artístico singular, buscava alternativas para o espaço circunscrito da galeria de arte e para o sistema de mercado do mundo da arte (STANGOS, 2000, p. 222).

O público saiu da sua condição passiva de espectador, para uma condição mais ativa, dinâmica, que também participa da obra, criando seus próprios conceitos. Stangos (2000, p. 238) afirma que, para os “[...] artistas conceituais, a linguagem funcionou mais ou menos como uma ferramenta, por meio da qual colocavam em foco, na mente ou psique do espectador, algum aspecto mais da vida do que da arte”.

Este estilo de arte plástica estava presente nas representações de Cildo Meireles, que conduzia a uma arte conceitual dualista, pois envolvia sentimentos e o cognitivo. A composição artística desse período desloca-se de uma produção artística, para a forma constituinte de uma rede de significados, que explora sistematicamente a “[...] combinação de diferentes meios artísticos ou não e contaminação entre as artes, os valores antes atribuídos às obras transferem-se para situações de experiências em que se associam sujeito e objeto” (FERREIRA, 2007, p. 25).

O artista amplia as concepções de arte conceitual, visto que à intencionalidade do artista sobressai a intencionalidade do objeto artístico, que envolve as linguagens presentes nas ideias da experiência visual provocativa, que resulta numa reflexão. “A ordem era negar tudo o que remetesse ao objeto e à forma tradicional de exposição da obra de arte” (GRANDO; ALMONFREY, 2012, p. 503).

Na década de 1970, Cildo Meireles revestiu sua obra de uma representação sobre o que os marginalizados socialmente e os presos políticos enfrentaram com a ditadura civil-militar, abordando a violência, o sacrifício, a tortura com uma visão crítica. Inicia-se, então, uma arte representativa, engajada com as questões sociais e políticas.

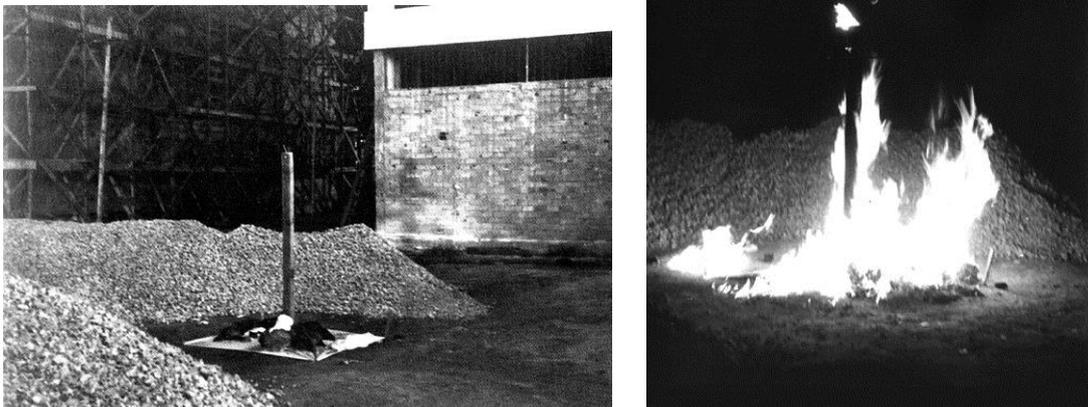
[...] em contexto de transgressão dos valores e resistência à ditadura e à racionalização da vida social, opera-se uma mutação do que seria arte política: do debate artístico de terreno ideológico de dar formas a conteúdos políticos para uma política das artes inscrita na própria linguagem e nas modalidades de sua inserção na sociedade (FERREIRA, 2007, p. 25).

Assim, o real perde sua função na arte, dando abertura a fatos que permeiam uma conceituação de arte direcionada à política e associada à realidade.

O que interessava agora era pensar o próprio agir artístico como uma política, reconhecendo na produção a sua capacidade intrínseca de reflexão sobre o real”. Isto explica a mudança radical no objeto arte, ou seja, a desmaterialização da arte, que a torna disforme, precária, efêmera e volátil (CANONGIA, 2005, p. 85).

A desmaterialização da obra de arte aconteceu na década de 1960. A partir desse momento, o artista expõe sua poética de forma bastante diversificada. Isto pode ser constatado na obra de Cildo Meireles, denominada “Tiradentes: Totem - Monumento ao Preso Político”, realizada em setembro de 1970, e que faz uma citação alusiva aos censurados, torturados, presos e desaparecidos durante os anos de chumbo do Regime Militar. Esta obra foi realizada na área externa do Palácio das Artes, e consistiu em colocar dez galinhas, vivas, amarradas a um mastro de madeira com um termômetro na parte superior, sob um quadrilátero de tecido branco. Em seguida, o artista jogou gasolina sobre as galinhas e ateou fogo, em analogia à situação dos presos políticos durante o governo militar.

Figura 11 -2 - Tiradentes: Totem – Monumento ao Preso Político



Fonte - <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa10593/Cildo-Meireles> Acesso em: 15 dez. 2014.

O artista, por meio de um gesto drástico, deflagrou uma realidade coercitiva, por meio de uma “[...]” estética da violência, excluindo-se da arte um julgamento moral anterior para revelar de forma aguda a figura do oprimido e marginalizado (MATOS, 2014, p. 129). Na obra as galinhas estariam passíveis de escapar, assim como os presos políticos diante de um regime autoritário.

No mesmo ano, Cildo Meireles deu início à obra “Inserção de Círculos Ideológicos”, composta por dois projetos: Projeto Coca-Cola e Projeto Cédula. Estes projetos consistiam em apropriar-se de um objeto de grande circulação, imprimir nele informações críticas e devolvê-lo à circulação. No caso do Projeto Coca-Cola, o artista imprimia frases questionadoras nas garrafas de refrigerante Coca-Cola, como meio de indagar a sociedade sobre a realidade de imposição do governo militar. Quando vazias, a impressão nas garrafas era realizada com tinta branca, o que dificultava a identificação, mas quando o líquido escuro (marrom café) preenchia a garrafa, as frases apareciam com precisão. Assim, as informações proliferavam, como meio de conscientização social, e não despertavam a investigação pelo governo.

Figura 12 - Inserção de Circuitos Ideológicos - Projeto Coca-Cola



Fonte - <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa10593/Cildo-Meireles> Acesso em: 15 dez. 2014.

Figura 13 - Inserção de Circuitos Ideológicos - Projeto Coca-Cola



Fonte - <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa10593/Cildo-Meireles> Acesso em: 15 dez. 2014.

As mensagens veiculadas nas garrafas, além de provocativas e críticas à política incisiva, faziam menção à revolução, ao imprimir inscrições do processo de confecção do Coquetel Molotov, usado em confrontos armados com a polícia.

O Projeto Cédula, também realizado em 1975, consistiu em carimbar a frase “Quem matou Herzog?”¹⁴, em notas de um cruzeiro. A pergunta carimbada em papel moeda tinha caráter provocativo, e circulava livremente, pois, de acordo com a ideia do artista, ninguém “[...] destruiria dinheiro para esconder uma dúvida” (BERTONI, 2004, p. 35). Havia repressão, contudo a resistência era criativa.

Figura 14 – Projeto Cédula – Quem Matou Herzog?



Fonte - <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa10593/Cildo-Meireles> Acesso em: 19 dez. 2014.

Esta mensagem anônima dá sentido à arte de Cildo Meireles, que procura democratizar as informações acobertadas pelos militares, já que esta pergunta

¹⁴ “[...] há o caso muito conhecido do jornalista e diretor do Departamento de Telejornalismo da TV Cultura Vladimir Herzog que foi assassinado depois de se apresentar espontaneamente para prestar depoimento em 1975. Herzog foi morto durante um interrogatório nas dependências do DOI- CODI” (FIUZA, 2006, p. 234).

provocativa refere-se à misteriosa morte do repórter Herzog, em 1970. O repórter da TV Cultura, de São Paulo, Wladimir Herzog, foi considerado subversivo por expor algumas informações que comprometiam o governo. Informações davam conta de que o repórter havia cometido suicídio. Contudo, alguns soldados militares, descontentes com a ação do Regime Militar, divulgaram uma foto do repórter, com uma corda amarrada ao pescoço, e de joelhos (BERTONI, 2004).

Figura 15 - Herzog morto - num suposto suicídio.



Fonte: GASPARI, 2002, p. 18

A arte, expressa por Cildo Meireles em seus projetos, tinha caráter politizador, e ao fazer a obra e lançá-la ao público, o artista tirava a autoria de suas mãos, deixando o público interpretar e analisar de acordo com seu conhecimento, proporcionando sua participação na obra.

Dentro dessa mesma linha de crítica da arte, como meio de despertar múltiplos significados na inquietude, em meio à Ditadura civil-militar, o artista Artur Barrio realizou, entre 1969 e 1970, a obra “Troupas Ensanguentadas”, definida por

Freitas (2007, p. 105-106) como obra que consistia em “[...] simples sacos informes e esgarçados que, amarrados, continham em seu interior toda espécie de detritos e dejetos”. Com características própria da arte conceitual, tinha caráter efêmero, contido na sua realização e no material empregado. Propunha objetos e ações diferenciados do habitual, e apresentados de forma diversificada.

Figura 16 - Trouxas Ensanguentadas - Artur Barrio



Fonte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa47/artur-barrio> Acesso em: 04 jan. 2015.

A obra mencionada foi apresentada em dois momentos, primeiramente no Salão da Bússola, no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, onde materiais de descarte (saco de cimento, jornal, espuma de alumínio, pedaços de unha, saliva), juntamente com um pedaço de carne ficaram expostos por um mês.

Figura 17 - Trouxas Ensanguentadas - Artur Barrio - 1970

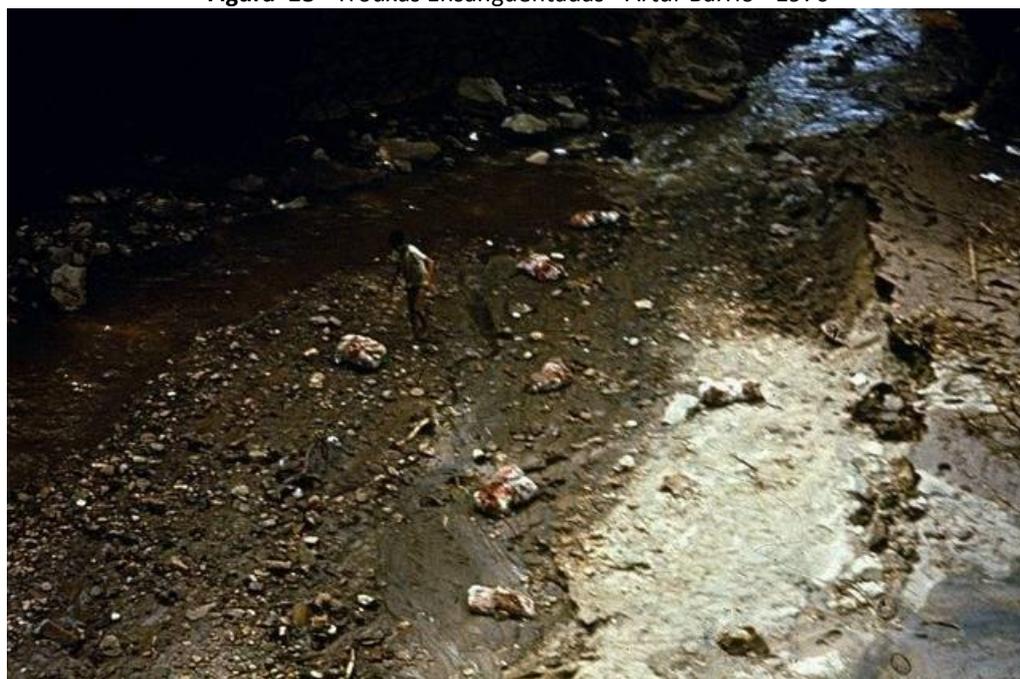


Fonte: http://muvi.advant.com.br/artistas/a/artur_barrio/artur_barrio.htm Acesso em: 04 jan. 2015.

Durante aquela exposição, os espectadores puderam fazer intervenções, arremessando objetos ou escrevendo algo em seu entorno. Em seguida, Barrio colocou o saco, utilizado para transportar farinha, na área externa, provocando a repulsa por parte de pessoas que o denunciaram, fazendo com que a trouxa fosse retirada do local no outro dia.

Uma outra oportunidade de exposição das Trouxas ensanguentadas foi no ano seguinte, na mostra “Do Corpo à Terra”, realizada em Belo Horizonte, quando o artista preparou um envolto em tecido contendo barro, pedaços de carne, espuma de borracha, ossos, panos, entre outros materiais deflagrados. Em seguida, espalhou as trouxas em um rio, quase um esgoto, o Ribeirão Arruda, que passava por trás do parque municipal, região central de Belo Horizonte (MG). O exposto atraiu a atenção de um grande público (FERREIRA, 2007).

Figura 18 - Trouxas Ensanguentadas - Artur Barrio - 1970



Fonte: http://muvi.advant.com.br/artistas/a/artur_barrio/artur_barrio.htm Acesso em: 04 jan. 2015.

O viés artístico conceitual das produções artísticas desse período converge para um “núcleo gerador” de caráter reflexivo, presente na política do artista e nas relações de formas e volumes. Artistas se dedicavam à ação artística, sendo comparados, pelo poeta e teórico Décio Pignatari, a um momento histórico que “[...] rompe os sistemas de informações e comunicações lineares”, uma guerrilha com as vanguardas artísticas (FERREIRA, 2007, p. 39).

Artur Barrio fez outras intervenções com as “Trouxas ensanguentadas”, com o propósito de manter uma arte total e radical, através daquilo que é relegado, posto de lado, uma arte que contesta a realidade por meio de uma metáfora visual, que revela uma realidade restritiva, imposta pela censura. “As trouxas” retravam a desova de corpo dos presos políticos assassinados pelos militares, sendo que o material utilizado fazia alusão aos corpos e à manufatura. A arte rompeu, naquele momento, todos os limites imaginados.

Dentro da perspectiva de arte de resistência que ocorria no mesmo momento da implantação da disciplina de Educação Artística, a atuação docente se deparava com uma realidade contraditória ao ensino.

3.3 A Atuação Docente na Década de 1970

Em relação ao ensino, os professores deveriam repassar o conhecimento necessário para a formação para o trabalho, conforme permitido pelo autoritarismo reinante. No entanto, os professores não obtiveram formação necessária por meio de cursos preparatórios para atender à demanda, frente à implantação do ensino de Educação Artística na Lei 5.692: “Despreparados e inseguros, os professores de Arte passam a apoiar-se cada vez mais nos livros didáticos de Educação Artística, produzidos para o seu consumo pela ‘indústria cultural’ desde o final da década de 1970” (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 40).

Ana Mae Barbosa (s/d, p. 171) apresenta em seu relato, encomendado pela UNESCO à INSEA (Arte-Educação no Brasil), conforme citado no segundo capítulo do presente trabalho, uma pesquisa realizada por duas professoras, no ano de 1983, que levou à conclusão de que dos 150 professores entrevistados na época, 82,8% tinham o livro didático como fonte de ensino nas aulas de Educação Artística.

Isso parece uma contradição, porque os livros didáticos para a arte-educação são modernizações na aparência gráfica de livros didáticos usados no ensino de desenho geométrico nos anos 40 e 50, sem nenhuma preocupação com o desenvolvimento da autoliberação (BARBOSA, s/d, 171-172).

Como relatado no segundo capítulo desse trabalho de pesquisa, o ensino de arte estava pautado, em especial, no ensino de desenho geométrico, conforme orientação da LDB nº 4.024/61, aspecto que possibilitou a produção gráfica do aluno e que permaneceu com forte desempenho na LDB nº 5.692/71.

O desenho geométrico continuou a estar presente nos livros didáticos, como pode ser constatado nos livros até a década de 1980. Os livros didáticos¹⁵ em Educação Artística são materiais raros nos dias de hoje. Tivemos acesso a pouco material pertencente ao acervo da Biblioteca Municipal Érico Veríssimo, do Município de Nova Esperança – PR (em anexo). Esse levantamento se deu por intermédio de Rosimara Albuquerque Mello, que colaborou imensamente com a pesquisa, já que a mesma realizou sua pesquisa de Mestrado traçando a Trajetória do Ensino de Arte no Curso de Formação Docente no Colégio São Vicente de Paula, no mesmo município, em 2013. O colégio mencionado também guarda em seu arquivo inativo os livros de registros de classe desde a década de 1960, período de sua fundação (figura em anexo).

As imagens em anexo possibilitam uma dimensão das atividades atribuídas ao ensino de arte na década de 1980. Os livros didáticos, como podem ser conferidos nas imagens, instruíam os alunos quanto a realização de tarefas de produção direcionada, de davam a disciplina um viés orientador de produção, mas muito distante de uma disciplina de formação para a produção da livre expressão.

Além do desenho geométrico, foi inserido nas aulas de Educação Artística atividades com trabalhos manuais que eram obrigatórios nas escolas primárias, normais e secundárias, estas asseguradas de acordo com o Art. 13 da Constituição Federal, desde 1937 (CUNHA, 2015). Para as meninas eram ensinados trabalhos manuais, como crochê, bordado, entre outros, que se encaixavam na decoração da casa e utilitários, enquanto que, para os meninos, era passado o ofício da marcenaria. Assim, essas demais atividades coexistiam ao ensino de Arte.

Osinski (2012, p. 67) cita que Dewey¹⁶ ressalta a importância da arte, em sua finalidade educativa, mas desde que ela esteja ligada ao cotidiano das pessoas. “Em sua concepção, a arte não cria as formas, mas seleciona e organiza de forma a acrescentar, prolongar e purificar a experiência perceptiva, apurando-a”.

Ao expor a afirmativa de Dewey, Osinski (2002, p. 70) assevera que:

[...] o professor deve ter uma atitude pedagógica de participação e orientação, contrapondo-se ou ao autoritarismo ou a omissão dos

¹⁵ Os livros didáticos a seguir, em sua maioria, não trazem ficha cartográfica, dificultando tomar nota das informações bibliográficas.

¹⁶ John Dewey, é citado por Barbosa (2008) como o precursor do movimento da Escola Nova, que no Brasil foi divulgado por Anísio Teixeira, dando destaque que a educação deve articular a atividade prática e a democracia, como um meio de alcançar novas formas de aprendizagem.

dois extremos. Em sua opinião, liberdade ou individualidade não são uma dádiva ou característica original e inerente do ser humano, mas algo a ser forjado e conquistado continuamente, por meio do exercício da experiência.

Dewey *Apud* Osinski (2012, p. 70) escreve de um ensino pautado não somente na livre expressão, que é desprovido de sentidos, mas de um ensino vinculado às expectativas vividas, para, assim, “[...] o conhecimento ser cada vez mais valorizado e melhor assimilado”.

De acordo com o levantamento realizado por Mello (2013), um dos materiais utilizados pelos professores como referencial teórico no preparar de suas aulas foi o *Vademecum Pedagógico* (Figura em anexo).

O livro *Vademecum Pedagógico* traz uma metodologia direcionada ao desenho em Escola Primária, além de Normas de Diretrizes e Bases. Trata-se de “[...] um manual técnico e metodológico, destinado à formação das normalistas, especificamente ao ensino primário” (MELLO, 2013, p. 103). O manual trazia técnicas para o ensino de letras capitulares, de algarismos, o estudo sobre a teoria das cores, composição com harmonia, técnicas de pintura e desenho, além de conteúdos relacionados a expressão gráfica infantil, tal qual está presente nos livros didáticos. Além disso, este manual abordava a evolução do desenho infantil, a teoria de Piaget relacionada ao desenho infantil, diretrizes didáticas e plano geral de ensino do desenho e normas e diretrizes e bases da educação (MELLO, 2013).

Esses conteúdos, destinados ao ensino primário, podem ser constatados no livro didático de Educação Artística, “Viver com Arte”, de Xavier e Agner, de 1984, da primeira série do ensino primário (Figura em anexo).

O ensino do desenho de letras capitulares, presente no livro didático citado anteriormente, pode ser constatado no Livro de Registro de Classe (LRC) da década de 1960 e 1970, do Colégio Estadual São Vicente de Paula – Nova Esperança – PR.

Os livros didáticos de Educação Artística, enquanto mediadores de saberes e mercadorias, estão inseridos também no encadeamento da produção, distribuição e consumo de arte. Por meio de reproduções, estes livros, adequada ou inadequadamente, promovem o acesso de seus leitores a objetos historicamente considerados artísticos (CUNHA, 2015, p. 07).

Essas atividades, presentes nos livros didáticos da década de 1980 nas aulas de Educação artística como desdobramentos da necessidade da disciplina em

questão. Este fato consolidou a efetiva necessidade dos livros didáticos preparatórios para o exercício do trabalho e também para a realização de atividades de produção de artefatos para uso cotidiano.

Figura 19 - LRC – 1977 – Curso Normal noturno- Colégio Estadual São Vicente de Paula - Nova Esperança – PR (Grifo nosso).

Disciplina <i>Confeccões Artísticas</i>		
Professor <i>Netel</i>		
A	ASSUNTO	RUBRICA
2	Lista do material - Contato com os alunos.	<i>fs.</i>
3	Letras - Confeccões	<i>fs.</i>
7	Cont. das Letras	<i>fs.</i>
8	Histórico das Letras	<i>fs.</i>
16	Confeccões do Cartaz	<i>fs.</i>
4	Cartaz - Explicação	<i>fs.</i>
13	Cont. Confeccões do Cartaz	<i>fs.</i>
18	Falta da Professora	<i>fs.</i>
20	Trabalhos sobre a Láscoa	<i>fs.</i>

Fonte: Arquivo inativo do Colégio São Vicente de Paula – Nova Esperança - PR

Outros conteúdos trabalhados com frequência, nas décadas acima mencionadas foram trabalhos manuais e preparatórios para datas comemorativas, como dia das mães, dia dos namorados, dia dos pais, dia da Bandeira, 7 de setembro, entre outros.

Figura 20 - LRC – 1977 – Curso Normal noturno- Colégio Estadual São Vicente de Paula - Nova Esperança – PR (Grifo nosso).

Disciplina Educação Artística
 Professor Jan. A. B. A. Estives

DIA	ASSUNTO	RUBRICA
2	Confeção do mini guarda-chuva p/ o dia das mães.	fs.
4	Ensaio da peça teatral p/ o dia das mães.	fs.
9	Notas p/ a pesquisa "Arte nos séculos"	fs.
11	Pesquisa sobre a história da Arte.	fs.
16	Cont. da pesquisa da aula anterior.	fs.
18	Cont. da pesquisa sobre a história da arte.	fs.
23	Cont. da pesquisa da aula anterior.	fs.
25	Conclusão da pesquisa sobre a história da arte.	fs.
30	Cont. da pesquisa - Iniciação ao Folclore.	fs.

O conteúdo registrado no LRC confirma o que os livros didáticos traziam como proposta de trabalho. Eram enfatizados nas aulas de Arte o ensino por o trabalho, e a produção artesanal, sem falar nas propostas para datas comemorativas.

Conforme citado anteriormente, Barbosa (s/d, p. 174) afirma que, no ano de 1979, o governo de São Paulo determinou que os professores de arte ensaiassem os alunos para participarem do coral da Festa de Natal do governo. Os professores, se cumprissem àquela determinação, teriam avanços salariais, correspondente a cinco pontos, num comparativo, este avanço correspondia à metade do avanço por conclusão de mestrado. Os conteúdos contemplados nos LRC podem confirmar isto pode ser constatado ao se analisar os registros de classe das décadas de 1960, 1970 e 1980, do Colégio Estadual São Vicente de Paula de Nova Esperança – PR.

exilado na Europa por conta de ser considerado subversivo, devido a seus escritos e seu teatro militante. A música apresenta característica epistolar, pois emprega elementos como saudações e palavras de despedida, por exemplo.

No decorrer da composição o narrador manda notícias para um amigo exilado e, nos primeiros versos da terceira e quarta estrofes, explica a falta de notícias até então e a razão por que estava mandando notícias por intermédio de uma fita (“Meu caro amigo eu quis até telefonar / Mas a tarifa não tem graça” e “Meu caro amigo eu bem queria lhe escrever / Mas o correio andou arisco”) (PAULSE, 2009, p. 214).

A música retrata a insegurança diante da ditadura, afirmando que “... a coisa tá preta”. É certo que a música foi direcionada a Boal, pois, em certo trecho, ela traz o nome da esposa do dramaturgo, quando diz “Um beijo na família, na Cecília e nas crianças”.

Meu caro amigo, me perdoe, por favor
 Se eu não lhe faço uma visita
 Mas como agora apareceu um portador
 Mando notícias nessa fita
 Aqui na terra tão jogando futebol
 Tem muito samba, muito choro e rock'n'roll
 Uns dias chove, noutros dias bate o sol
 Mas o que eu quero é lhe dizer que a coisa aqui tá preta
 Muita mutreta pra levar a situação
 Que a gente vai levando de teimoso e de pirraça
 E a gente vai tomando que também sem a cachaça
 Ninguém segura esse rojão
 Meu caro amigo, eu não pretendo provocar
 Nem atçar suas saudades
 Mas acontece que não posso me furtar
 A lhe contar as novidades
 Aqui na terra tão jogando futebol
 Tem muito samba, muito choro e rock'n'roll
 Uns dias chove, noutros dias bate o sol
 Mas o que eu quero é lhe dizer que a coisa aqui tá preta
 É pirueta pra cavar o ganha-pão
 Que a gente vai cavando só de birra, só de sarro
 E a gente vai fumando que, também, sem um cigarro
 Ninguém segura esse rojão
 Meu caro amigo, eu quis até telefonar
 Mas a tarifa não tem graça
 Eu ando aflito pra fazer você ficar
 A par de tudo que se passa
 Aqui na terra tão jogando futebol
 Tem muito samba, muito choro e rock'n'roll

Uns dias chove, noutros dias bate o sol
 Mas o que eu quero é lhe dizer que a coisa aqui tá preta
 Muita careta pra engolir a transação
 Que a gente tá engolindo cada sapo no caminho
 E a gente vai se amando que, também, sem um carinho
 Ninguém segura esse rojão
 Meu caro amigo, eu bem queria lhe escrever
 Mas o correio andou arisco
 Se me permitem, vou tentar lhe remeter
 Notícias frescas nesse disco
 Aqui na terra tão jogando futebol
 Tem muito samba, muito choro e rock'n'roll
 Uns dias chove, noutros dias bate o sol
 Mas o que eu quero é lhe dizer que a coisa aqui tá preta
 A Marieta manda um beijo para os seus
 Um beijo na família, na Cecília e nas crianças
 O Francis aproveita pra também mandar lembranças
 A todo o pessoal
 Adeus!

O intrigante é que uma professora teve certa audácia ou desconhecimento em utilizar esta música, já que a mesma apresenta letra de protesto em relação ao regime opressor instalado no país, conforme pode ser constatado na letra da referida música, supracitada.

3.4 Educação Artística na Lei 5.692/71 e o contexto do Regime Militar – Lei Articulada

Seria uma atitude muito ingênua esperar que as classes
 dominantes desenvolvessem uma forma de educação
 que permitisse às classes dominadas perceberem as
 injustiças sociais de forma crítica.
 Paulo Freire

A década de 1970 foi marcada pelo enfraquecimento do proletariado frente ao autoritarismo em ascensão. Muitas mudanças fizeram parte do cenário político e social daquela época, composto por uma realidade militar autoritária.

A população, advinda dos anos de 1960, anos iniciais da ditadura, em sua maioria era analfabeta, não tinha preparo para suprir a demanda das fábricas em crescente ascensão. Havia a preocupação do governo Humberto Castelo Branco em preparar o povo para suprir tal demanda.

Na década de 1960 houve grandes mudanças nas estratégias políticas, inclusive mudança na imagem de governo, que pretendia elevar o prestígio governamental. Sendo uma dessas medidas anunciadas, no governo de Costa e Silva, em 1967, o Programa de Alimentação Escolar, que consistia em fornecer alimento aos alunos no período em que frequentassem a escola.

A partir de 1969, com Médici no governo, lançou-se, de forma dissimulada, novas políticas destinadas à educação, que priorizava a educação primária. A Emenda Constitucional nº 1/1969 assegurava o ensino como obrigatório, direito de todos e dever do Estado.

Os descontentes, considerados de esquerda, traziam consigo um grito calado do proletariado, de maneira que sua luta assumiu uma forma de resistência e caráter libertário. Isto porque era ofertada à classe trabalhadora educação deficitária, voltada apenas para o trabalho.

O Estado não pode, portanto, limitar-se a criar políticas sociais tendentes a assegurar complementarmente a integração do mercado. Pelo contrário, tem de fazer face à perda de controle social, que se manifesta essencialmente como *crise de motivação* (J. Habermas, 1975) em relação aos valores tradicionais do individualismo e do profissionalismo, pondo em ação uma ampla rede de *vigilância e controle*, que compreenda, não só a ampliação do aparelho policial, como também o incremento de vastos setores do chamado *trabalho social* (conselheiros familiares, centros de preparação profissional, alojamento, círculos juvenis, etc), capazes de remediar a perda das motivações que eram tradicionalmente ministradas pela família (BOBBIO, 1998, p.406).

Para assegurar a manutenção do sistema político, os governantes da década de 1970 criaram políticas de assistencialismo preventivas, mas que atuavam de forma mascarada, de maneira autoritária.

A forma como as políticas sociais apareceram nos discursos, nos jornais, nas inaugurações faz parte do imaginário social da interação simbólica são as representações que os homens têm de suas condições de existência, de trabalho, do seu projeto de sociedade e de indivíduo e das políticas existentes (FALEIROS, 1986, p. 18).

O descontentamento frente à política social do anos de 1970 fez com que os movimentos sociais tomassem força e se proliferassem tomando partido de vários segmentos da sociedade insatisfeita.

No decorrer da segunda metade da década de 70, foram se multiplicando atos de contestação e de protesto, passeatas e manifestações amplas de oposição; as ruas foram tomadas pelos movimentos estudantil, popular, operário, de mulheres, alargando o espaço de abertura e revelando que havia não só uma crescente opinião pública contrária ao regime em geral, como também uma diversidade de interesses e reivindicações específicas, de formas de expressão e de organização dos vários setores da sociedade (HABERT, 1992, p. 51).

As relações de descontentamento passaram a ter organização frente às necessidades do coletivo, abrindo espaço para a participação dos interessados em formas de manifestações e organizações localizadas no enfrentamento com o governo. Afirma Habert (1992, p. 56) que os movimentos sociais “[...] apresentaram um caráter de massa, socialmente heterogêneo e imediatista”, pois era a voz de uma grande parcela da sociedade, que foi se politizando no processo de enfrentamento com o Estado e, sobretudo, nas relações que estabeleceram com o movimento operário, que eclodiu em 1978, apresentando um forte caráter de classe.

As discussões sobre a importância da interferência da arte no meio produtivo industrial atingiram também a esfera educacional. Nesse aspecto, entendia-se como arte o domínio da linguagem do desenho tal qual elemento básico para o desenvolvimento industrial. A exigência se referia exclusivamente ao desenho técnico, com objetivo de utilização nas fábricas, não havendo preocupação alguma com a expressão artística (OSINSKI, 2002, p. 52).

Em contraponto às manifestações de classe, o governo da época fez do discurso político uma estratégia, cobrindo-o com nova roupagem, para assegurar a fidelidade política dos subalternos, num contexto em que o Regime perdia terreno no campo eleitoral. Numa “tentativa para recompor o clientelismo”, o governo da época priorizava tranquilizar a população em meio a uma possível desorganização do país (GERMANO, 2011, p. 232).

Sendo assim, Faleiros (1980) usa o termo “harmonia social” para definir a busca, dos trabalhadores, por um lugar nos conselhos técnicos, mas, na realidade, mantinham-se em posição de minoria, pois possuíam “qualificação técnica inferior para abordar certos assuntos em que são ‘enrolados’ pelos tecnocratas”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de fazer parte da grade curricular do ensino no Brasil, as artes eram ensinadas nas galerias de arte e escolas de arte, para pessoas de posse, com objetivo de produção artística estética. Embora o ensino de arte foi instituído há certo tempo, ele esteve por um bom tempo a serviço do preparo para o desenvolvimento de atividades nas fábricas, utilizando-se do desenho nas indústrias em pleno desenvolvimento.

Barbosa (s/d, p.170) enfatiza que a implantação do ensino de artes nas escolas não resultou de uma luta docente. Sendo assim,

[...] conquista de arte-educadores brasileiros mas uma criação ideológica de educadores norte-americanos que, sob um acordo oficial (Acordo MEC-USAID), reformulou a Educação Brasileira, estabelecendo em 1971 os objetivos e o currículo configurado na Lei Federal nº 5692 denominada Diretrizes e Bases da Educação.

Por ora, a Lei 5.692/71 esteve a serviço da educação tecnológica com pretensões de formação profissionalizante inicial, a partir da 7ª série, que teria complementação profissional na escola secundária. Esta foi a maneira encontrada para suprir a demanda da efervescência industrial do Brasil desenvolvimentista, com mão de obra barata nas multinacionais da década de 1970, que alcançaram elevado poder econômico neste período.

O ensino de educação artística no contexto ditatorial se deu em meio a conteúdos articulados e selecionados, com a proliferação de cantos de cunho patrióticos, que incentivassem a defesa ao nacionalismo. Muito se fala em acontecimentos no período de endurecimento militar, no entanto, o ensino de arte, como forma de expressão de pensamento e ideais individuais, pouco é abordado.

Para tanto, no final da década de 1970, o país entrou em crise econômica e o sistema em decadência. A LDB 5692/71, que trazia propostas sofisticadas de mudanças no quadro da educação fundamental, também fracassou, pois o sistema educacional não tinha autonomia, não tinha professores capacitados. O Estado estava preocupado, apenas, com a legitimação e interesses que giravam em torno da economia e segurança, setores estes prioritários na ação de legitimação do governo, bem como na garantia de ação do Estado.

Esta pesquisa analisou a LDB, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692, sancionada no ano de 1971, que implantou o ensino de Educação Artística na grade curricular do ensino público do país, no contexto dos anos do Regime Militar no Brasil. Nesse sentido, o propósito deste trabalho foi estudar a influência do poder político sobre a formação educacional de uma nação e as diferentes formas de expressão do descontentamento com a realidade de repressão.

As manifestações artísticas, como meio de educação informal, estiveram presentes nesta pesquisa, como importante meio na formação educativa da década de 1970, pois os artistas daquele período tiveram que driblar a censura para poderem publicar suas obras. Estas, antes de serem publicadas, passavam por censores, estipulados pelo governo, para analisar o teor da obra, seja uma pintura ou uma música, que de alguma forma fosse subversiva.

As manifestações de resistência à ditadura partiam do descontentamento daqueles que eram impedidos de expressarem suas ideias. Algumas manifestações culturais, como shows, obras de arte, teatros, músicas, entre outros, considerados de oposição política, em boa parte, foram levados a cabo, evitando assim, que a legitimidade do governo não sofresse nenhum abalo estrutural. Por outro lado, houve obras que conseguiram driblar a censura.

Constatou-se, ao longo deste trabalho, que a ditadura utilizou-se da disciplina de Educação Artística como meio de controle social, restringiu o exercício da cidadania e reprimiu com violência todos os movimentos de oposição. Naquela época, o país ingressou numa fase de industrialização e crescimento econômico acelerados, e a classe trabalhadora foi vista como a que poderia realizar efêmeros e deficientes formação técnica que suprissem a demanda industrial. Desta forma, os cursos técnicos deveriam prepara-la para o exercício do trabalho. No que se refere à disciplina de Arte, ela não foi direcionada à livre expressão dos alunos, mas ao ensino preparatório para o trabalho.

O ensino de arte teve sua trajetória traçada a partir de interesses ditatoriais. No entanto, de acordo com os PCNs (2001, p. 45), o ensino de Educação Artística, em se tratando de manifestação artística, é essencialmente social, e “[...] encarar a arte como produção de significações que se transformam no tempo e no espaço permite contextualizar a época em que se vive na sua relação com os demais”.

Este é um produzir em Arte, denominado por Duarte Jr (2012, p. 32) de “esquartejamento mental”, pois, separa razão e sentimentos. Assim, “[...] os indivíduos devem produzir, num esquema racionalista, sem deixar as emoções e os valores pessoais interferirem no processo”. A escola seguiu fazendo o esquartejamento mental, transmitiu conceitos deslocados da vida concreta do aluno, impondo uma visão de mundo pelo prisma da classe dominante, e preparou o aluno para suprir a carência de mão de obra da sociedade industrial.

A arte, dentro e fora da escola, se modificou tanto, que se “[...] tornou descaracterizada e deixou de ser arte. Virou tudo: desenho geométrico, artes manuais, arte industriais, arte domésticas, fanfarras etc. Tudo, menos arte” (DUARTE Jr, 2012, p. 80). O ensino de Arte nunca foi humanista, pois não interessava ao setor industrial o desenvolvimento obtido pelo indivíduo. Infelizmente, “[...] a escola sempre foi vista como uma linha de produção em que se fabricam indivíduos mecanicamente adaptados às exigências do industrialismo” (DUARTE Jr, 2012, p. 80).

Portanto, no período que compreende o recorte temporal desta pesquisa, as décadas de 1960 a 1980, quando o Brasil esteve sob o comando de um Regime Militar, aconteceram inúmeras formas de discordância da realidade. Na educação, seguia a LDB 5.692/71, aprovada em caráter de urgência para atender às normas impostas pelo modelo político do Regime Militar aqui instalado, visto que uma educação democratizante tornaria os estudantes com capacidade de análise crítica, trazendo reflexos na sociedade em geral, tornando-se uma ameaça ao poder vigente.

Fatores como estes justificam a importância de uma educação direcionada aos interesses do poder de governo, juntamente com as classes dominantes, que perfaziam a parte civil que compunha a Ditadura. Cabia à escola seguir as leis, caso contrário, responderia de forma dura à desobediência. Seguir as ordens poderia ser considerado um ótimo negócio, como assegurou Barbosa (s/d), que afirma que o governo daria avanço nos salários para o professor que ensiasse seus alunos para o Natal do governo.

Um fator que interferiu nesta pesquisa é a questão de que o material didático utilizado no período da implantação da disciplina de Educação Artística não foi arquivado ou disponibilizado em acervo. Tivemos muita dificuldade em ter acesso a este material, o que só ocorreu na cidade de Nova Esperança – PR, no acervo na

biblioteca do Colégio Estadual São Vicente de Paula e na biblioteca municipal Érico Veríssimo, na mesma cidade.

Diante disso, o estudo realizado buscou trazer contribuições a respeito da implantação e ensino de Arte, apesar da dificuldade e a escassez de material que aborde o assunto ser, relativamente, pequeno, limitando a pesquisa.

REFERÊNCIAS

AGGIO, Alberto. **Política e sociedade no Brasil**, (1930-1964). São Paulo: Annablume, 2002.

ALVES, Márcio Moreira. **Beabá dos MEC-Usaid**. Rio de Janeiro: Gernasa, 1968.

AMORIM, Jeovane Aparecido de. **O governo Vargas, uma breve contextualização**. Anais do VII SEPECH. Londrina: EDUEL, 2010, pp.1021-1039.

ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica do capital humano**. Dissertação – Mestrado Educação. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas, 1979.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil: Realidade hoje e expectativas futuras**. Tradução: Sofia Fan. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf>>.

BARBOSA, Ana Mae (Org) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2a ed. São Paulo: Cortez, 2003, p 13-25.

_____. **Arte-educação no Brasil**. 7ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

_____; Lilian Amaral (org.). **Interterritorialidade: mídias, contextos e educação**. São Paulo: Senac; SESC SP, 2008.

BATTITUS, Cleci Terezinha; LIMBERGER, Crisitane. Estado militar e as reformas educacionais. **Revista Educere Et Educare**. Vol. 1 nº 1 jan./jun. 2006 p. 227-231 UNIOESTE CAMPUS DE CASCAVEL – PR.

BERTONI, Izabella Gomes Lopes. **Conceitualismo e Eperimentalismo em um Contexto na Obra de Cildo Meirelles** (1970-175). Monografia, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei ° 4024/61 de 20 de Dezembro de 1961: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961.

_____. Ministério da Educação. Lei ° 5540/68 de 28 de Novembro de 1968: Lei Normas de Organição e Funcinamento de Ensino Superior em Articulação com a Escola Média. Brasília, 1968;

_____. Ministério da Educação. Lei ° 5692/71 de 11 de Agosto de 1971: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1971;

_____. Parecer nº 540/77, de 10 de fevereiro de 1977, do CFE. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei 5.692/71.

_____. Emenda Constitucional nº 1/1969 de 17 de outubro de 1969. Brasília, 1969.

_____. Decreto Lei nº 477/1969 de fevereiro de 1969. Brasília, 1969.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte /Ensino de quinta a oitava séries**. Brasília, DF: MEC /SEF, 1998

BOBBIO, Norberto. **Estado Contemporâneo**. Dicionário de política. Brasília: Ed. UNB, 1998.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 43 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARDOSO, Maria Angélica. História nas Séries Iniciais do Ensino de Primeiro Grau na Escola Estadual Maria Constança Barros Machado – 1977-2002. **Anais 7ª Jornada HISTEDBR**. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2008.

_____. **História da disciplinas escolares e cultura escolar**: Apontamentos para uma prática pedagógica. 2006. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

CAMARGOS, Marcia. **Semana de 22: História dos modernos paulistas de 22**. São Paulo: Boitempo, 2002.

CANONGIA, Ligia. O legado dos anos 60 e 70. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. **Multidões em cena**: Propaganda política no varguismo e no peronismo. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil**: Mito fundador e sociedade autoritária. 9ª reimp. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2012.

CHERNAVSKY, Anália. **Um maestro no gabinete**: música e política no tempo de Villalobos. 2003 (Dissertação de Mestrado). Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2003.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares**: Reflexões sobre um campo de pesquisa. Porto Alegre: Teoria e Educação, 1990.

CHINALI, Ana Luisa Giacometti. **One hour in communion with the homeland**: The orpheonic singing in Lucia Gissi Ceraso's pedagogic actuation at public school of Franca from 1950 to 1971, 2009. 127f. Dissertation (Master in History) – Faculty of History, Law and Social Work, São Paulo State University “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2009.

CPDOC / FGV. **Arquivo Getúlio Vargas**. Programa Memória do Mundo da Unesco Comitê Nacional do Brasil Registro Nacional – Fundação Getúlio Vargas. 2007.

CUNHA, Amanda Siqueira Torres. **A Coleção Educação Artística no contexto da Lei nº 5.692/71**: entre as prescrições legais e as práticas editoriais. Curitiba, 2015. 271 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

CUNHA, Luis Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro, F. Alves, 1991.

_____; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. 7. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

DIAS, Sheila Grazielle Acosta. **A política de ensino para a arte no Brasil: a musicalização na educação infantil e o ensino da música nas séries iniciais do ensino fundamental.** 2010. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

DONATO, Hernâni. **História da revolução constitucionalista de 1932: comemoração aos 70 anos do evento.** São Paulo: IBRASA, 2002.

DUARTE JR, João Francisco. **Por que arte-educação?** 22. ed. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2012.

D'ARAUJO, Maria Celina. Estado, Classe Trabalhadora e Políticas Sociais. **ANAIS ANPUH – XXII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA** – João Pessoa, 2003

FALEIROS, Vicente da Paula. **A política social do estado capitalista: as funções da previdência e assistência sociais.** São Paulo: Cortez Editora, 1980.

_____. **O que é política social.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fundação de Desenvolvimento da Educação, 1995.

FLASH, Simone de Fátima. Direito à educação e a obrigatoriedade escola no Brasil entre a previsão legal e a realidade. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.43, set. 2011, p. 285-303.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. **Metodologia do ensino de arte.** São Paulo: Cortez, 1993.

_____; _____. **Arte na educação escolar.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **Getúlio Vargas: uma memória em disputa.** Rio de Janeiro: CPDOC, 2006.

FERREIRA, Glória. **Anos 70: Arte como questão.** Instituto Tomie Ohtake, 2007.

FONSECA, Pedro Cezar Dutra. O Mito do Populismo Econômico de Vargas. **REVISTA DE ECONOMIA POLÍTICA**, vol. 31, nº 1 (121), janeiro-março /2001, p. 56-76.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & ensino de História.** 2. ed., 1ª. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FIUZA, Alexandre Felipe. A censura musical e seu potencial educativo na ditadura portuguesa das décadas de 60 e 70. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 35, n. 1, p. 69-78, Jan.-June, 2013.

FIUZA, Alexandre Felipe. **Entre um samba e um fado: a censura e a repressão aos músicos no Brasil e em Portugal nas décadas de 1960 e 1970.** 2006. Tese de Doutorado em História – Universidade Estadual Paulista – UNESP, Assis.

_____. O resto é verdade: história e ficção em sala de aula no curtametragem Ilha das Flores. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.32, p.243-253, dez.2008.

GAMA, Renata Lúcia de Assis. **Desenho: diálogos étnicos e culturais com crianças guarani**. 2011. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GILIOLI, Renato de Sousa Porto. A música na escola paulista da 1ª música na escola paulista da 1ª República: História e construção da identidade nacional. PPG-USP - **ANPUH – XXIII Simpósio Nacional de História** - Londrina, 2005.

GOHN, Maria da Glória. **História dos movimentos e lutas sociais: A Construção da Cidadania dos Brasileiros**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

GRANDO, Angela; ALMONFREY, Juliana. Cildo Meirelles: Um relativizar do conhecimento do mundo. **PPGA/UFES. Congresso Internacional da Associação de Pesquisadores em Crítica Genética**, X Edição, 2012.

HABERT, Nadine. **A década de 70: Apogeu e crise da ditadura militar brasileira**. São Paulo: Editora Ática, 1992.

HELIODORO, Affonso. **JK, exemplo e desafio**. 2. ed. Brasília: Thesaurus, 2005.

HOBSBAWM, Eric J. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KREUTZ, Lúcio. **Os movimentos de educação popular no Brasil, de 1961-64**. Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado: Fundação Getúlio Vargas Instituto de Estudos Avançados em Educação Departamento de Filosofia da Educação, 1979.

LISBOA, Alessandra Coutinho. O Ensino da Arte, da Criança ao Adulto: Memória e Propostas Villa-Lobos e a Ideologia do Canto Orfeônico: do Consciente ao Inconsciente. **III Fórum de Pesquisa Científica em Arte. Anais Escola de Música e Belas Artes do Paraná**. Curitiba, 2005.

LOMBARDI. **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 2. ed. Campinas, SP: HISTEDBR: Caçador, SC: UnC, 2003.

MARIZ, Vasco. Villa-Lobos: o homem e a obra. Francisco Alves Editora, Rio de Janeiro, 2005. **O GLOBO**. Rio de Janeiro, 27 de novembro de 1933. p.3 (edição da manhã).

MATHIAS, Suzeley Kalil. **A militarização da burocracia: a participação militar na administração federal das comunicações e da educação, 1963-1990**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

MELLO, Rosimara Albuquerque. **Campo Disciplinar e Cultura Escolar: A trajetória do ensino de arte no curso normal/magistério, no Colégio Estadual São Vicente de Paula (Nova Esperança, PR, 1971 - 1997)**. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Fátima Maria Neves. Maringá, 2013.

MUNTEAL FILHO, Oswaldo. **As reformas de bases na era Jango (relatório de pós-doutorado)**. Rio de Janeiro, 2008.

NAPOLITANO, Marcos. **Cultura brasileira: utopia e massificação (1950-1980)**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

OSINSKI, Dulce R. B. **Arte, História e Ensino – Uma Trajetória**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil**: Educação popular e educação de adultos. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Arte para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio**. Curitiba: SEED, 2008.

_____. **Relatório do Parecer nº 004/86, em anexo à Deliberação n.º 031/86 – 1986**. Disponível em: http://www.nre.seed.pr.gov.br/paranavai/arquivos/File/Del_3186_Incineracao_Doc.pdf. Acesso em: 20 ago. 2012.

PARANÁ, COLÉGIO ESTADUAL SÃO VICENTE DE PAULA. **Livro de Registro de Classe**: Disciplina de Educação Artística, Curso Normal Colegial. Nova Esperança. 1ª série A, 1974.

PARANÁ, COLÉGIO ESTADUAL SÃO VICENTE DE PAULA. **Livro de Registro de Classe**: Disciplina de Educação Artística, Curso Normal Colegial. Nova Esperança. 2ª série A, 1974.

PARANÁ, COLÉGIO ESTADUAL SÃO VICENTE DE PAULA. **Livro de Registro de Classe**: Disciplina de Educação Artística, Curso Normal Colegial. Nova Esperança. 2ª série A, 1977.

PARANÁ, COLÉGIO ESTADUAL SÃO VICENTE DE PAULA. **Livro de Registro de Classe**: Disciplina de Educação Artística, Curso Normal Colegial. Nova Esperança. 2ª série A, 1976.

PARANÁ, COLÉGIO ESTADUAL SÃO VICENTE DE PAULA. **Livro de Registro de Classe**: Disciplina de Educação Artística, Ensino de 1º Grau. Nova Esperança. 5ª série B, 1984.

PARANÁ, COLÉGIO ESTADUAL SÃO VICENTE DE PAULA. **Livro de Frequência e Controle de Notas**: Disciplina de Educação Artística, Curso Normal Colegial. Nova Esperança. 2ª série A, 1977.

PAULSE, Carolina Gomes. Cantando a resistência, construindo identidade: análise das canções de Chico Buarque. **III semana de pesquisa em artes – UERJ- 2009**, pp. 200-216.

PAVAN, Alexandre. **Timoneiro**: perfil biográfico de Hermínio Bello de Carvalho. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2006

PERES, Claudio Afonso. **O público e o privado no ensino superior brasileiro**: do regime militar (1964 – 1984) ao Governo FHC (1995 – 2002). Cascavel, PR: UNIOESTE, 2009.

PONTES, José Alfredo Vidigal. **O Brasil se revolta**: 1ª O caráter nacional de um movimento democrático. São Paulo: Terceiro Nome; O Estado de São Paulo, 2004.

REIS, Ronaldo Rosas. **Arte e democracia**: Considerações sobre o meio e o ensino de arte no Brasil. **Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Fluminense**, 2001.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1992.

ROCHA, Francisco. **Adoniram Barbosa: O Poeta da Cidade**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

RODRIGUES, João Paulo. Levante Paulista de 1932: Entre os domínios da memória e os (des)caminhos da história. **Revista PUC-SP: Projeto História** nº 41. Dezembro de 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008 – Coleção Memória da Educação.

SANTOS, Jordana de Souza. O papel dos movimentos sócio-culturais nos “Anos de Chumbo”. **Revista online do Grupo Pesquisa em Cinema e Literatura**. Vol. 1, nº 6, Ano VI, Dez/2009 ISSN – 1808 -8473

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas: Histedbr, 2006.

SCHEIBE, Leda. Escola média e formação técnica: repensando a relação trabalho-escola. **Em Aberto**, Brasília, ano 10, n.50/51, abr./set 1992.

SERRAZES, Karina Elizabeth. História e memória do Movimento Constitucionalista de 1932 em São Paulo: Caminhos da pesquisa e do ensino. **Anais do XXVII Simpósio de História, ANPUH**, Natal-RN, 2013.

SUBTIL, Maria José Dozza. A lei n. 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas: passados quarenta anos, prestando contas ao presente. **Rev. bras. hist. educ.**, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 125-151, set./dez. 2012

STANGOS, Nikos. **Conceitos da arte moderna**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

UNESP/REDEFOR. **Ensino da arte no Brasil: Aspectos históricos e metodológicos**. Módulo I – Disciplina 02. Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP Ensino Fundamental II e Ensino Médio. São Paulo, 2011.

VADEMECUM, Pedagógico – **Metodologia Moderna e Prática de Desenho para a Escola Primária e Normas de Diretrizes e Bases**. vol. 6. São Paulo: IBEP, São Paulo, (s/d).

VALENTE, Wagner Rodrigues. Considerações sobre a Matemática Escolar numa Abordagem Histórica. **Cadernos de História da Educação** - nº. 3 - jan./dez. 2004.

VIÑÃO, Antonio. A história das disciplinas escolares. Tradução: Marina Fernandes Braga. **Revista brasileira de história da educação** nº 18 set./dez. 2008.

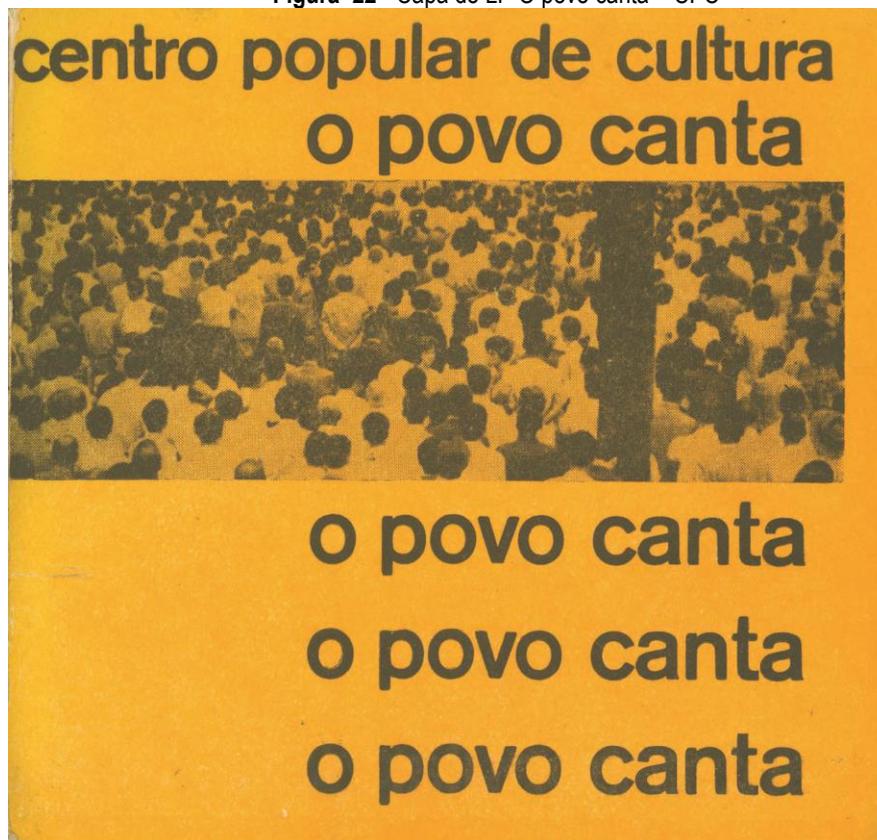
WROBLEVSKI, Danieli E. F. As Tendências Pedagógicas no Ensino de Artes. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. PUC-PR, 2009.

XAVIER, Natália; AGNER, Albano. **Viver com Arte**. 2. ed. São Paulo: Ática, Vol. 04. S/d

_____; _____. **Viver com Arte**. 2. ed. São Paulo: Ática, Vol. 01. S/d.

ANEXOS

Figura 22 - Capa do LP O povo canta – CPC



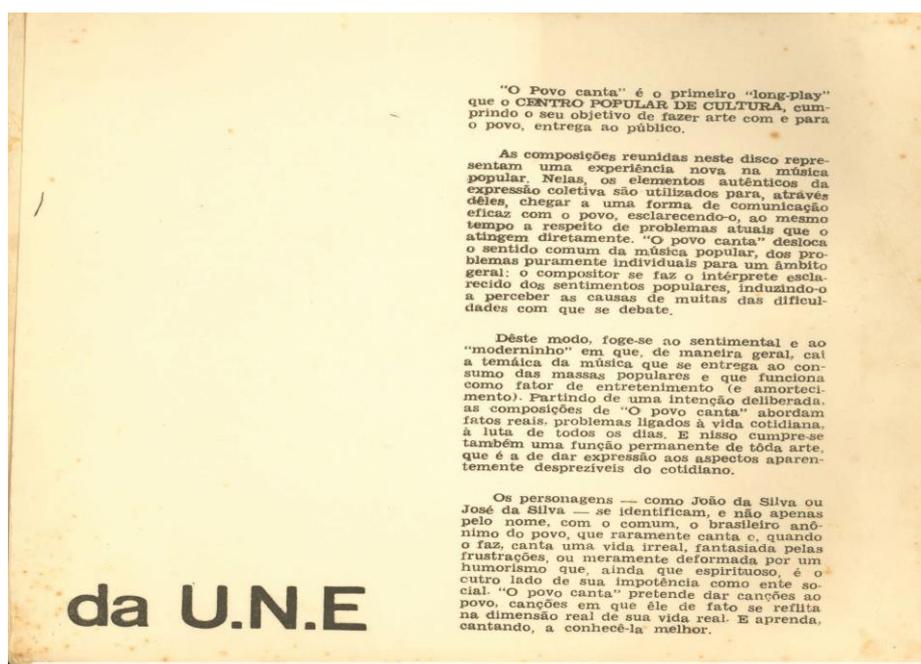
Fonte: Disponível em: < <http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br/df/files/pcanta.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

Figura 23 - Contracapa do LP O povo canta – CPC



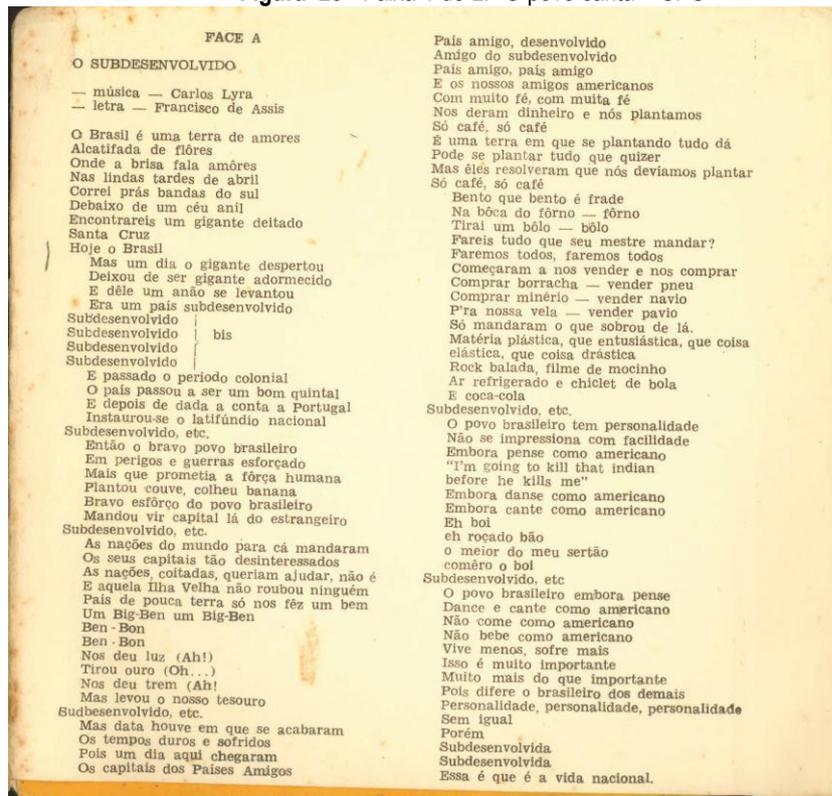
Fonte: Disponível em: < <http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br/df/files/pcanta.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

Figura 24 - Informações introdutórias do LP O povo canta – CPC



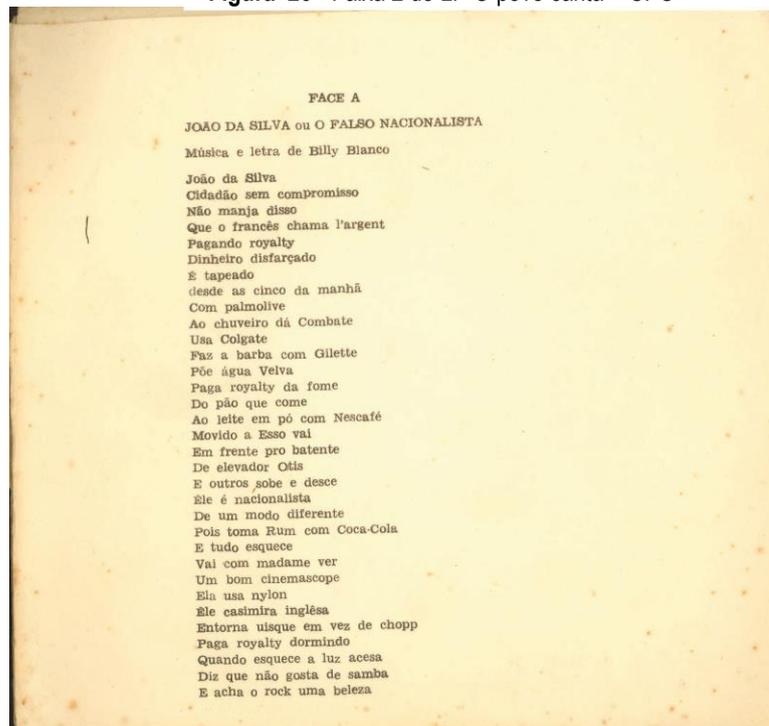
Fonte: Disponível em: < <http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br/df/files/pcanta.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

Figura 25 - Faixa 1 do LP O povo canta – CPC



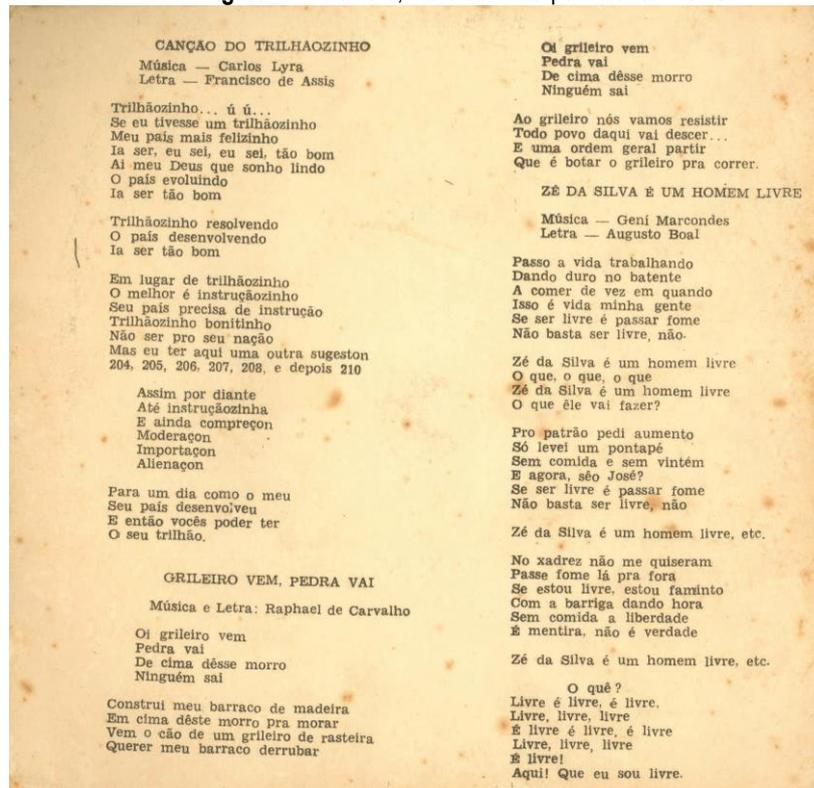
Fonte: Disponível em: < <http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br/df/files/pcanta.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

Figura 26 - Faixa 2 do LP O povo canta – CPC



Fonte: Disponível em: < <http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br/df/files/pcanta.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

Figura 27 - Faixa 3, 4 e 5 do LP O povo canta – CPC



Fonte: Disponível em: < <http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br/df/files/pcanta.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

Figura 28 - Desfile do dia 7 de Setembro - Década de 1970



Fonte: Arquivo pessoal Fabio Okawa (Morador de Nova Aurora - PR)

Figura 29 - Desfile do dia 7 de Setembro - Década de 1970



Fonte: Arquivo pessoal Fabio Okawa (Morador de Nova Aurora - PR).

Figura 30 - Desfile do dia 7 de Setembro - Década de 1970



Fonte: Arquivo pessoal Fabio Okawa (Morador de Nova Aurora - PR).

Figura 31 - Desfile do dia 7 de Setembro - Década de 1970



Fonte: Arquivo pessoal Fabio Okawa (Morador de Nova Aurora - PR).

Figura 32 - Desfile dia 8 de Setembro - Década de 1970



Fonte: Arquivo pessoal Fabio Okawa (Morador de Nova Aurora - PR)

Figura 33 - Desfile dia 7 de Setembro - Com a participação dos alunos da Escola Professor Bento Munhoz da Rocha Neto - Nova Aurora



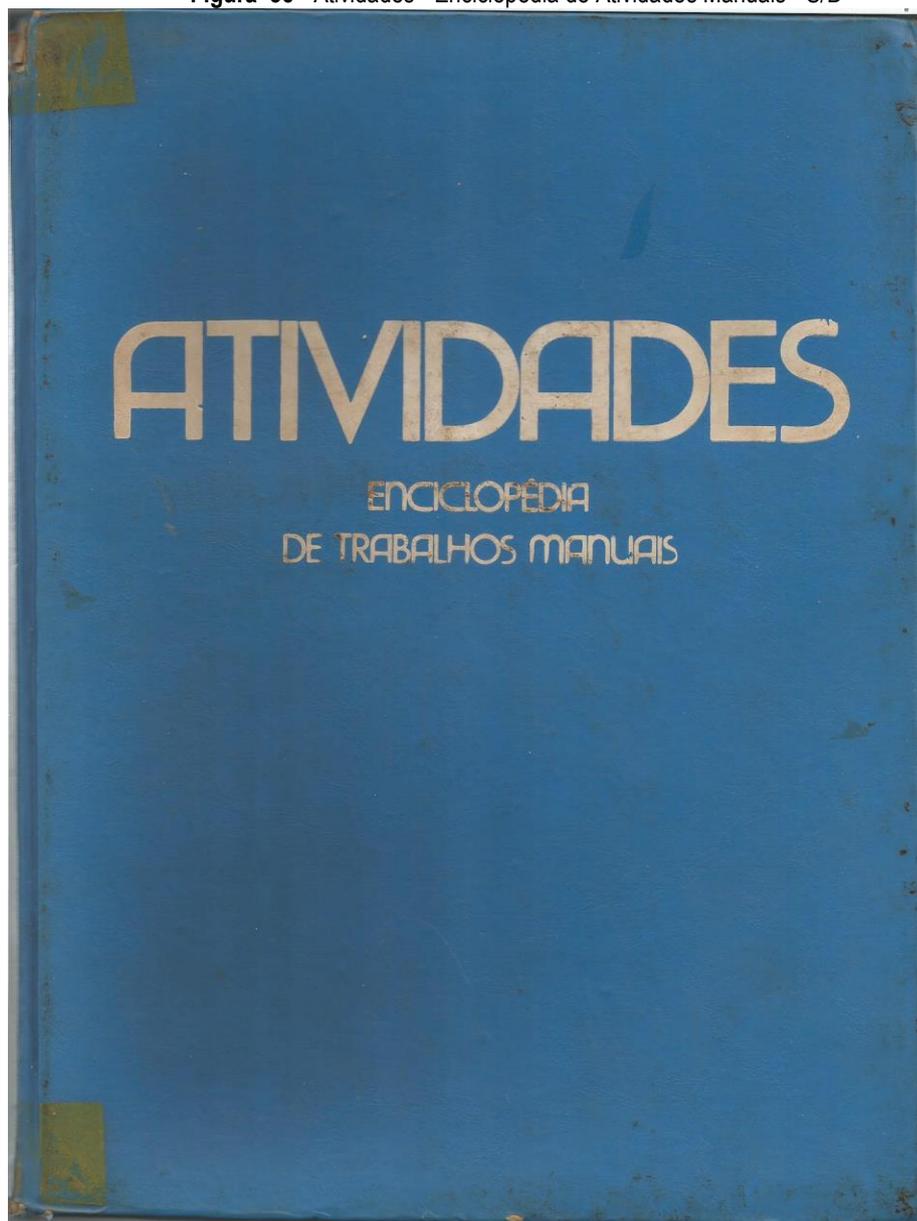
Fonte: Arquivo pessoal Professor José Tondin Neto (Morador de Nova Aurora - PR)

Figura 34 - Desfile dia 7 de Setembro - Com a participação dos alunos da Escola Professor Bento Munhoz da Rocha Neto - Nova Aurora



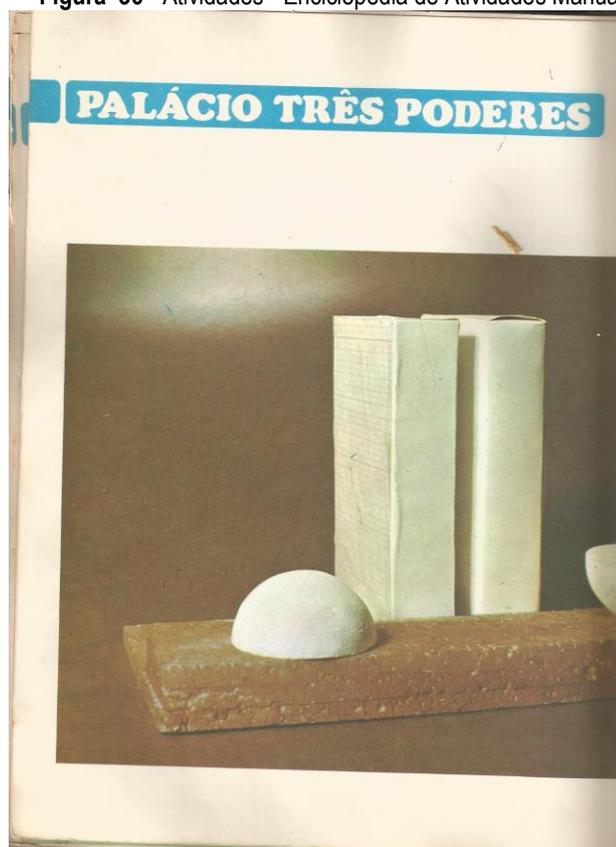
Fonte: Arquivo pessoal Professor José Tondin Neto (Morador de Nova Aurora - PR)

Figura 35 - Atividades - Enciclopédia de Atividades Manuais - S/D



Fonte: Biblioteca do Colégio Estadual São Vicente de Paula – Nova Esperança - PR

Figura 36 - Atividades - Enciclopédia de Atividades Manuais - S/D



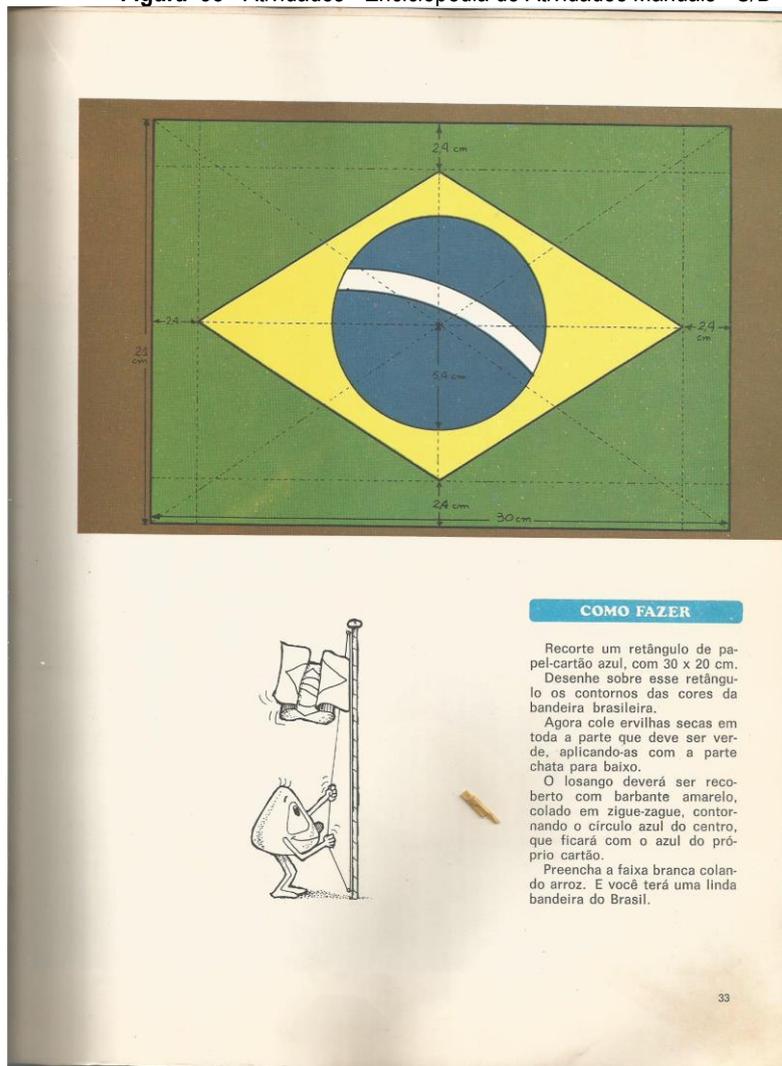
Fonte: Biblioteca do Colégio Estadual São Vicente de Paula – Nova Esperança – PR

Figura 37 - Atividades - Enciclopédia de Atividades Manuais - S/D



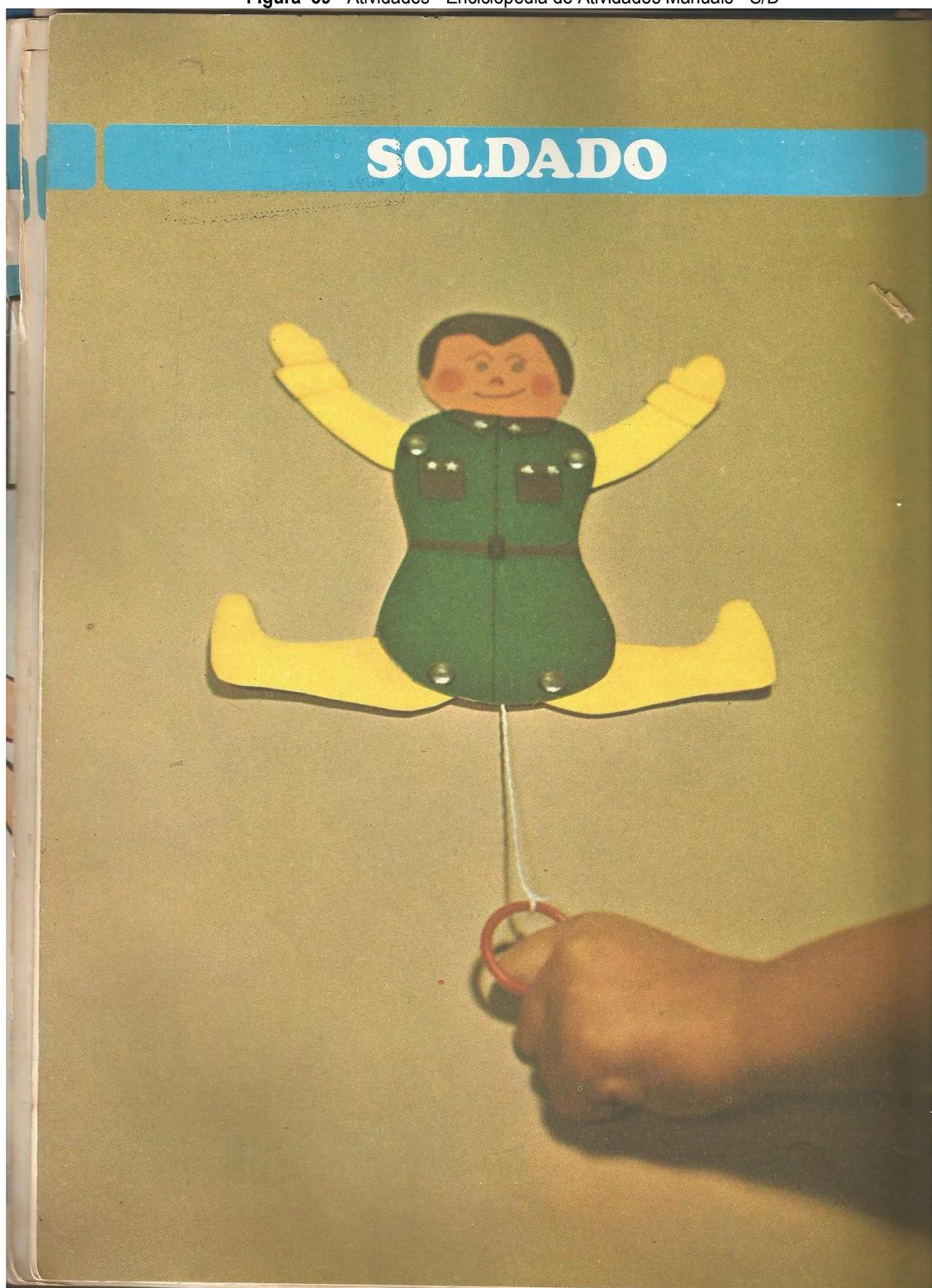
Fonte: Biblioteca do Colégio Estadual São Vicente de Paula – Nova Esperança - PR

Figura 38 - Atividades - Enciclopédia de Atividades Manuais - S/D



Fonte: Biblioteca do Colégio Estadual São Vicente de Paula – Nova Esperança – PR

Figura 39 - Atividades - Enciclopédia de Atividades Manuais - S/D



Fonte: Biblioteca do Colégio Estadual São Vicente de Paula – Nova Esperança - PR

Figura 40 - Atividades - Enciclopédia de Atividades Manuais - S/D

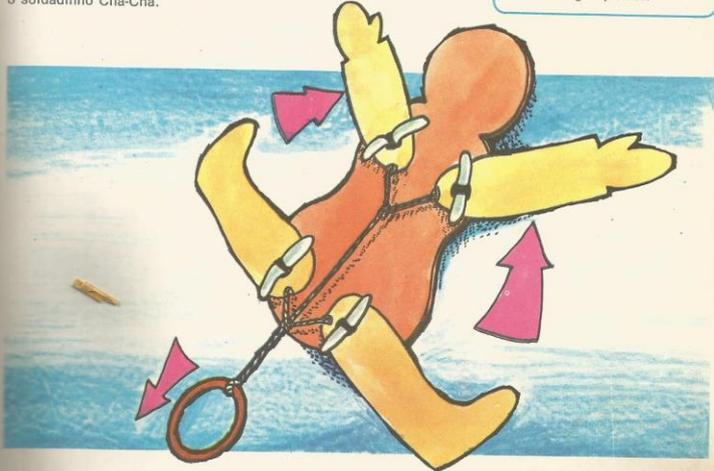
COMO FAZER

Desenhe e recorte no papelão, o corpo e a cabeça do soldadinho. Desenhe e recorte em peças avulsas, as pernas e os braços, em papel-cartão amarelo. Vista o corpo e a cabeça com papel-espelho. Prenda os braços e as pernas no corpo, nos lugares certos, pela parte de trás, utilizando grampos, com a haste pela frente, dobrando as hastes pela parte de trás. Ligue as extremidades dos braços, na parte de trás, com um pedaço de barbante; agora faça o mesmo com as extremidades das pernas, tudo na parte de trás do corpo do boneco. Passe um outro pedaço de barbante, ligando os barbantes dos braços e das pernas e caindo um pouco para baixo dos pés do boneco. Prenda na extremidade uma argola de plástico em que caiba um dedo.

Segure o boneco pela cabeça e puxe a argola; o boneco moverá os braços e as pernas. É o soldadinho Chá-Chá.

MATERIAL

- Papelão.
- Papel cartão.
- Papel espelho.
- Grampos.
- Barbante.
- Argola plástica.

37

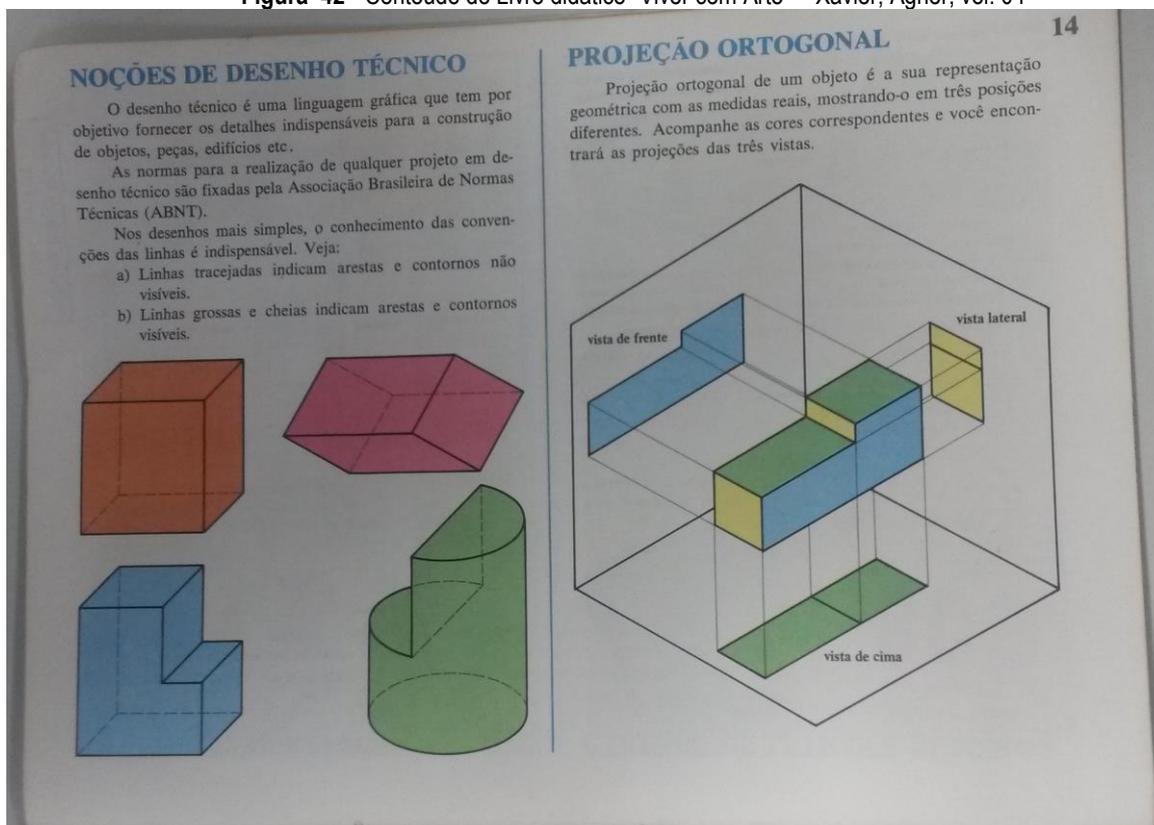
Fonte: Biblioteca do Colégio Estadual São Vicente de Paula – Nova Esperança - PR

Figura 41 - Livro didático “Viver com Arte” – Xavier; Agner, vol. 04, destinado à então 8º série do ensino primário, utilizado na disciplina de Educação Artística até, por volta, do final da década de 1980 como fonte de ensino.



Fonte: Biblioteca Municipal Érico Veríssimo, Nova Esperança - PR

Figura 42 - Conteúdo do Livro didático “Viver com Arte” – Xavier; Agner, vol. 04

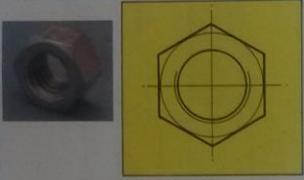


Fonte: Biblioteca Municipal Érico Veríssimo, Nova Esperança - PR

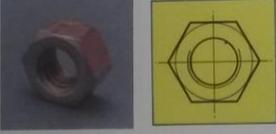
Figura 43 - Conteúdo do Livro didático "Viver com Arte" – Xavier; Agner, vol. 04

ESCALA

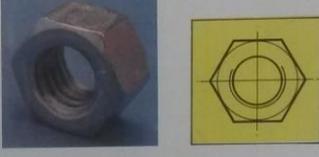
Em todas as indústrias, fábricas e oficinas, há sempre a necessidade de confeccionar peças. No entanto, o modelo nem sempre pode servir ao desenhista, por ser muito grande, muito pequeno, ou mesmo nem existir ainda. É necessário que se faça um desenho com todas as suas medidas originais. Neste desenho, então, emprega-se a **escala**, que pode ser:



Escala de ampliação
O desenho é maior do que a peça.



Escala natural
O desenho é igual à peça.



Escala de redução
O desenho é menor do que a peça.

Escala de ampliação

Observe os exemplos dados com figuras planas:
O quadrado vermelho foi ampliado na **escala** de $\frac{2}{1}$ ou 2:1.
Isto quer dizer que o quadrado vermelho é duas vezes maior do que o quadrado verde (em relação ao lado e não à área).



1,5 cm



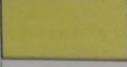
3 cm

Escala de redução

Neste caso, o retângulo amarelo foi reduzido na **escala** de $\frac{1}{2}$ ou 1:2. Isto quer dizer que o retângulo amarelo é duas vezes menor do que o retângulo azul.



6 cm



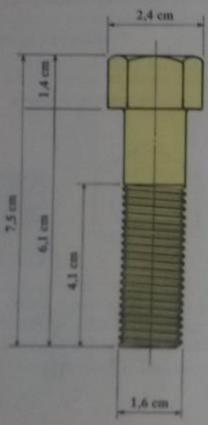
3 cm

15

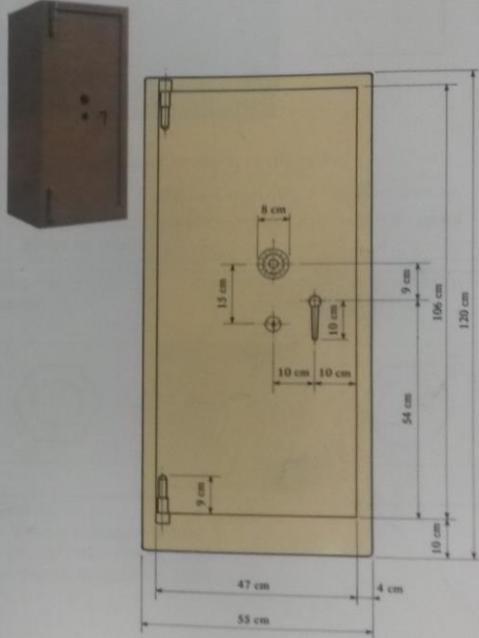
Fonte: Biblioteca Municipal Érico Veríssimo, Nova Esperança - PR
Figura 44 - Conteúdo do Livro didático "Viver com Arte" – Xavier; Agner, vol. 04

ESCALA

Aqui você vê a fotografia de um parafuso e, abaixo, o desenho com as medidas originais.

Agora, você tem a fotografia de um cofre e, ao lado, o **16** desenho.



Fonte: Biblioteca Municipal Érico Veríssimo, Nova Esperança - PR

Figura 45 - Capa do Livro didático "Viver com Arte" – Xavier; Agner, vol. 04, 1984 - Destinado à 8ª série do ensino primário



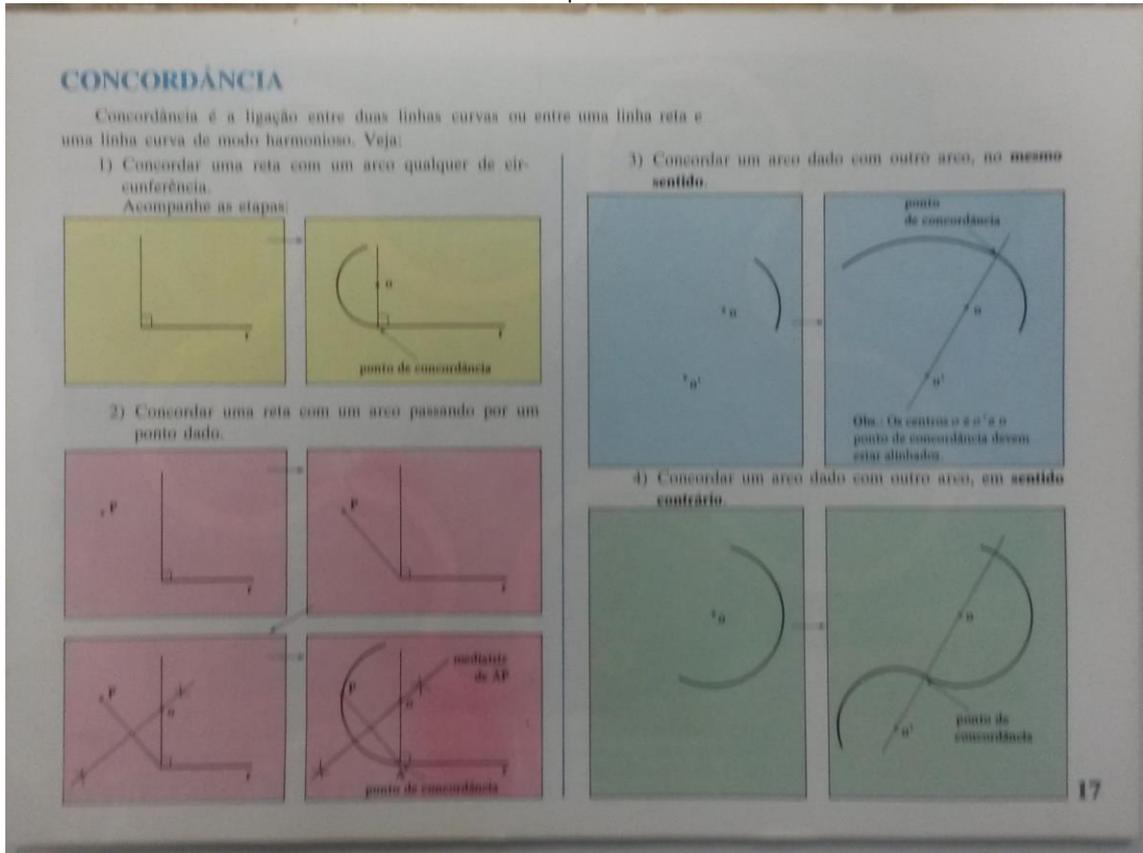
Fonte: Biblioteca Municipal Érico Veríssimo, Nova Esperança - PR

Figura 46 - Sumário do Livro didático "Viver com Arte" – Xavier; Agner, vol. 04, 1984 - Destinado à 8ª série do ensino (grifo nosso).

<p>BIBLIOTECA PÚBLICA MUNICIPAL Érico Veríssimo N.º 10.222 Nova Esperança</p>			
<p>ABACO Produções Gráficas Coordenação: Geraldo Fialo</p> <p>Colaboradores: Eduardo C. Pereira, Luigi Yonemori, Nancy Delgado, Eugenia Colomazo, Valdeir de Almeida, Christa Figueiredo, Marco B. Zanetti, L.F. Sato e Fátima Pereira</p> <p>Foto: Delfin Fujiwara</p> <p>Anamorfo Ombúca Valdemar Vello, Maria Helena M. Rocha Mello, Cássia M. Barreto e Maria de Lourdes V. Branco</p>			
<p>CAPA: Ary Normanha, Wanduir Durant, Paulo C. Pereira e Aderbal Moura</p> <p>Direção de Arte da Capa: Ary Normanha</p> <p>Foto: Delfin Fujiwara</p>			
<p>Agradecimento especial aos alunos do colégio Luiza de Marillac que nos ajudaram na preparação deste livro com a confecção de diversos trabalhos aqui reproduzidos.</p>			
<p>1984</p> <p>Todos os direitos reservados pela Editora Ática S.A. R. Barão de Iguaçu, 110 — Tel.: PABX 278-9322 C. Postal 8656 — End. Telefônico "Bomlivro" — S. Paulo</p>			
<p>ÍNDICE</p>			
3	Apresentação	30	Mensagem gráfica
4	Desenhar e pintar	31	Mensagem com as mãos
6	Cores análogas – Contraste	32	Charge – Ilustração humorística
7	Contraste de fundo – Contraste em branco e preto	33	O jornal
8	Cores quentes – Cores frias	34	Logotipo de jornal
9	Harmonia Cromática – Monocromática	35	Título e ilustração
10	Letras maiúsculas	36	Desenho animado
11	Letras minúsculas	37	Desenho com linhas – Engrossamento de linhas
12	Números	38	Técnicas de pintura
13	Números recortados – Carimbo de letras e números	39	Pintura sobre tecido – Pintura sobre estopa
14	Noções de desenho técnico – Projeção ortogonal	40	Pintura em couro – Pintura sobre objetos
15	Escala	41	Colagem – Envelhecimento de gravuras
17	Concordância	42	Colagem com pequenos objetos
18	Vamos construir um autódromo	43	Quadro com linhas – Relevo em papel alumínio
19	Concordância	44	Expressão e comunicação – Composição
20	Arcos arquitetônicos	45	Artes plásticas – Forma e conteúdo
22	Ovais	46	Pintura egípcia – A perspectiva na pintura
23	Espirais	47	Pontilhismo – Cubismo
24	Perspectiva frontal	48	Abstracionismo – Surrealismo
25	Perspectiva oblíqua	49	Artesanato e folclore brasileiro
26	Luz e sombra – Sombra própria e projetada	50	Galeria de arte: Os mestres da gravura brasileira
27	Estilização	52	Glossário ilustrado
28	Cartaz – Cartaz-colagem		
29	Publicidade		

Fonte: Biblioteca Municipal Érico Veríssimo, Nova Esperança - PR

Figura 47 - Conteúdo do Livro didático “Viver com Arte” – Xavier; Agner, vol. 04, 1984 - Destinado à 8ª série do ensino primário.



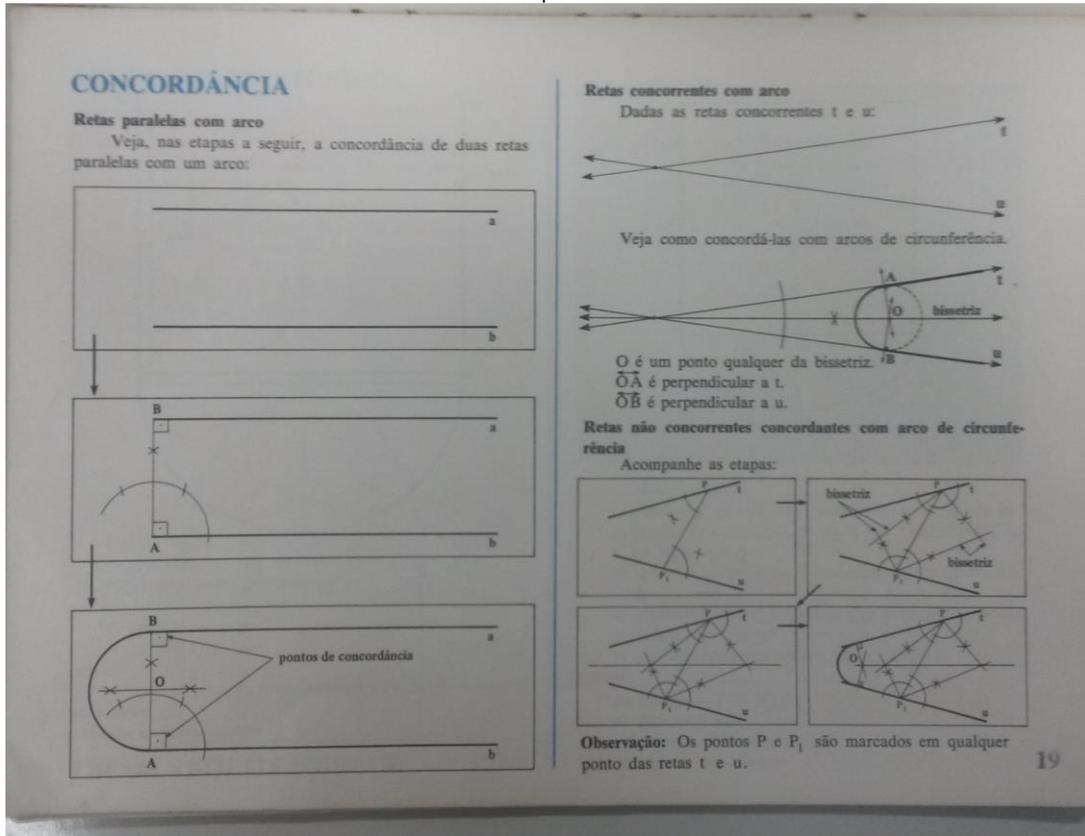
Fonte: Biblioteca Municipal Érico Veríssimo, Nova Esperança - PR

Figura 48 - Conteúdo do Livro didático “Viver com Arte” – Xavier; Agner, vol. 04, 1984 - Destinado à 8ª série do ensino primário.



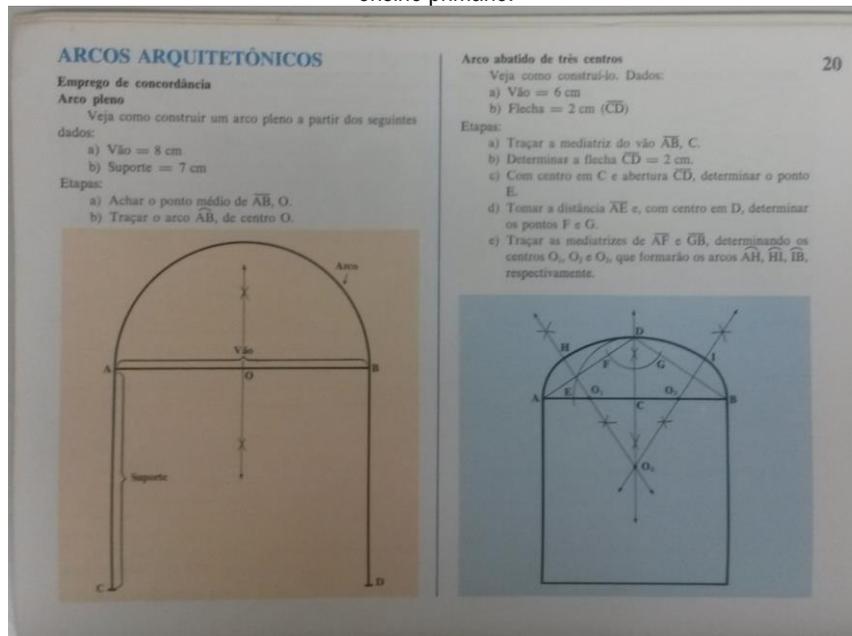
Fonte: Biblioteca Municipal Érico Veríssimo, Nova Esperança - PR

Figura 49 - Conteúdo do Livro didático "Viver com Arte" – Xavier; Agner, vol. 04, 1984 - Destinado à 8ª série do ensino primário.



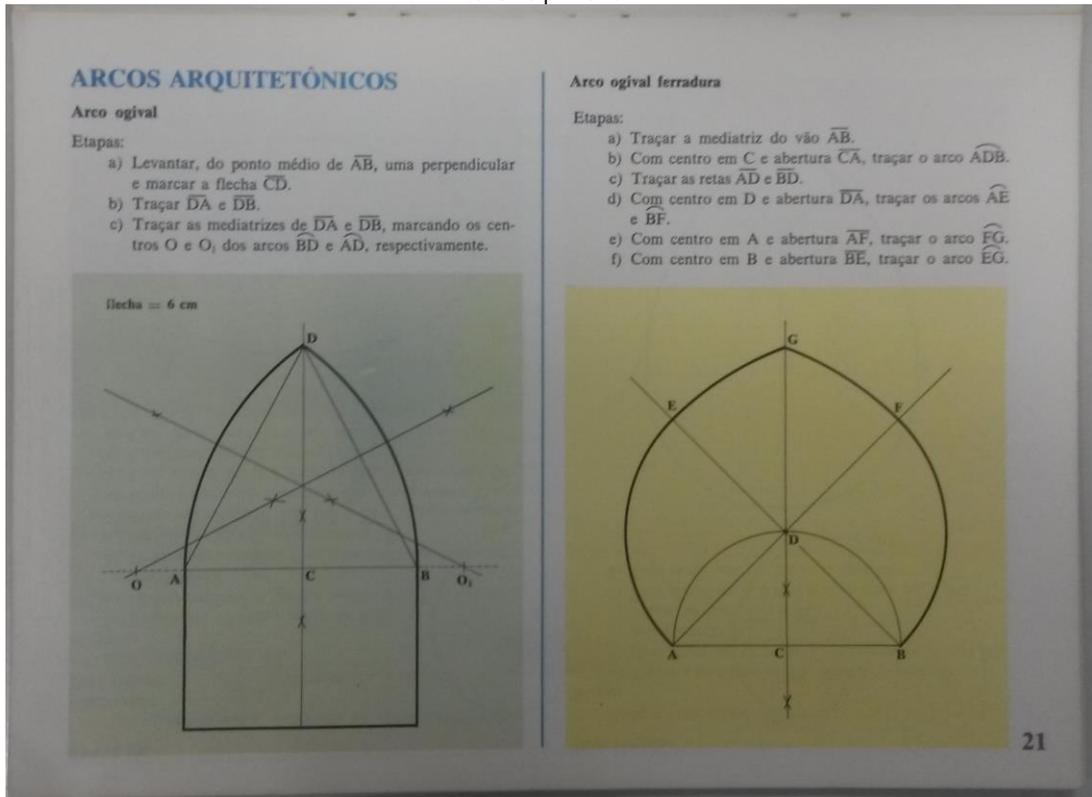
Fonte: Biblioteca Municipal Érico Veríssimo, Nova Esperança - PR

Figura 50 - Conteúdo do Livro didático "Viver com Arte" – Xavier; Agner, vol. 04, 1984 - Destinado à 8ª série do ensino primário.



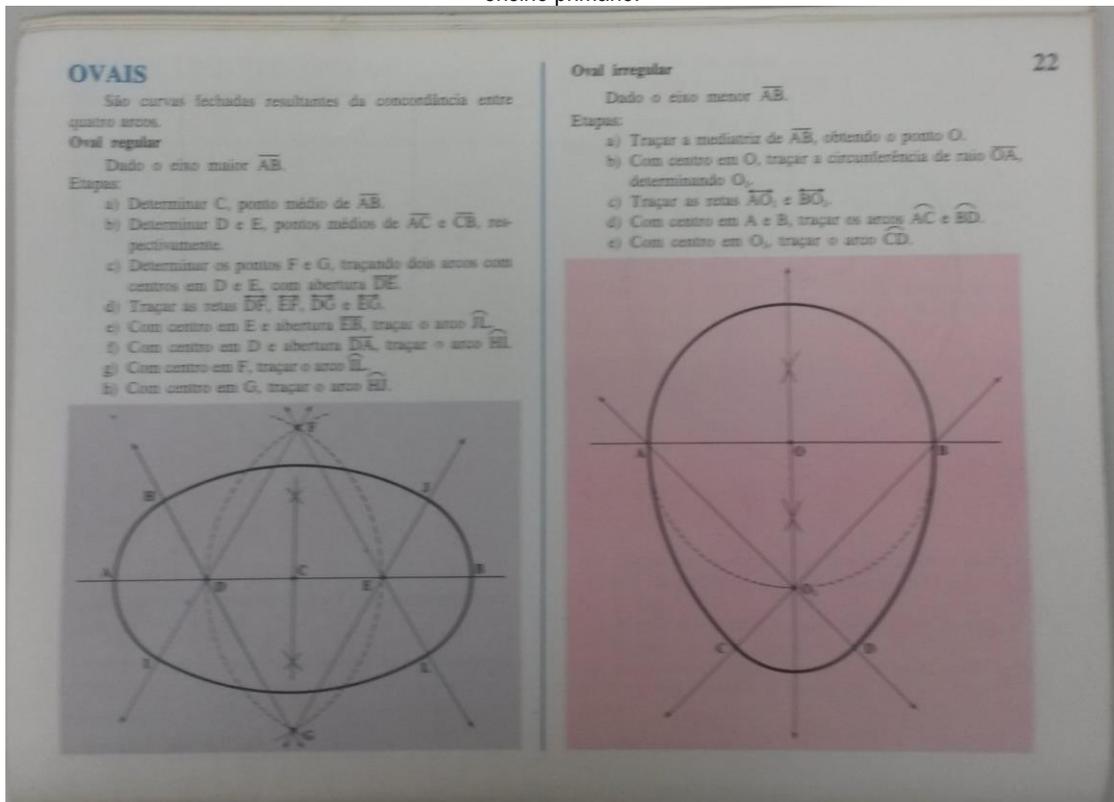
Fonte: Biblioteca Municipal Érico Veríssimo, Nova Esperança - PR

Figura 51 - Conteúdo do Livro didático “Viver com Arte” – Xavier; Agner, vol. 04, 1984 - Destinado à 8ª série do ensino primário.



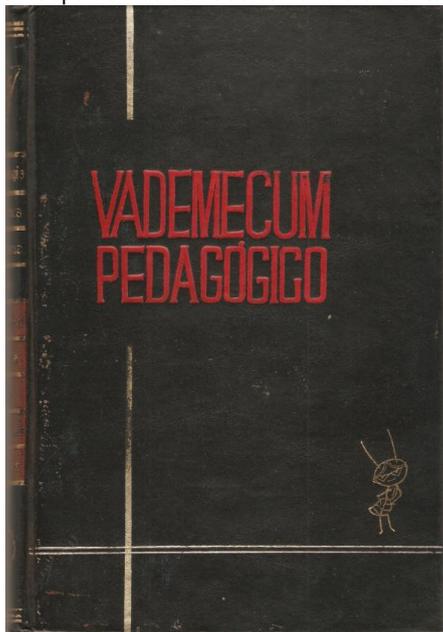
Fonte: Biblioteca Municipal Érico Veríssimo, Nova Esperança – PR

Figura 52 - Conteúdo do Livro didático “Viver com Arte” – Xavier; Agner, vol. 04, 1984 - Destinado à 8ª série do ensino primário.



Fonte: Biblioteca Municipal Érico Veríssimo, Nova Esperança - PR

Figura 53 - Capa do livro utilizado como referencial teórico, (s.d)



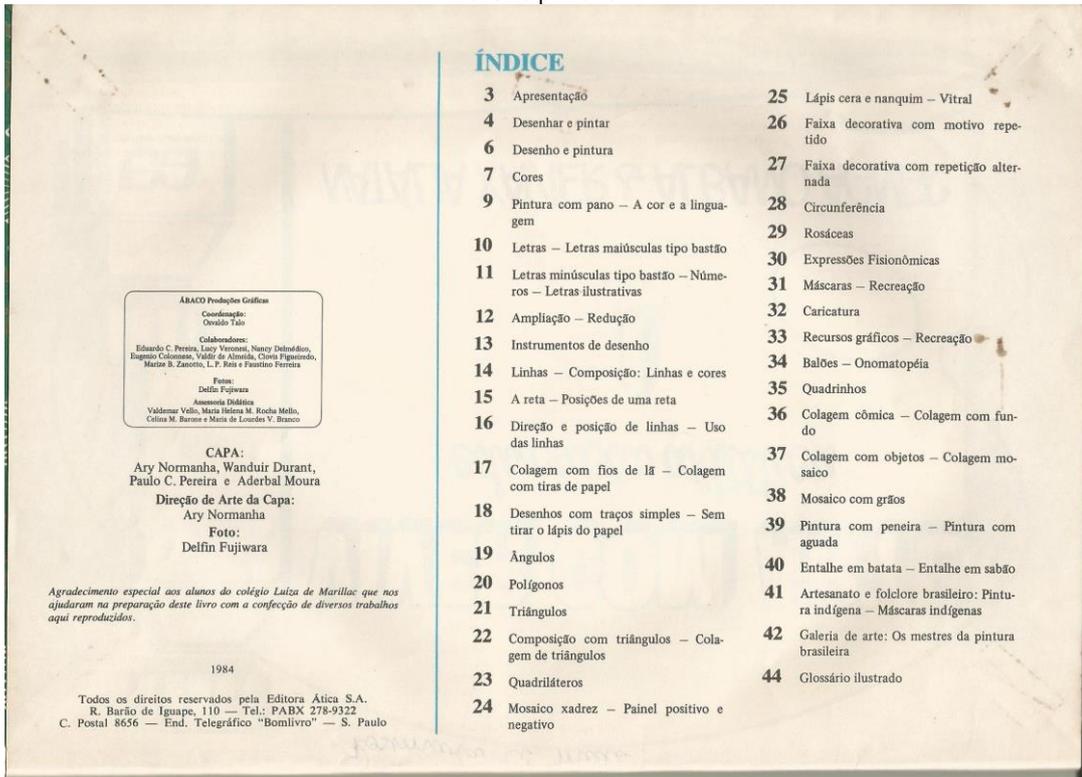
Fonte: Biblioteca do Colégio Estadual São Vicente de Paula – Nova Esperança - PR

Figura 54 - Conteúdo do Livro didático “Viver com Arte” – Xavier; Agner, vol. 01, 1984 - Destinado à 1ª série do ensino primário.



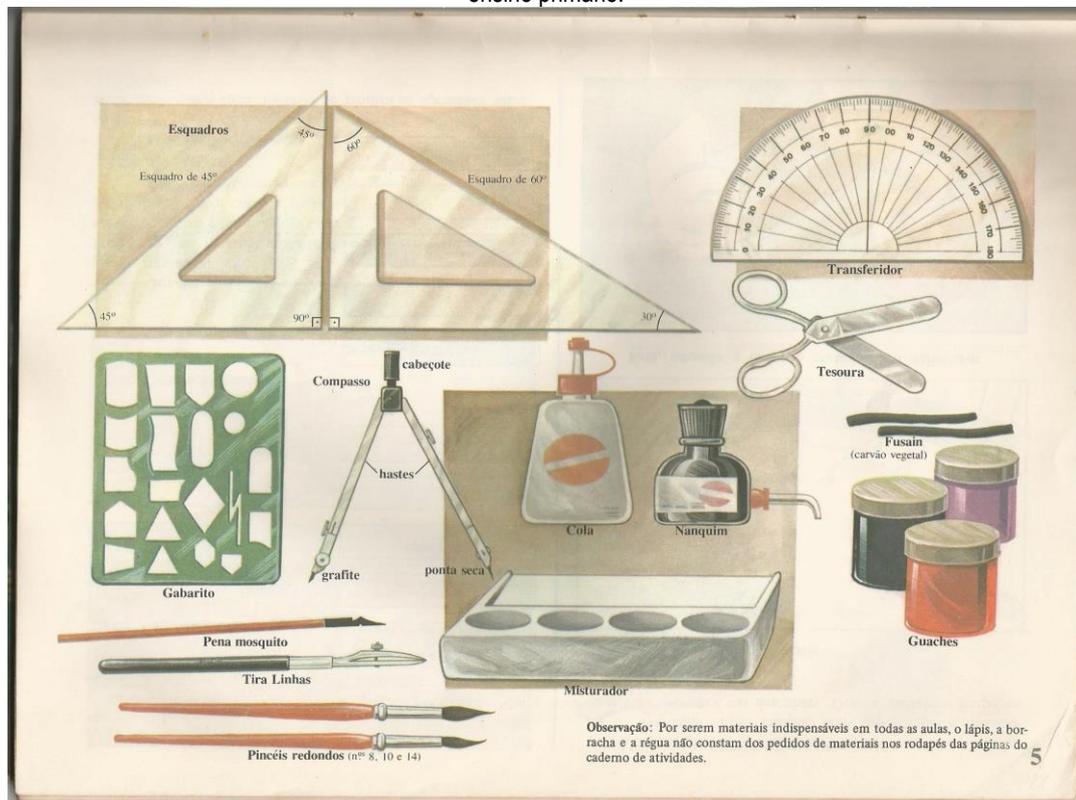
Fonte: Arquivo pessoal Rosemara Albuquerque Mello

Figura 55 - Conteúdo do Livro didático “Viver com Arte” – Xavier; Agner, vol. 01, 1984 - Destinado à 1ª série do ensino primário.



Fonte: Arquivo pessoal Rosemara Albuquerque Mello

Figura 56 - Conteúdo do Livro didático “Viver com Arte” – Xavier; Agner, vol. 01, 1984 - Destinado à 1ª série do ensino primário.



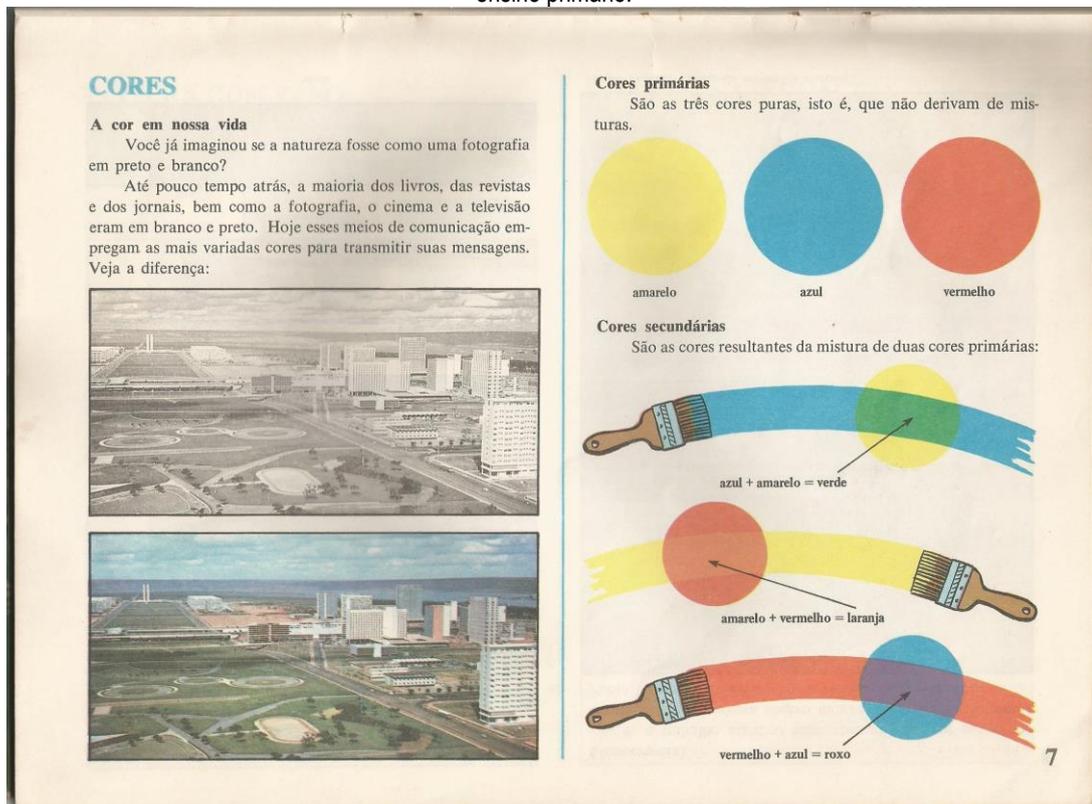
Fonte: Arquivo pessoal Rosemara Albuquerque Mello

Figura 57 - Conteúdo do Livro didático "Viver com Arte" – Xavier; Agner, vol. 01, 1984 - Destinado à 1ª série do ensino primário.



Fonte: Arquivo pessoal Rosemara Albuquerque Mello

Figura 58 - Conteúdo do Livro didático "Viver com Arte" – Xavier; Agner, vol. 01, 1984 - Destinado à 1ª série do ensino primário.



Fonte: Arquivo pessoal Rosemara Albuquerque Mello

Figura 59 - Conteúdo do Livro didático “Viver com Arte” – Xavier; Agner, vol. 01, 1984 - Destinado à 1ª série do ensino primário.



Fonte: Arquivo pessoal Rosemara Albuquerque Mello

Figura 60 - Conteúdo do Livro didático “Viver com Arte” – Xavier; Agner, vol. 01, 1984 - Destinado à 1ª série do ensino primário.



Fonte: Arquivo pessoal Rosemara Albuquerque Mello

Figura 61 - Conteúdo do Livro didático "Viver com Arte" – Xavier; Agner, vol. 01, 1984 - Destinado à 1ª série do ensino primário.



Fonte: Arquivo pessoal Rosemara Albuquerque Mello
 Figura 62 - Conteúdo do Livro didático "Viver com Arte" – Xavier; Agner, vol. 01, 1984 - Destinado à 1ª série do ensino primário.



Fonte: Arquivo pessoal Rosemara Albuquerque Mello

Figura 63 - LRC - 1977 - Curso Normal noturno- Colégio Estadual São Vicente de Paula - Nova Esperança - PR (Grifo nosso).

Disciplina *Educação Artística*
 Professora *Van G. B. G. Brites*

DIA	ASSUNTO	RUBRICA
1	Relação do material p/ os trabalhos manuais p/ o "dia dos hamorados"	rf.
6	Confeção do porta-lápis e enfeite de caixa de papete e cabide p/ o dia dos hamorados.	rf.
8	Cont. dos trabalhos manuais p/ o dia dos hamorados - Soldado Histórico e Esperança Cultural.	rf.
13	Impresores p/ os jogos	rf.
15	Ensinamento em Ação	rf.
20	" " "	rf.
22	" " "	rf.
27	Confeção dos cadernos - Cont. do Soldado -	rf.
29	Avaliação final.	rf.

Fonte: Arquivo inativo do Colégio São Vicente de Paula - Nova Esperança - PR

Figura 64 - LRC 1977 - 2º Ano Curso Normal Noturno - Colégio Estadual São Vicente de Paula - Nova Esperança - PR (Grifo nosso).

Disciplina Ed. Artística
 Professor

DIA	ASSUNTO	RUBRICA
02	Diário Oficial Nacional	Etethão
02	Ensaio do Diário Nacional comemoração interna sobre o aniversário da Pátria	Etethão
09	Texto sobre imaginação	Etethão
09	Continuação da aula anterior	Etethão
26	Plano de Consistência para o exercício da ci- dadania, voltado para o I.C.M.	Etethão
16	Orientação para os ativi- dades sobre a aula an- terior - I.C.M.	Etethão
23	Falta do professor	
23	Falta do professor	
30	Atividade extracurricular - bary Riquetti (Psicologia)	Etethão
30	Atividade extracurricular bary Riquetti.	Etethão
	Aulas Práticas 18	
	Aulas Lidas 16	
	M. Bap. 30/09/77	
	Etethão	

Fonte: Arquivo inativo do Colégio São Vicente de Paula - Nova Esperança - PR

Figura 65 - LRC - 1976 - Curso Normal Colegial - Colégio Estadual São Vicente de Paula - Nova Esperança - PR (Grifo nosso).

Disciplina Educação Artística
 Professor Van. F. B. U. Esteves

DIA	ASSUNTO	RUBRICA
7	Música do Livro Nacional	<i>[Signature]</i>
7	Música - O canário [no livro da - 191 - 192]	<i>[Signature]</i>
14	Leinamentos em Ações	<i>[Signature]</i>
14	Leinamentos em Ações	<i>[Signature]</i>
21	Leinamentos em Ações	<i>[Signature]</i>
23	desenho livre	<i>[Signature]</i>
28	Avaliações dos cadernos.	<i>[Signature]</i>
30	Avaliações dos desenhos.	<i>[Signature]</i>
A.P.: 8 aulas Total Bimestral:		
A.D.: 8 aulas A.P.: 17 aulas		
		A.D.: 17 aulas
		<i>[Signature]</i>
Visto		
<i>[Signature]</i>		
Assistente Técnica		

Figura 66 - LRC - 1976 - Curso Normal Colegial - Colégio Estadual São Vicente de Paul - Nova Esperança - PR (Grifo nosso).

Disciplina Educação Artística
 Professor San B. A. Esteves

DIA	ASSUNTO	RUBRICA
1	Ensaio do Livro da Independência do Brasil.	Esteves.
6	Ensaio dos preparativos da Semana da Pátria.	Esteves.
8	Preparação para as apresentações das músicas infantis e populares.	Esteves.
13	Descanso Escolar	Esteves.
15	Escolha das músicas infantis e populares.	Esteves.
20	Falta da professora	Esteves.
22	Canto - músicas infantis	Esteves.
27	Canto - músicas infantis	Esteves.
29	Músicas Populares - Canto	Esteves.
Total Bimestral:		
A.P. = 16 aulas		
A.D. = 13 aulas		
f.		

Figura 67 - LRC - 1976 - Curso Normal Colegial - Colégio Estadual São Vicente de Paul - Nova Esperança - PR (Grifo nosso).

Disciplina Educação Artística
 Professor Gloria de F. da Silva

DIA	A S S U N T O	RUBRICA
8	Primeiro contato com a classe	(fil)
12	Destagem de materiais e explanação a respeito da encapsagem e abertura dos cadernos	(fil)
15	Letra e Música "desafio"	(fil)
19	Pintura a lápis "Barco"	(fil)
22	Pintura a lápis "Barco"	(fil)
26	Por Salado e Pintura "3 de Março"	(fil)
29	Flora Nacional Brasileira	(fil)
Voto M. de F. da S. Assistente Leitura		

Figura 68 - LRC - 1984 - 5ª Série - Colégio Estadual São Vicente de Paula - Nova Esperança - PR



ESTADO DO PARANÁ

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

LIVRO REGISTRO

ENSINO DE 1º GRAU – 5ª À 8ª SÉRIE
ENSINO DE 2º GRAU

FREQÜÊNCIA
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR

ANO LETIVO 1984

ESTABELECIMENTO: <i>Col. Est. S. Vicente de Paula Ens. de 1º e 2º graus</i>						
COMPLEXO ESCOLAR:						
DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA:					MUNICÍPIO: <i>Nova Esperança</i>	
DISTRITO:		GRAU: <i>1º</i>	HABILITAÇÃO:			
MATÉRIA, CONTEÚDO ESPECÍFICO OU DISCIPLINA: <i>Ed. Artística</i>						
SÉRIE: <i>5ª</i>	TURMA: <i>B</i>	TURNO: <i>manhã</i>	PROFESSOR(A):			

HORÁRIO DAS AULAS	SEGUNDA FEIRA	TERÇA FEIRA	QUARTA FEIRA	QUINTA FEIRA	SEXTA FEIRA	SÁBADO
1ª AULA HORAS						
2ª AULA HORAS						
3ª AULA HORAS						
4ª AULA HORAS						
5ª AULA HORAS						

Fonte: Arquivo inativo do Colégio São Vicente de Paula – Nova Esperança - PR

