

CONCEPÇÕES DE ARTE NA EDUCAÇÃO

Maria Betânia e Silvaⁱ
bet_arte@hotmail.com

Ana Maria de Oliveira Galvãoⁱⁱ
anamgalvao@uol.com.br

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

RESUMO:

O texto que apresentamos traz algumas discussões de concepções atribuídas à arte na educação como técnica, expressão, atividade, dom, talento inato e vocação. Trata-se de parte de nossa pesquisa de doutorado, em andamento, que busca investigar quais as concepções de arte que tinham os professores, entre os anos 60 e 80 do século XX, que trabalhavam diretamente com a disciplina escolar da arte.

Palavras-chave: história das disciplinas escolares, ensino de arte, concepções de arte.

CONCEPTIONS OF ART IN EDUCATION

ABSTRACT:

This article highlights some debates about perspectives on arts as a technique, expression, activity, gift, innate ability and vocation. It is part of our doctorate's research (work in progress) which tries to investigate the perspectives on arts adopted by teachers from the years between the 1960's and 1980's, who directly worked with arts as a school subject.

Keywords: school's subjects' history, teaching of art, perspectives on arts.

Esse artigo é parte de nossa pesquisa de doutorado, em andamento, que tem como objetivo principal investigar como se deu o processo de constituição, elaboração e organização da arte na escola pelos professores nos anos 60 aos 80 do século XX. O estudo contempla três escolas públicas da cidade do Recife e algumas das fontes de pesquisa utilizadas são documentos escolares, programas da disciplina, manuscritos do professor, depoimentos orais, leis, pareceres, fotografias, livros de atas etc. Nesse texto, apresentaremos algumas discussões de concepções atribuídas à arte na educação que perpassaram o tempo e, se encontram nos documentos aqui apresentados, que fazem parte de uma das escolas estudadas. Abordaremos ainda diversas contribuições trazidas pelo campo da História das Disciplinas Escolares que nos ajudam a aprimorar o olhar e as reflexões sobre a temática em questão. O artigo está organizado em três tópicos. O primeiro aborda a arte como técnica, expressão e atividade. O segundo, discute as concepções de dom, talento inato e vocação. O terceiro e último discute diversas contribuições dos estudos que tem se debruçado sobre a história das disciplinas escolares que podem abrir novos espaços de reflexão no campo da educação, da história e da arte contribuindo para a compreensão do universo de saberes que abrange o espaço escolar, sua própria organização e dinâmica.

1.Arte: técnica, expressão, atividade?

Como manifestação cultural da humanidade, a arte é componente fundamental no processo de formação do ser humano. No momento em que se discute a educação com o objetivo de preparar o homem e a mulher para o exercício da cidadania com conhecimentos que os tornem capazes de inserir-se na realidade de maneira crítica e criadora, torna-se imprescindível discutir também o espaço da arte em sua formação.

O empenho em aprofundar e discutir a história, a importância, as funções, os campos de atuação, os objetivos da arte, no processo educacional, na formação do indivíduo e do cidadão vem à tona desde pelo menos o final do século XIX, no caso brasileiro. Diversos autores e pesquisadores têm buscado, também, contribuir com essas discussões e ampliar as pesquisas no campo, como por exemplo, Barbosa (1986, 1990, 1998, 1999, 2002, 2005); Bastos Barbosa (2005); Bertossi (1995); Castanho (1982); Coli (1985); Ferreira (1995); Foerste (1996); Martins (1998); Osinski (2002); Pimentel (1999); Rey (1996); Ribeiro (1995).

Algumas concepções de arte nortearam sua presença na educação brasileira. Podemos observar, de acordo com a pesquisa desenvolvida por Silva (2005): a *arte como técnica*, ênfase dada desde o período dos jesuítas a presença da Academia Imperial de Belas Artes; a *arte como expressão*, situada no início do século XX com o modernismo no Brasil, passando pela Escola Nova e pelo Movimento Escolinhas de Arte até meados dos anos 1960; a *arte como atividade*, concepção enfatizada por meio da Lei 5692/71, que instituiu a Reforma Educacional do ensino de 1º e 2º graus, até meados dos anos 80; a *arte como conhecimento* que se situa por volta dos anos 90 aos dias atuais.

É importante frisar, porém, que a localização no tempo dessas concepções situam, de forma mais ampla, o período em que elas se fizeram mais evidentes na educação, o que é preciso atentar-se para evitar a rigidez das classificações e marcos definidos numa idéia de história linear. A intenção aqui é utilizar esses marcos temporais como facilitadores para a percepção da existência dessas concepções que permearam a arte no sistema educacional, no caso brasileiro. Isso não impede, no entanto, a coexistência e permanência das mesmas, no decorrer do tempo. Um exemplo que podemos citar, dessa coexistência de concepções, é a idéia da *arte como atividade* que esteve presente durante a Escola Nova e também durante a ditadura militar. Ou mesmo, a *arte como expressão* que despontou no início do século XX e ainda hoje é muito presente. Pensar sobre isso possibilita a abertura para outras pesquisas que investiguem as particularidades, especificidades e singularidades do ensino de arte nas diferentes épocas e regiões do Brasil e nos ajuda a refletir sobre as permanências na história, na educação e, particularmente, no ensino da arte.

Observamos nos estudos desenvolvidos por Barbosa (1999b) que, desde o início do século XX, havia uma preocupação central a respeito do ensino da arte para que houvesse a sua implantação nas escolas primárias e secundárias e a sua obrigatoriedade. A autora destaca a presença do desenho linear, geométrico, figurado, de ornato ou arte decorativa como conteúdos, no campo da arte, que dominavam no ensino da escola primária e secundária nas primeiras décadas do séculoⁱⁱⁱ. Essa influência adveio da Escola de Belas Artes e do Liceu de Artes e Ofícios, pois o domínio da técnica^{iv} prevalecia nesses lugares.

Com o interesse pelas teorias expressionistas e pelos escritos de Freud houve uma valorização da arte infantil. Mário de Andrade e Anita Malfatti foram os introdutores das idéias da livre-expressão^v para a criança, no caso brasileiro. A livre-expressão, originada no Expressionismo, apresentou a proposta que a arte na educação tinha como finalidade principal permitir que a criança expressasse seus sentimentos. Desse modo, difundiu-se a idéia de que a arte não precisava ser ensinada, mas sim só expressada. Esses novos

conceitos entusiasmaram artistas e psicólogos, que foram os grandes divulgadores dessas correntes, conforme Barbosa (1990).

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

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

No estado de Pernambuco, observamos, como já referido em relação ao Brasil e outros países citados, de modo geral desde o final do século XIX, a presença de matérias de caráter artístico^{vii} nas escolas primárias e secundárias, pois com a independência, foram criadas escolas primárias públicas e em seus currículos se inseriu também a prática do desenho no ensino elementar.

Com a Reforma Carneiro Leão, no ano de 1928^{viii}, foi formado, nas estruturas dos órgãos públicos, o primeiro órgão central de educação e cultura do estado de Pernambuco. Aníbal Bruno^{ix} assumiu a Diretoria Técnica de Educação^x procurando pôr em ação toda a programação de caráter artístico e cultural, prevista na Reforma Carneiro Leão. No âmbito cultural e artístico, Aníbal Bruno definiu (apud CAVALCANTI, 1986, p.27) o seu enfoque de educação:

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

Pudemos perceber em nosso estudo de mestrado que quatro lugares^{xi} se destacaram e foram considerados promotores do ensino de arte e possíveis locais de organização, articulação, troca de idéias e experiências dos profissionais envolvidos com o ensino de arte no Estado. Esses lugares foram a Escola de Belas Artes de Recife (EBA), a Divisão de Extensão Cultural e Artística (DECA), o Movimento Escolinhas de Arte (MEA) e o Movimento de Cultura Popular (MCP).

Cada um deles possuía concepções diferenciadas de arte. Assim, para a Escola de Belas Artes se observou a concepção de arte como talento, aptidão e dom inato. Para a Divisão de Extensão Cultural e Artística a arte era considerada atividade e abrangia a Música, o Canto, o Teatro, as Artes Plásticas e o Cinema. O Movimento Escolinhas de Arte desenvolveu estudos correlacionando a arte com a filosofia, a psicologia, a antropologia, a história da arte, a mitologia e outros que pudessem aprofundar a compreensão sobre o artista, sua obra, sua época e uma compreensão da arte em sua

dimensão ampliada do conhecimento. Sua concepção se centrou no desenvolvimento da criatividade e da livre-expressão. Já para o Movimento de Cultura Popular a arte possuía um cunho político e o desenvolvimento do senso interpretativo e crítico.

Algumas das concepções abordadas se apresentaram não só no Brasil, mas também em outros países, como citamos anteriormente. Em nosso estudo atual, que contempla escolas públicas, podemos observar que essas concepções de arte permaneceram nas décadas posteriores. Podemos destacar, em seguida, algumas das permanências dessas concepções, por exemplo, nas falas dos entrevistados de uma das escolas contempladas para a pesquisa, situada na região norte da cidade do Recife.

Vale ressaltar que diversos são os estudos que tem se debruçado sobre esse tipo de fonte de pesquisa, o depoimento oral, entre os quais destacamos Amado e Ferreira (1996), Lang (1996), Meihy (1996), Corrêa (1996), Joutard (2000), Gallian (1996), Thomson (2000). Assim, qualquer que seja a forma assumida pela fonte oral ela se baseia na memória e a memória evoca um passado visto pela perspectiva do presente e marcado pelo social que contempla a questão da memória individual e da memória coletiva.

Como diz Joutard (2000, p.33,34):

(...) o oral nos revela o indescritível, toda uma série de realidades que raramente aparecem nos documentos escritos, seja porque são consideradas “muito insignificantes”- é o mundo da cotidianidade – ou inconfessáveis, ou porque são impossíveis de transmitir pela escrita.

Assim, nos dizem os entrevistados:

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

Educação Artística é. Educação Musical. Nós tínhamos, a professora de música ela preparava para a Páscoa (Ex-diretoraxiii).

Arte, costura, né? É, ela fazia esses desenhos, esses trabalhos, né arte, né? Tinha dança, tinha teatro, tinha música. Tinha muitos alunos, inclusive até um aluno que mataram na Conde da Boa Vista daqui que fazia teatro. Tinha muito show aqui, São João, folclore, quadrilha, burro, tinha até burro, fogueira, carroça. O São João aqui era muito bonito, muito bonito mesmo, os alunos faziam questão de vir de matuto. Ciranda, Côco (Funcionáriaxiv).

Ah! Apresentações folclóricas valendo nota, apresentações artísticas, nós tínhamos uma sala chamada sala de educação artística, tinha a matéria educação artística. A aula de educação artística a gente tinha, pra ver as habilidades dos meninos quem tinha tendência para pintura, para a arte mesmo arte (Ex-aluno^{xv}).

(...) então aproveitou esse dom (ênfase) que eu tinha de música e perguntou se eu não queria ensinar música. Eu seguia o calendário. Meu planejamento era todo dentro do calendário. O que é na Semana Santa? É Páscoa, então, a gente trabalhava para a Páscoa do colégio. Então, eu preparava o canto orfeônico, preparava o coral (...). Preparava os alunos

para aquela efeméride que era a Semana Santa. Terminou a Semana Santa, Dia das mães, lá vai a gente trabalhava para o Dia das mães, depois São João, a gente trabalhava para o São João. Então, a gente fazia a parte toda de enfeites, de ornamentação e trabalhava com a música. (...) era música e canto e essa parte de ornamentação isso a gente cria, né, tinha bandeirinha, corrente, bandeirinha todo mundo faz, não é? Então, a gente aproveitava os modelos que saíam nas revistas, nos livros e, então, a gente aproveitava e cada um criava uma coisa. Os balõezinhos, cada menino criava uma coisa. Os meninos criavam, são criativos e a gente aproveitava o que eles tinham de criativo e aproveitava na ornamentação. (...) quem trabalhou no Departamento de Cultura sempre é aquelas que tem muita tendência pra arte. E era isso. (Ex-professora de Música e Educação Artística^{xvi}).

Os depoimentos apresentados foram de sujeitos que estiveram em uma das escolas estudadas do final dos anos 60 aos anos 80 do século XX. Neles, percebemos que a arte estava relacionada a festas, comemoração de datas cívicas, folclóricas e típicas da região. Incorporava a dança, o teatro, a recreação, a música, o canto, o recitativo^{xvii}, as atividades manuais. Era ainda atribuída como expressão, habilidade, tendência e dom. Ou seja, a arte se apresentava como atividade, expressão, habilidade, dom, concepções presentes na Escola de Belas Artes, no movimento da Escola Nova, no Movimento Escolinhas de Arte, na Divisão de Extensão Cultural e Artística, instâncias que nasceram e desenvolveram suas atividades iniciais desde a primeira metade do século XX.

Importante ressaltar que de um lado percebemos que as concepções de arte atravessaram o tempo e de outro, é fundamental lembrar que as posições, opiniões, concepções e compreensões apresentadas fazem referência a um momento histórico vivido e vivenciado pelos atores em questão. Mesmo se o depoimento oral está baseado na memória, essa é uma reconstrução daquilo que o sujeito atribui significado, embora, a importância dada a esses significados seja diferenciada.

Outro aspecto a ser destacado é que o método da história oral nos ajuda a melhorar nosso entendimento da estrutura intelectual e ideológica de uma era e oferece base para uma crítica às noções comuns de realidade (LEYDESDORFF, 2000).

Observando outros documentos escolares, como por exemplo, as atas do grêmio, dessa escola pesquisada, identificamos diversos registros relacionados a arte como atividade voltada para as festas escolares, as datas comemorativas, cívicas e folclóricas que eram organizadas pelas professoras de Educação Artística e Educação Musical. Assim, identificamos na década de 1960 e 1970, que foram realizadas, entre outras, diversas apresentações de Hinos, Músicas Folclóricas e Populares, Teatro de Fantoche, Danças típicas e Coral em eventos centrados nessas datas.

Dessa forma:

Aos seis dias do mês de setembro de mil novecentos e sessenta e sete (...) estavam presentes todo o corpo docente e discente do colégio e convidados (...) chamando pela ordem cronológica as turmas que iriam apresentar trabalhos. Assim, o Hino da Independência do Brasil (...), poesia 7 de setembro (...), coral falado (...), trabalho Marinha do Brasil (...), As côres do Brasil (...), Teatro de fantoches (...) (LIVRO DE ATA DO GRÊMIO, 1967).

Aos seis dias do mês de maio do ano 1970, no auditório do colégio (...), realizou-se a primeira sessão do grêmio Ascenso Ferreira (...) tivemos a

apresentação de um jogral (...), músicas folclóricas (...), homenagem a Tiradentes com exposições de cartazes (...), dança moderna (...) (LIVRO DE ATA DO GRÊMIO, 1970).

Podemos perceber ainda em documentos imagéticos alguns desses momentos registrados.



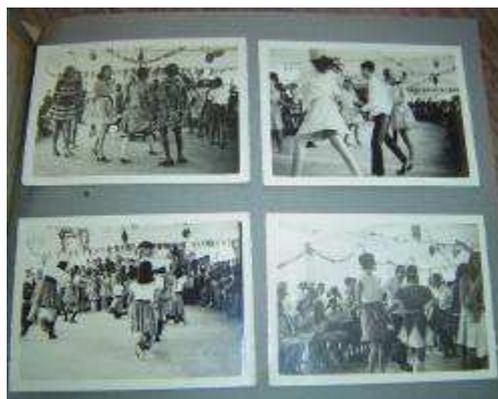
Fonte: Álbum, década de 1970. Apresentação do jogral.



Fonte: Álbum, década de 1970. Apresentação do coral.



Fonte: Álbum, década de 1960. Pastoral. Festa natalina.



Fonte: Álbum, década de 1960. Danças. Festa junina.



Fonte: Álbum, década de 1960. Apresentação teatral. Páscoa.



Fonte: Álbum, década de 1960. Apresentação de Maracatu. Carnaval.

A concepção de arte apresentada no documento oficial, intitulado Proposta Curricular (1974, p.91), aponta a presença da arte na escola como atividades artísticas que visam a desenvolver o potencial criador do educando e, não, a formação do artista. De

acordo com o documento, em Educação Artística o aluno exteriorizará idéias, emoções e sentimentos, conhecerá e apreciará as manifestações da arte em suas variadas formas, no tempo e no espaço. O documento destaca, ainda, como componentes da Educação Artística, as artes plásticas, a música e o teatro. Apresenta, entre outros, o desenvolvimento da espontaneidade criadora através das artes plásticas, o desenvolvimento da sensorialidade e sensibilidade através da música e o desenvolvimento da capacidade criadora e da formação afetiva através do teatro.

Desse modo, o documento por um lado restringe a concepção da arte na escola apenas como atividade para o desenvolvimento das emoções e sensações e por outro aponta também a necessidade do conhecimento e a apreciação das manifestações artísticas no tempo e no espaço. No entanto, as concepções que permanecem no tempo direcionam a arte apenas para uma técnica, atividade, expressão. Outras concepções ainda que atravessaram diversas décadas apontam a arte como dom, talento e vocação. É sobre isso que vamos dialogar em seguida.

2.Arte: dom, talento inato, vocação?

No estudo desenvolvido por Bueno (2000), que teve como objetivo central compreender os fundamentos das habilidades humanas a partir de dois eixos relacionados às formas e aos sentidos das concepções presentes no senso comum e aos processos constituidores das habilidades, a autora pôde verificar, em seu campo de pesquisa, o quanto essas concepções, acima citadas, atravessaram o tempo e ainda estão presentes no cotidiano.

A autora discute a concepção essencialista em duas principais vertentes. Primeiro, a vertente divino/religiosa. Segundo, a vertente biológico/genética. Ela apresenta o conceito de aptidão surgido no século XV como termo jurídico e seria sinônimo de habilidade para se exercer um legado ou uma profissão. A partir do século XVII foi incorporado pela linguagem filosófica e adquiriu o sentido de tendência natural para algo, remetendo à idéia de natureza que, naquele momento, se encontrava inteiramente ligada à vontade divina. Já o termo vocação é geralmente reservado para habilidades mais complexas, com um cunho de dedicação pessoal em seu exercício. Essa noção surgiu na época da Reforma Protestante quando era utilizada pela religião no sentido de se cumprir o dever para com Deus, atendendo a seu desígnio (BUENO, 2000).

A compreensão essencialista, em sua origem, entende que o homem carrega em seu interior as suas possibilidades dispostas como semente em forma germinal. Essas sementes, distribuídas entre os homens, descansam em seu interior, até que algo as desperte e as faça brotar, comenta Bueno (2000). Nessa perspectiva há uma idéia de natureza humana fixa e imutável, podendo ocorrer uma extração daquilo que já era possuído, uma liberação das potencialidades já existentes ou uma manifestação daquilo que se tinha desde o nascimento. Um dos maiores representantes dessa concepção foi Rousseau, continua a autora.

Nessa ótica, as habilidades não são vistas como decorrentes de contingências, possibilidades e processos de constituição e produção, mas de extração e desvelamento. Bueno (2000) diz que, até o século XV, toda referência à natureza embutia uma concepção religiosa, pois era compreendida como disposta pela vontade e desígnios divinos. A posse de um dom era um sinal de graça, uma conseqüência de uma predestinação, uma escolha direta de Deus. Assim, na concepção divino/religiosa, as sementes a serem despertadas seriam distribuídas entre os homens por Deus.

Na segunda metade do século XVII, a referência à natureza não significou mais o teocentrismo, pois os homens perceberam que o mundo físico e humano obedecia a leis que ele mesmo deveria descobrir. Desde, então se buscou outro fundamento para explicar as diferenças humanas de habilidades. Dessa forma, com a diminuição da atribuição do cunho sagrado às características humanas, a qualidade natural do essencialismo diminuiu seu caráter divino e revestiu-se de uma aura científica, adquiriu o sentido de uma determinação biológica (BUENO, 2000).

A autora descreve que nas primeiras décadas do século XX se intensificaram os estudos de psicologia diferencial com o objetivo de se detectar as diferenças individuais que tornariam certos indivíduos mais aptos para determinadas tarefas. Mais, recentemente, com as pesquisas sobre hereditariedade e o desenvolvimento dos estudos sobre genética humana, surgiram as explicações de caráter hereditário e genético nas tentativas de compreensão das habilidades. Então, a concepção essencialista incorporou a idéia de transmissão hereditária das habilidades que adquiriu a forma de um biologismo. Nessa visão, essencialista genética, o fundamento das habilidades humanas era o princípio da determinação biológica que substituiu o da determinação divina.

Refletindo sobre a concepção essencialista e suas vertentes Bueno (2000) afirma que as habilidades humanas são fenômenos complexos e dinâmicos, frutos de processos de construção e de múltiplas contingências, condições e histórias de aprendizagem, os quais necessitam ser reconhecidos e dos quais precisamos nos aproximar, não podendo ser esgotados e nem circunscritos ao nosso tão habitual raciocínio de causa e efeito. A concepção essencialista opera uma simplificação dessa complexidade, pois faz uma redução dos elementos que a constituem. As contingências e os processos de aprendizagem produzem e modelam algo novo que não é dado a priori. Assim, as habilidades são criadas, formadas e produzidas nas teias das relações sociais, mesmo em suas realidades mais singulares. Sociais são os seus meios, seus objetos, seu exercício, seus modos de reconhecimento e as atividades que as constituem.

De acordo com essa perspectiva, podemos observar o quanto ainda hoje permanece a presença da concepção essencialista e comumente se atribui às atividades artísticas somente para aqueles que tem talento, dom inato, vocação ou para os que são considerados gênios. Se pensarmos que as habilidades humanas são construções sociais e de aprendizagem e estímulo contínuos, as atribuições e especialidades individuais podem ser entendidas por esse prisma. Por exemplo, podemos pensar num indivíduo que tem facilidade com os cálculos matemáticos, faz contas de grandes números de memória ou resolve problemas complexos sem grandes problemas ou mesmo em outro que possui fluidez na língua, na construção de textos, na leitura ou ainda um que desenha minuciosamente qualquer coisa que observa. Dessa forma, se faz necessário aprofundar os processos pelos quais esses indivíduos percorreram em suas trajetórias de vida para se compreender por que determinadas habilidades humanas são mais acentuadas em uns que em outros.

Podemos pensar, ainda, naqueles que expõe suas idéias com facilidade e clareza e conseguem articular numa mesma linha de pensamento concepções de autores diversos. Se direcionarmos essa reflexão para outras áreas da arte encontraremos também elementos comuns. Por exemplo, alguém que dança e parece levitar em seus movimentos, movimentos que parecem falar ou alguém que toca um instrumento e ao ouvir apenas uma nota consegue identificá-la ou ainda alguém que pinta, esculpe e parece nos transportar para a imagem. Ou, ainda, alguém que interpreta outros personagens fazendo “desaparecer a si mesmo” para vir à tona o personagem.

Todos esses exemplos abordados necessitam de horas a fio de treino, de aprendizagem, de exercícios contínuos, de reflexão, de compreensão, de estudo teórico e prático, de atribuições constantes e contínuas de significados. Ninguém nasce sabendo falar, ler, escrever, contar, nem tampouco, nasce sabendo tocar um instrumento, representar um personagem, desenhar, pintar ou esculpir. É necessário para cada uma dessas atividades percorrer um processo contínuo de aprendizagem não só prática, mas também teórica.

Na continuidade de seus estudos Bueno (2005) aprofundou os processos sociais de constituição das habilidades e analisou quais são e como se apresentam as ações socializadoras que sustentam o processo de constituição das habilidades. Através de estudos de caso, a autora observou que pelo menos duas ou até mesmo três gerações anteriores apresentaram sistematicamente elementos que vão estimular e possibilitar o desenvolvimento de determinadas habilidades num membro da família. Além de perceber que existem membros familiares que são pontos chave de estímulo e incentivo no desenvolvimento e aperfeiçoamento de determinada habilidade.

Desse modo, Bueno (2005) diz que as habilidades são fatos sociais e, portanto, socialmente construídos. As habilidades são constituídas e emergem a partir de uma história e de processos de socialização. Dizer que alguém possui uma habilidade significa reconhecer o domínio de uma execução, que envolve processos, procedimentos e manejos de competências específicas. Um saber-fazer específico implica um modo de relação com a prática, hábitos comportamentais que as acompanham, inculcação de valores éticos e estéticos ou sua posse prévia. Implica, também, disposições mentais e um trabalho geral sobre si que, de fato, vai levar o indivíduo a pertencer ao campo. O exercício de uma habilidade não é, na vida de um indivíduo, uma determinação, mas uma possibilidade da qual ele se apropria e que vai trazer as marcas e a história de suas relações, da estrutura da rede humana em que se desenvolvem e dos processos socializadores presentes.

Diante dessas reflexões desenvolvidas alguns questionamentos vêm à tona. Assim, a escola contribui para a atribuição de significados dos saberes presentes em seus programas? Os saberes escolares possuem significados na vida dos indivíduos, quais são esses significados? Como os saberes se constituem na escola? Quais significados os professores atribuem aos conhecimentos adquiridos em sua área de formação e quais significados eles pretendem suscitar em seus alunos?

Inúmeras possibilidades de pesquisa se abrem e nesse sentido os estudos que tem se desenvolvido no campo da História das Disciplinas Escolares, nos ajudam a compreender o quão complexas são essas relações e o quão necessário se faz aprofundar o percurso histórico dos saberes escolares. Discutiremos sobre isso no próximo tópico.

3. Discutindo sobre a História das Disciplinas Escolares

Atualmente, o estudo histórico dos componentes curriculares do ensino primário e secundário tem suscitado o interesse dos pesquisadores e do público. Ultimamente tem havido uma tendência, particularmente, entre os docentes em favor de uma história de sua própria disciplina. Conhecer como alguns pesquisadores realizaram seus estudos nesse campo e como eles desenvolveram suas pesquisas, nos possibilita o encontro de pistas e descobertas de caminhos que contribuem para aprofundar o nosso objeto de estudo.

Vários pesquisadores brasileiros e estrangeiros têm desenvolvido estudos nesse campo e buscam relevar aspectos importantes para o estudo de uma disciplina escolar. A História das Disciplinas Escolares está situada entre dois campos mais amplos: a História da Educação e a Sociologia do Currículo. Vale observar que a História da Educação é um

campo de investigações que engloba diferentes objetos de pesquisa. Veiga (2003) chama a atenção para estes aspectos e aponta como necessário dar cada vez mais visibilidade a escola, ao professor, aos alunos, aos materiais escolares, processos e formas de aprendizagem, entre outros.

A autora destaca uma reflexão importante quanto ao futuro de uma história que se escreve desconsiderando-se as maneiras como as pessoas se educaram. Aqui destacamos a importância de compreender o próprio processo educativo percorrido pelos professores de arte, o que possibilita a abertura de novos espaços de pesquisa e o surgimento de outras questões importantes para investigação. Por exemplo, esses professores tiveram experiências e contatos com a arte em sua trajetória pessoal e escolar? Em suas famílias tiveram oportunidades significativas de contato com a arte? Frequentaram ou tiveram acesso a espaços promotores de divulgação e socialização da arte?

Que importância davam a arte? A arte era considerada passatempo, hora de lazer? Que influências tiveram para seguir como profissionais nesse campo? Sua alocação para a docência da arte foi uma escolha pessoal ou outros fatores contribuíram para tanto?

A História das Disciplinas Escolares nos ajuda a pensar nessas questões, pois tem como principal preocupação de pesquisa explicar as transformações ocorridas em uma disciplina ao longo do tempo. Assim, torna-se possível identificar os fatores mais ligados às mudanças de conteúdo e métodos de ensino, observar e analisar idéias e ideologias impressas e veiculadas no período também através dessas disciplinas. Isso possibilita a articulação de propostas mais consistentes de alteração ou implementação de mudanças curriculares.

Estudiosos como Hébrard (1990), Goodson (1990), Chervel (1990), Julia (2002), em suas investigações têm buscado compreender o momento histórico de inserção dos saberes que já circulavam na sociedade, quando eles se tornaram propriamente escolares, como se deu esse processo e desenvolvem reflexões significativas a serem observadas nesses estudos.

Do ponto de vista historiográfico, Fonseca (2004) chama a atenção dizendo que os trabalhos sobre as disciplinas escolares dedicaram-se, sobretudo até a década de 70 do século XX, ao estudo da instituição escolar, das políticas educacionais e do pensamento pedagógico como contextos explicativos para os conteúdos ensinados nas escolas e para as metodologias aplicadas a este ensino. A partir desse momento outras questões ganharam espaços nas pesquisas ampliando temáticas que se referem ao currículo, aos saberes escolares, aos conteúdos e práticas escolares, ao cotidiano escolar, entre outras.

Desse modo, ao refletir sobre a constituição de um saber escolar vários aspectos podem nos ajudar a entender quão complexa é a rede de relações nesse percurso. Os conteúdos e práticas estabelecidas ao longo do tempo e desenvolvidas no campo; os objetivos selecionados para o saber escolar; o espaço físico e temporal nos quais se desenvolviam as atividades; os materiais escolares utilizados para o desempenho do saber; a relação professor/aluno, aluno/professor; as concepções dos agentes escolares, dos professores, dos pais e alunos sobre o saber contemplado, enfim, todos esses aspectos podem contribuir para ampliar o entendimento sobre essa trama de relações presente na escola.

Na ótica de Goodson (1990), que denomina essa área de História social dos conteúdos escolares, as mudanças nos conteúdos escolares podem ser melhor analisadas a partir de uma abordagem histórica. Segundo ele, através dos estudos históricos se podem encontrar as influências ocorridas para a definição dos conteúdos escolares. Ele chama a atenção que as disciplinas ou conteúdos escolares são estruturados de acordo com os interesses dominantes daqueles que têm o poder na sociedade.

Observe-se que Aristóteles (1987) já dizia que a política determina quais as ciências que devem ser estudadas num Estado, quais são as que cada cidadão deve aprender e até que ponto deve aprendê-las. Se pensarmos, por exemplo, que todas as nossas ações são políticas podemos dizer que os saberes advêm de necessidades ou reivindicações sociais. Assim, por que alguns saberes permaneceram, entraram e saíram dos currículos escolares? É só uma questão política ou outros fatores influenciaram e continuam a influenciar a permanência ou exclusão dos saberes nos currículos escolares?

Pesquisadores brasileiros, como Bittencourt (2003) e Oliveira (2003), também se debruçaram nos estudos da área de História das Disciplinas Escolares na tentativa de compreender não só os pressupostos da formação de uma disciplina escolar no currículo brasileiro como também o processo histórico percorrido por elas até chegar na escola; quem foram os atores e que papel exerceram nesse processo; que lugar essas disciplinas ocuparam no currículo; que conteúdos foram elaborados em seus programas e, enfim, as concepções oficiais e não oficiais que se tinham dessas disciplinas.

A presença de cada uma das disciplinas escolares no currículo, para Bittencourt (2003), por exemplo, sua obrigatoriedade ou sua condição de conteúdo opcional e, ainda, seu reconhecimento legitimado por intermédio da escola, não se restringem a problemas epistemológicos ou didáticos, mas articula-se ao papel político que cada um desses saberes desempenha ou tende a desempenhar, dependendo da conjuntura educacional. Conforme a autora, Estado, deputados e partidos políticos, associações docentes, professores e alunos, entre outros, são agentes que integram a constituição das disciplinas escolares e, por intermédio de suas ações, delimitam sua legitimidade e seu poder.

Desse modo, mergulhar no contexto educacional, sócio, político e econômico do espaço e tempo contemplado de pesquisa torna-se também fundamental para perceber, observar e entender que a inserção, permanência ou exclusão de um saber ultrapassa, significativamente, os limites de sua obrigatoriedade oficial no currículo escolar.

É interessante observar que a pesquisadora, Santos (1990), apresenta fatores internos e externos que possibilitam a inserção de um saber escolar. Assim, ela explica que os fatores internos dizem respeito às condições de trabalho existentes na área, à organização dos profissionais e à sua valorização. Entre esses fatores internos encontram-se: a emergência de grupos de liderança intelectual, o surgimento de centros acadêmicos de prestígio na formação de profissionais, a organização e evolução das associações de profissionais e a política editorial na área, entre outros. Já os externos estão relacionados à política educacional e ao contexto político, social e econômico de cada época, que determinam a inserção de uma disciplina no currículo escolar.

Nesse sentido, quais eram as condições de trabalho existentes para o desenvolvimento da arte na escola? Que lugar e valor a arte passou a ocupar no espaço escolar? Como os profissionais consideravam a presença da arte para a formação do indivíduo? Havia, no período, grupos organizados, associações de professores de arte? Com relação à produção teórica no campo, os professores tinham acesso às mesmas? Qual a origem dessas produções e o que elas divulgavam?

No que se refere aos fatores externos, podemos pensar se houve diferenças significativas na constituição do saber escolar da arte no período anterior e posterior à sua obrigatoriedade no currículo. Ocorreram mudanças reais nos conteúdos e práticas abordados na escola relacionados à arte?

Dessa forma, ao identificar esses caminhos, os diversos estudos desenvolvidos no campo da História das Disciplinas Escolares favorecem um olhar mais amplo, atento e minucioso em relação ao nosso objeto de pesquisa e nos levam a alargar nossa

compreensão para o universo de questões que podem ser investigadas nos estudos sobre os saberes escolares.

Chervel (1990) buscando as raízes da própria palavra “disciplina”, nos conduz a percepção de que há um tempo, um contexto, uma concepção e um percurso histórico específico a ser observado que se distingue no decorrer do tempo. Por exemplo, o que o termo disciplina^{xviii} significava até o século XIX, se diferencia de seu significado no século XX. Nessa ótica, Munakata (2003), evidencia a necessidade de se estar atento para não cometer anacronismos no que se refere aos termos, conteúdos, práticas que são específicas de cada época.

Uma disciplina se define, também, tanto por suas finalidades quanto por seus conteúdos, comenta Julia (2002), outro pesquisador nessa área na França. Ele ressalta a importância de se evitar algumas tentações no estudo das disciplinas escolares. Essas tentações referem-se a: 1) estabelecer genealogias enganosas, querendo a todo custo recuperar as “origens” de uma disciplina em tal ou qual segmento antecedente; 2) pensar que uma disciplina não é ensinada porque ela não aparece nos programas escolares ou porque não existem cátedras oficialmente com seu nome; 3) imaginar um funcionamento das disciplinas escolares idêntico a antigamente, pois, ao contrário, as mesmas têm sido submetidas a transformações constantes, tanto em suas finalidades quanto em seus conteúdos e métodos.

Essa reflexão do autor nos reporta à história do ensino da arte, no caso brasileiro e mais especificamente pernambucano, pois em nosso estudo anterior identificamos que a arte estava presente quase um século antes de sua obrigatoriedade no currículo escolar, mesmo se possuía outras denominações. Compreender seu funcionamento, seus conteúdos, suas práticas e aprofundar esses aspectos é um desafio.

Outros pesquisadores brasileiros, como por exemplo, Fonseca (2004), Moreira (2004), Leal (2003) destacam aspectos importantes que podemos observar no estudo de uma disciplina escolar. Os estudos da História, da Matemática, da Química desenvolvidos por estes autores revelam outras leituras e análises e destacam aspectos relevantes que contribuem para esse campo de pesquisa.

A trajetória histórica do ensino de história como disciplina escolar foi desenvolvida por Fonseca (2004) que explicita que a constituição dessa disciplina ocorreu após a independência, no processo de estruturação de um sistema de ensino para o Império, no caso brasileiro. O debate em torno do que deveria ser ensinado nas escolas, e como isso seria feito, expressava os enfrentamentos políticos e sociais que ocorriam no Brasil, envolvendo os liberais e os conservadores, o estado e a Igreja.

A autora observou que à história atribuíam-se a função de formação moral de crianças e jovens, fosse pelos princípios cristãos e pela doutrina da religião católica, fosse pelo conhecimento dos fatos notáveis da História do Império. Durante todo o século XIX ocorreram discussões e mudanças nos programas para as escolas e os objetivos do ensino de história foram se definindo com maior nitidez. A autora comenta que, mesmo guardando ainda elementos de origem, alguns ligados à prática de ensino e outros às concepções historiográficas, a disciplina escolar de história não é mais a mesma desde sua constituição. Assim, ela ressalta a importância na observação das mudanças, transformações no próprio campo de conhecimento, no que se refere à formação do professor, nas políticas públicas relativas à educação, de forma geral, e na organização da escola.

Em sua pesquisa de doutorado, Moreira (2004) trouxe uma reflexão importante a ser observada, a qual podemos trazê-la para o campo das disciplinas escolares. Seu estudo observou que tipo de conhecimento matemático era veiculado no curso de formação do

professor de matemática e como este desenvolvia sua ação pedagógica escolar e que conhecimentos estavam envolvidos nessa ação.

O autor encontrou, em sua análise, uma forma específica e particular de distanciamento entre formação e prática profissional docente. Ele comenta que a experiência docente na escola é um espaço de produção de saberes. E, dessa forma, se torna fundamental, para uma análise das relações entre os saberes de formação e os de prática, refletir sobre esse processo de seleção, de adaptação e de produção de saberes que se desenvolve na prática profissional docente. Moreira aponta o problema de conhecer a natureza desse saber construído e mobilizado pelos professores em sua prática e o de investigar as possibilidades de se desenvolver o processo de formação a partir de uma relação de complementaridade com esse processo de produção de saberes da prática docente escolar. É importante observar, conforme o autor, que a prática produz uma referência a partir da qual se processa uma seleção, uma filtragem ou uma adaptação dos saberes adquiridos fora dela, de modo a torná-los úteis ou utilizáveis.

Outra pesquisa, de doutorado teve seu contexto constituído pelos discursos e práticas profissionais dos professores. Seu objetivo central foi analisar como os professores do Ensino Fundamental se apropriaram do discurso de inovação curricular de química (LEAL, 2003). Leal afirma que diante da impossibilidade de controlar os saberes das disciplinas do currículo e da formação profissional, o professor produz ou tenta produzir saberes através dos quais compreende e domina sua prática. Para eles, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência.

Assim, os estudos dos vários pesquisadores propiciam um entendimento mais amplo do que vem a ser uma disciplina escolar e as minúcias ocultas existentes em seu percurso de inserção e constituição no currículo.

Voltar o olhar para essa trama de relações e complexidade de aspectos a serem abordados, observados e analisados; para as mudanças e transformações no campo do conhecimento; as políticas públicas educacionais do período estudado; a relação entre a formação e a prática docente; a incorporação ou não dos discursos veiculados para a educação e, mais especificamente, para os saberes escolares são desafios a enfrentar pelos pesquisadores que enveredam nessa área da História das Disciplinas Escolares. Desse modo, buscamos observar e considerar esses detalhes tendo em vista que os conteúdos de ensino são, de um lado, impostos ou propostos à escola pela sociedade da qual faz parte e pela cultura que a produz e que auxilia a produzir e, de outro, “(re)inventados” no interior do campo educacional e da própria instituição escolar.

É de fato a História das Disciplinas Escolares, hoje em plena expansão, que procura preencher esta lacuna, comenta Julia (2001). Ela tenta identificar tanto através das práticas de ensino utilizadas na sala de aula como através dos grandes objetivos que presidiram a constituição das disciplinas, o núcleo duro que pode constituir uma história renovada da educação. Ela, afirma o autor, abre a “caixa preta” da escola, ao buscar compreender o que ocorre nesse espaço particular. Nesse aspecto, entendemos “a caixa preta” da escola como um espaço pouco investigado e explorado de pesquisa e não como um local de segredos, inviolável, restrito e inacessível.

Observamos, então, que o estudo de uma disciplina escolar abrange uma infinidade de aspectos a serem considerados. Abre um leque de possibilidades e questões a serem levantadas, discutidas, observadas, investigadas que podem contribuir não só na compreensão desse universo de saberes que abrange o espaço escolar, sua própria organização e dinâmica como também na abertura de novos espaços de reflexão no campo da educação, da história e da arte.

REFERÊNCIAS

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

AKOLO, Jimo Bola. O ensino das artes nas instituições educacionais: a experiência nigeriana. In: BARBOSA, Ana Mae; SALES, Heloísa Margarido (orgs.). *O ensino da arte e sua história*. São Paulo: MAC/USP, 1989, p.126-133.

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

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

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

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. *Movimento Escolinhas de Arte: em cena memórias de Noemia Varela e Ana Mae Barbosa*. Dissertação. (Mestrado em Artes Plásticas). São Paulo: Escola de Artes e Comunicação, Universidade de São Paulo, 2001.

BARBOSA, Ana Mae. *História da Arte-Educação*. São Paulo: Editora Max Limonad, 1986.

_____. *Teoria e Prática da Educação Artística*. São Paulo: Cultrix, 1990.

_____. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

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

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

_____. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 2002, 5ªed.

_____. Dilemas da Arte/educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005, p.98-112.

BASTOS BARBOSA, Ana Amália Tavares. Releitura, citação, apropriação ou o quê? In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005, p.143-149.

BERTOSSI, Elizabeth Medeiros S. *Artes: o professor e o educador*. In *ARTE NA ESCOLA*. Anais do 1º Seminário Nacional sobre o papel da arte no processo de socialização e educação da criança e do jovem. São Paulo: Universidade Cruzeiro do Sul, 1995, p.347.

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

BUENO, Kátia Maria Penido. *As habilidades humanas: formas de compreensão e processos de constituição*. Dissertação. (Mestrado em Educação). Belo Horizonte: UFMG, 2000.

_____. *Os processos sociais de constituição das habilidades: trama de ações e relações*. Tese. (Doutorado em Educação). Belo Horizonte: UFMG, 2005.

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

CHERVEL, André. História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*. Porto Alegre: n.2, 1990, p.177 a 229.

COELHO, Germano. *Paulo Freire e o Movimento de Cultura Popular*. In ROSAS, Paulo (org.). *Paulo Freire: Educação e Transformação Social*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2002.

COLÉGIO DOM BOSCO. Livros de Ata do Grêmio. Recife, 1967 a 1970.

COLÉGIO DOM BOSCO. Álbum de Fotografias. Recife, 1960 a 1970.

COLI, Jorge. *O que é arte?* São Paulo: Brasiliense, 1985, 6ªed.

CORRÊA, Carlos Humberto P. *História Oral: considerações sobre suas razões e objetivos*. In MEHY, José Carlos Sebe Bom (org.). *(Re)introduzindo História Oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996, p.63-70.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. *O golpe na educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993, v2.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; SOUZA, Rosa Fátima. A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil. In: VIDAL, Diana (org.). *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. São Paulo: Mercado das Letras, 2006, p.21-57.

FERREIRA, Maria do Carmo. *Função da arte: ensinar o homem a produzir-se a si mesmo*. In *ARTE NA ESCOLA*. Anais do 1º Seminário Nacional sobre o papel da arte no processo de socialização e educação da criança e do jovem. São Paulo: Universidade Cruzeiro do Sul, 1995, p.248.

FOERSTE, Gerda M. S. *Arte-Educação: um estudo sobre os pressupostos teórico-metodológicos na obra de Ana Mae Barbosa*. In ANAIS DA ANPAP. Congresso Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas: ANPAP 10 ANOS. São Paulo, 1996, v.2, p.36-42.

FONSECA, Thaís Nivia de Lima e. *História e Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FRANGE, Lucimar Bello. *Noemia Varela e a Arte*. Belo Horizonte: Ed. C/Arte, 2001.

GALLIAN, Dante Marcello C. *A memória do exílio*. Reflexões sobre interpretação de documentos orais. In MEHY, José Carlos Sebe Bom (org). (Re)introduzindo História Oral no Brasil. São Paulo: Xamã, 1996, p.141-150.

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

HÉBRARD, Jean. *A escolarização dos saberes elementares na época moderna*. Teoria e Educação. Porto Alegre: n.2, p.65-110, 1990.

JOUTARD, Philippe. In FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tania Maria; ALBERTYI, Verena. *História oral: desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2000.

JULIA, Dominique. *Disciplinas Escolares: objetivos, ensino e apropriação*. In: LOPES, Alice Casimiro, MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Disciplinas e Integração Curricular: História e Políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. *A Cultura Escolar como objeto histórico*. Revista Brasileira de História da Educação, n1, jan/jun, 2001, p10-43.

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. *História Oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta*. In MEHY, José Carlos Sebe Bom (org). (Re)introduzindo História Oral no Brasil. São Paulo: Xamã, 1996, p.33-47.

LEAL, Murilo Cruz. *Apropriação do discurso de inovação curricular em química por professores do Ensino Médio*. Tese (Doutorado em Educação). Belo Horizonte: UFMG, 2003.

LEYDESDORFF, Selma. In FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tania Maria; ALBERTI, Verena. *História Oral: desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2000.

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

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

- MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. *Didática do Ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom (org.). *Re(introduzindo) história oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996. p.179-196.
- MOACYR, Primitivo. *A Instrução e o Império*. Editora Nacional, vol.1, 1936.
- _____. *A Instrução e as Províncias*. São Paulo: Companhia da Editora Nacional, 1939.
- MOREIRA, Plínio Cavalcanti. *O conhecimento matemático do professor: formação na licenciatura e prática docente na escola básica*. Tese (Doutorado em Educação). Belo Horizonte: UFMG, 2004.
- MOSER, Joana Siqueira. *Salão Infantil de Arte: seu reflexo na educação pela arte*. 1988. Monografia (Especialização em Artes Plásticas). Recife: UFPE, 1988.
- MUNAKATA, Kazumi. Por que Descartes criticou os estudos que realizou no Colégio de La Flèche, mesmo admitindo que era uma das mais célebres escolas da Europa? In: OLIVEIRA e RANZI (orgs). *História das Disciplinas escolares no Brasil*. Bragança Paulista: Edusf, 2003.
- OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. *Educação Física Escolar e Ditadura Militar no Brasil (1968-1984): entre a adesão e a resistência*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.
- OSINSKI, Dulce. *Arte, História e Ensino: uma trajetória*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PEDROSA, Sebastião Gomes. *The influence of English art education upon brazilian art education from 1941*. 1993. Tese de Doutorado em Artes. University of Central England in Birmingham, England, 1993.
- PEREIRA, Sonia Gomes. Academia Imperial de Belas Artes no Rio de Janeiro: revisão historiográfica e estado da questão. In Revista Arte e Ensaios n. 8, p.73-83. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.
- PIMENTEL, Lucia Gouvêa. *Limites em Expansão: licenciatura em artes visuais*. Belo Horizonte: C/Arte, 1999.
- REY, Sandra. *Notas sobre Metodologia em Artes Plásticas*. In: ANAIS DA ANPAP. Congresso Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas: ANPAP 10 ANOS. São Paulo, 1996, v.2, p.301-309.
- RIBEIRO, M.Isa. *Sobre a função da arte*. In ARTE NA ESCOLA. Anais do 1º Seminário Nacional sobre o papel da arte no processo de socialização e educação da criança e do jovem. São Paulo: Universidade Cruzeiro do Sul, 1995, p.249-250.
- SANTOS, Lucíola Licínio. História das Disciplinas Escolares: perspectivas de análise. *Teoria e Educação*. Porto Alegre: n. 2, 1990, p.21 a 29.
- SELLARO, Lêda Rejane Accioly. *Educação e Modernidade em Pernambuco: inovações no ensino público (1920/1937)*. Tese de Doutorado em História. Recife: UFPE, 2000.

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

SILVA, Everson Melquiades Araújo. *Arte como conhecimento: as concepções de ensino de arte na formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Recife*. Dissertação (Mestrado em Educação). Recife: UFPE, 2005.

SILVA, Maria Betânia e. *A inserção da arte no currículo escolar (Pernambuco, 1950-1980)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Recife: UFPE, 2004.

SOUICY, Donald. Não existe expressão sem conteúdo. In: BARBOSA, Ana Mae; SALES, Heloísa Margarido (Orgs.) *O ensino da arte e sua história*. São Paulo: MAC, USP, 1990, p.87-95.

THISTLEWOOD, David. A história da idéia de identidade social na educação da arte e do design na Inglaterra. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *História da Arte-Educação*. São Paulo: Editora Max Limonad, 1986, p. 35-59.

THOMSON, Alistair. In FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tania Maria; ALBERTI, Verena. *História oral: desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2000.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VEIGA, Cynthia Greive. História política e História da Educação. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thaís, Nivia de Lima e (orgs). *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.13-47.

NOTAS:

i Bolsista da CAPES. Doutoranda em Educação pela UFMG.

ii Bolsista de Produtividade 1D CNPq. Professora da Graduação e Pós-graduação em Educação da UFMG.

iii No caso da Inglaterra, a história da educação da arte e do design é tão recente quanto à da intervenção do Estado na educação em meados do século XIX. Era desenho como disciplina que os legisladores tinham em mente e nesse momento surgiram as frases predominantes em arte-educação na época, advindas das necessidades detectadas pela indústria, desenho como “instrução manual” e “coordenação de olho e mão”. Nas escolas públicas diurnas iniciava-se pelo desenho de contorno por meios principalmente mecânicos. A filosofia desse método era fornecer uma educação para o olho e para a mão tais que possibilitassem o trabalhador comum a dar conta de suas tarefas com maior exatidão e precisão (THISTLEWOOD, 1986, p.37).

iv No caso da Nigéria, podemos observar alguns elementos semelhantes. A educação era um esforço com objetivos bem específicos, afirma Akolo (1989), visando à sobrevivência do indivíduo e da sociedade e a aprendizagem ocorria por tentativa ou imitação com a criança sendo testada a cada estágio ou faixa etária. Porém, a introdução da educação ocidental exerceu alguns efeitos adversos sobre a prática tradicional desenvolvida no país uma vez que os trabalhos artísticos africanos eram vistos como pertencentes às culturas pagãs. Quando entravam para a escola, os estudantes eram proibidos de participar das atividades culturais tradicionais e os transgressores eram imediatamente punidos. Apenas a agricultura era estimulada porque as matérias primas eram necessárias para as fábricas da Europa. O governo colonial fundou sua primeira escola em 1899 e entre as disciplinas ensinadas estavam o desenho e o desenho geométrico. No início do século XX, foram estabelecidas as escolas técnicas onde se ensinavam a carpintaria, trabalho em metal e couro, bordado e curtimento. Criaram-se também as escolas de artes e ofícios. Mas, os alunos eram provenientes de famílias cujo trabalho artesanal não tinha prosperado e somente filhos de artesãos se dedicavam a determinados

ofícios. Nas escolas de artes e ofícios nativos quem ensinava eram instrutores nigerianos subordinados a superintendentes britânicos. Por volta de 1929, as escolas de artes e ofícios deram lugar às escolas técnicas sem que se fizesse esforço para a integração das práticas tradicionais (AKOLO, 1989).

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

vi A partir do final do século XIX, em vários países muitos educadores passaram a considerar novos problemas, procurando resolvê-los com a aplicação de recentes descobertas relativas ao desenvolvimento das crianças. Outros experimentaram variar os procedimentos metodológicos transformando as normas tradicionais da organização escolar, assim ensaiavam uma escola nova, diferente da que existia até então. Daí o nascimento do termo Escola Nova. O nome escola nova sugeria espírito crítico, análise reiterada de condições e resultados, atitude criadora. As primeiras escolas novas, com esse título expresso, surgiram em instituições privadas da Inglaterra, França, Suíça, Polônia e outros países depois de 1880. No Brasil, tentativas de mais ampla renovação incluindo a revisão dos fins sociais da escola, se desenvolveram só a partir do século XX, na década de 20 (LOURENÇO FILHO, 1978). A partir dos anos 90, do século XX, o campo de pesquisas da História da Educação no Brasil se debruçou intensamente sobre esse período revisitando-o e ressignificando as reflexões sobre o mesmo. Entre os estudos desenvolvidos podemos destacar Faria Filho e Souza (2006).

vii Ver Moacyr (1936, 1939).

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

ix Representante da Escola Nova em Pernambuco.

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

xi Em nosso estudo de mestrado (SILVA, 2004) aprofundamos um pouco a história desses lugares como nasceram, que objetivos possuíam, que atividades desenvolveram, que público visavam atingir. Cada um teve em seu percurso características específicas, mas trouxeram elementos comuns como, por exemplo, a sistematização do ensino da arte, espaço de troca de idéias, destaque para a importância da arte no processo de formação do indivíduo etc. Algumas referências, no entanto, são importantes de serem destacadas sobre essas instâncias: para a EBA ver Silva (1995), Marques (1988), Pereira (2001); sobre a DECA ver Cavalcanti (1986), Moser (1988); para o MEA ver Azevedo (2001), Andrada (1997), Pedrosa (1993), Frange (2001); sobre o MCP ver Cunha e Góes (1985), Coelho (2002).

xii Depoimento concedido em 07.03.2008.

xiii Depoimento concedido em 12.02.2008.

xiv Depoimento concedido em 23.01.2008.

xv Depoimento concedido em 19.02.2008.

xvi Depoimento concedido em 18.02.2008.

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

xviii No estudo de Chervel (1990) até o fim do século XIX o termo disciplina designava a vigilância dos estabelecimentos, a repressão às condutas prejudiciais à sua boa ordem. Já no século XX, o termo passou a ter o sentido de conteúdos de ensino e somente após a I Guerra Mundial é que o termo veio a significar matérias de ensino.

Artigo recebido em: 10/10/08

Aprovado para publicação em: 16/2/2009