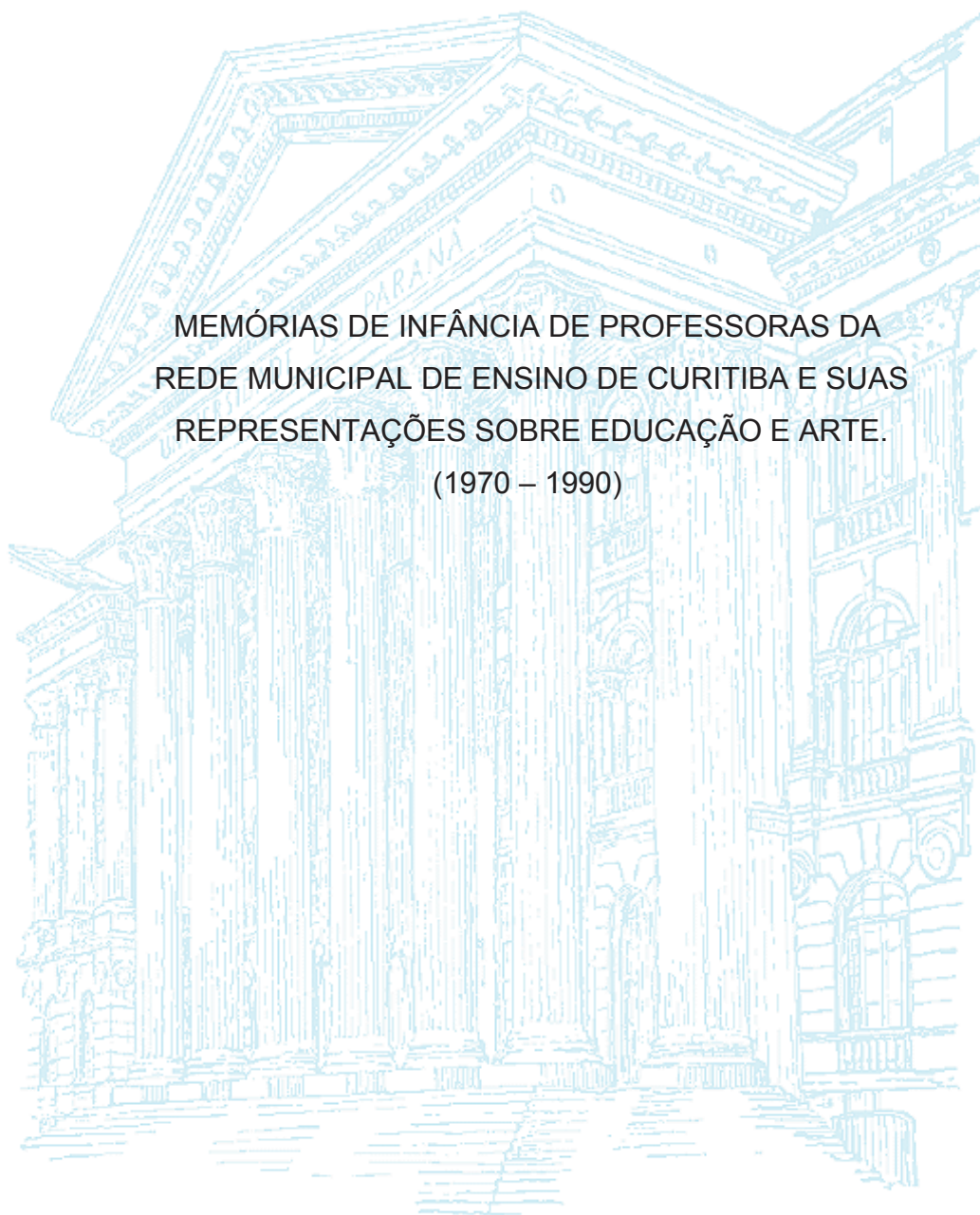


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DANIELA GOMES DE MATTOS PEDROSO

MEMÓRIAS DE INFÂNCIA DE PROFESSORAS DA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA E SUAS
REPRESENTAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO E ARTE.
(1970 – 1990)



CURITIBA

2019

DANIELA GOMES DE MATTOS PEDROSO

MEMÓRIAS DE INFÂNCIA DE PROFESSORAS DA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA E SUAS
REPRESENTAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO E ARTE.
(1970 – 1990)

Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação, Linha de
Pesquisa História e Historiografia da
Educação, Setor de Educação,
Universidade federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Dulce Regina
Baggio Osinski

CURITIBA

2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Pedroso, Daniela.

Memórias de infância de professoras da Rede Municipal de
Ensino de Curitiba e suas representações sobre educação e arte
(1970-1990) / Daniela Pedroso. – Curitiba, 2019.

336 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Dulce Regina Baggio Osinski

1. Educação de crianças. 2. Arte – Estudo e ensino. 3. Escolas
municipais – Curitiba (PR). I. Título. II. Universidade Federal do
Paraná.



UFPR 175
ANOS DE ORGULHO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR SETOR DE EDUCACAO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Tese de Doutorado de **DANIELA GOMES DE MATTOS PEDROSO**, intitulada: **MEMÓRIAS DE INFÂNCIA DE PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA E SUAS REPRESENTAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO E ARTE (1970-1990)**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovacao no rito de defesa.

A outorga do título de Doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 22 de Março de 2019.

DULCE REGINA BAGGIO OSINSKI
Presidente da Banca Examinadora

NADIA GAIOFATTO GONÇALVES
Avaliador Interno (UFPR)

GIZELE DE SOUZA
Avaliador Interno (UFPR)

JOSÉLIA SCHWANKA SALOMÉ
Avaliador Externo (UTP)

JOÃO PAULO DE SOUZA DA SILVA
Avaliador Externo (FSB)

Dedico este trabalho
aos meus pais **Leyla e Domicio** (*In memoriam*),
pela eterna fonte de inspiração e afeto.
À minha filha **Marina** pelo companheirismo
e incentivo a vencer minhas batalhas diárias.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que me auxiliaram, cada um de modo diferente e especial:

Às professoras da Rede Municipal de Ensino de Curitiba pela possibilidade que se concretizou de dividirem suas vidas comigo. Em especial a Deisemar Wendt de Souza, Elisabete Drechsler, Josilene de Oliveira Fonseca, Lucinéa Aparecida Dobrychlop, Simone Koubik Bortolanza e Tânia Maria Rodrigues do Nascimento que compartilharam comigo suas experiências de vida e da arte.

À Professora Dra. Dulce Regina Baggio Osinski, pela orientação segura, a confiança em mim depositada e pelos caminhos que percorremos juntas.

Às Professoras Dras. Gizele de Souza e Nádia Gaiofatto Gonçalves pelo incentivo, por me auxiliarem a manter o foco no objeto de estudo, e que na composição das bancas de qualificação e defesa, fizeram valiosas contribuições.

À Professora Dra. Gerda Margit Schutz Foerste que ao compor a banca de qualificação, mesmo que a distância, oportunizou reflexões importantes no sentido dos rumos dessa tese.

À Professora Dra. Josélia Schwanka Salomé pela disponibilidade e na composição da banca de defesa, pelo seu primoroso olhar sensível que me acompanha desde o mestrado.

Ao Professor Dr. João Paulo de Souza da Silva meu agradecimento por aceitar o convite de participar da banca de defesa.

Aos professores do programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, especialmente os da Linha de História e Historiografia da Educação pelo compartilhar do conhecimento.

À Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, que contribuiu nesse processo por meio do acesso aos arquivos municipais e especialmente aos documentos oficiais da Instituição.

Aos amigos, colegas de trabalho e de percurso, em especial Alexandra Padilha Bueno, Franciele Ferreira França e Iriana Nunes Vezzani, que sempre me estimularam a seguir em frente.

A toda a minha família pelo apoio incondicional.

No tempo vivemos e somos nossas relações sociais, produzimo-nos em nossa história. Falas, desejos, movimentos, formas perdidas na memória. No tempo nos constituímos, relembramos, repetimo-nos e nos transformamos, capitulamos e resistimos, mediados pelo outro, mediados pelas práticas e significados de nossa cultura.

Roseli Fontana

RESUMO

Esta tese investiga as memórias de infância de professoras de Arte, da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, especialmente os primeiros contatos com a arte, na família e no campo educacional. O estudo tem como recorte temporal o período de 1970 a 1990, correspondente à infância das professoras, mais especificamente dos 6 aos 14 anos de idade, equivalente ao tempo em que foram alunas da Educação Básica. Meu propósito foi verificar em que medida diferentes manifestações artísticas e culturais estão presentes nas memórias de infância dessas professoras. Busquei também analisar as propostas pedagógicas, os materiais utilizados e as imagens veiculadas nas aulas de Arte, no sentido de estabelecer relações entre o percurso do ensino da arte no Brasil e a construção dos respectivos repertórios culturais. A perspectiva metodológica utilizada visou compreender as representações da arte presentes nas narrativas de infância das agentes. As fontes interrogadas dividem-se em três categorias: fontes a partir dos testemunhos das professoras pesquisadas (entrevistas e questionário – fontes orais e escritas); as produzidas ou utilizadas pelas professoras, diários pessoais, cadernos escolares, livros didáticos, atividades artísticas, fotografias, documentos pessoais, entre outras; e a documentação oficial referente ao ensino de Arte, tais como legislações e relatórios. Com relação aos referenciais teóricos com os quais dialoguei nesse trabalho, utilizei os conceitos de mediação cultural, de Serge Gruzinski, de *habitus*, capital cultural e produção do gosto de Pierre Bourdieu, de cultura de Raymond Williams, de educação do sensível de Duarte Jr e o de representação de Roger Chartier. Além desses, o conceito memória foi considerado central nessa pesquisa e as contribuições de Halbwachs e Nora foram basilares nesse contexto. A tese aqui defendida é a de que as representações da arte e educação traduzidas nas memórias de infância dessas professoras, em várias dimensões como a escola, o lar, entre outras, guardam elementos ligados à concepção de educação do sensível.

Palavras-chave: Memória. Infância. Professoras de Arte. Ensino de Arte.

ABSTRACT

This thesis investigates the childhood memories of art teachers, of Curitiba's Municipal Teaching Network, especially the first contacts with art, in the family and in the educational field. The study timeframe the period 1970 to 1990, corresponding to the childhood of the teachers, more specifically from 6 to 14 years of age, equivalent to the time in which they were primary school students. My purpose was to verify what extent different artistic and cultural manifestations are present in the childhood memories of these teachers. I also sought to analyse the pedagogical proposals, the materials used and the images broadcast in the art classes, in order to establish relationships between the art education in Brazil and the construction of their respective cultural repertoires. The methodological perspective used aimed to understand art present in representations of childhood narratives of the agents. The sources questioned are divided into three categories: fonts from the testimonies of the teachers surveyed (interviews and questionnaire – oral and written sources); those produced or used by the teachers, personal diaries, notebooks, textbooks, artistic activities, photographs, personal documents, among others; and the official documentation relating to art education, such as legislation and reports. With regard to the theoretical references I have discussed in this work, I have used the concepts of cultural mediation, by Serge Gruzinski, habitus, cultural capital and taste production by Pierre Bourdieu, of culture by Raymond Williams, of sensitive education by Duarte Jr. and representation of Roger Chartier. In addition to these, the concept of memory was considered central in this research and the contributions of Halbwachs and Nora were basic in this context. The thesis defend that the representations of art and education reflected in the childhood memories of these teachers, in various dimensions such as school, home, among others, keep elements linked to the conception of the education of the sensitive.

Keywords: Memory. Childhood. Art teachers. Art Teaching.

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1	MEU PAI E EU	15
IMAGEM 2	RITTA ANNA DE CÁSSIA FRANCO	48
IMAGEM 3	REGISTRO DO PRIMEIRO CONCURSO INTERNO	50
IMAGEM 4	PRIMEIRA TURMA DE PROFESSORAS	51
IMAGEM 5	LUCINÉA APARECIDA DOBRYCHLOP	97
IMAGEM 6	TÂNIA MARIA RODRIGUES DO NASCIMENTO	99
IMAGEM 7	DEISEMAR WENDT DE SOUZA	100
IMAGEM 8	SIMONE KOUBIK BORTOLANZA	102
IMAGEM 9	ELISABETE DRECHSLER	103
IMAGEM 10	JOSILENE DE OLIVEIRA FONSECA	105
IMAGEM 11	FRAGMENTOS DA MEMÓRIA IMORTALIZADOS	106
IMAGEM 12	REPRESENTAÇÃO DE FAMÍLIA NA PUBLICIDADE	115
IMAGEM 13	REPRESENTAÇÃO DE FAMÍLIA NA PUBLICIDADE	117
IMAGEM 14	ESTRUTURA FAMILIAR DAS PROFESSORAS	119
IMAGEM 15	MEMÓRIAS DA INFÂNCIA EM FAMÍLIA	120
IMAGEM 16	DEISEMAR COM O IRMÃO	124
IMAGEM 17	RETRATO DO AVÔ E ELISABETE COM A AVÓ	125
IMAGEM 18	LUCINÉA COM O IRMÃO	127
IMAGEM 19	JOSILENE	128
IMAGEM 20	SIMONE E IRMÃOS	129
IMAGEM 21	TÂNIA FINAL DA DÉCADA DE 1960	130
IMAGEM 22	PAI DE SIMONE	132
IMAGEM 23	PEÇAS DE CROCHÊ E TRICÔ	136
IMAGEM 24	CORRESPONDÊNCIA	138
IMAGEM 25	AVÔS PATERNOS COM O PAI DE SIMONE	140
IMAGEM 26	A MÃE DE ELISABETE	142
IMAGEM 27	LIVRO	143
IMAGEM 28	A CATEDRAL DE PEDRA	146
IMAGEM 29	LUCINÉA COM SUPORTE PARA POMPOM	149
IMAGEM 30	GIRAMUNDO	151
IMAGEM 31	BRINCADEIRAS TÂNIA	158
IMAGEM 32	PÁGINA DO LIVRO DE COLORIR	163
IMAGEM 33	AGILDO RIBEIRO E TOPPO GIGGIO	173
IMAGEM 34	MULHER MARAVILHA	176
IMAGEM 35	SIMONE E IRMÃ	187
IMAGEM 36	CAMPANHA PUBLICITÁRIA	188
IMAGEM 37	FRAGMENTOS DA MEMÓRIA ESCOLAR	200
IMAGEM 38	CHARGE DE ZIRALDO	207
IMAGEM 39	MEMÓRIAS DA INFÂNCIA ESCOLAR	213

IMAGEM 40	LUCINÉA EM FOTO ESCOLAR	215
IMAGEM 41	COLÉGIO ESTADUAL SEGISMUNDO FALARZ	216
IMAGEM 42	COLÉGIO NOSSA SENHORA DE LOURDES	219
IMAGEM 43	TÂNIA E SUA TURMA	221
IMAGEM 44	COLÉGIO ESTADUAL DOM ATTICO	222
IMAGEM 45	DEISEMAR FORMATURA DO PRÉ	223
IMAGEM 46	COLÉGIO ESTADUAL SANTOS DUMONT	224
IMAGEM 47	SIMONE NO JARDIM DE INFÂNCIA	225
IMAGEM 48	CENTRO EDUCACIONAL GUAÍRA	226
IMAGEM 49	COLÉGIO ESTADUAL PROF. GUIDO STRAUBE	227
IMAGEM 50	ESCOLA ESTADUAL DANTON CORRÊA DA SILVA	229
IMAGEM 51	COLÉGIO ESTADUAL PADRE ARNALDO JANSEN	231
IMAGEM 52	BONECA SUSI	233
IMAGEM 53	BALAS DE METRO	234
IMAGEM 54	JOSILENE E SUA TURMA	235
IMAGEM 55	MANUAL DE DESENHO PEDAGÓGICO	255
IMAGEM 56	CARTILHA DO PRIMEIRO ANO	260
IMAGEM 57	ILUSTRAÇÃO	261
IMAGEM 58	PRODUÇÃO 1 DE TÂNIA	270
IMAGEM 59	PRODUÇÃO 2 DE TÂNIA	271
IMAGEM 60	PRODUÇÃO 3 DE TÂNIA	272
IMAGEM 61	EXERCÍCIO DE COMPOSIÇÃO	273
IMAGEM 62	SALVADOR DALÍ	280

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	RESUMO DOS DADOS DAS ENTREVISTADAS	23
QUADRO 2	POPULAÇÃO NOS CENSOS DEMOGRÁFICOS	53
QUADRO 3	CONCURSOS PÚBLICOS	55
QUADRO 4	PERFIL DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO	59
QUADRO 5	PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA RME	63
QUADRO 6	PROFISSIONAIS QUE ATUAM COM ARTE/GÊNERO	66
QUADRO 7	PROFESSORAS DE ARTE DA REDE	68
QUADRO 8	EXPANSÃO DE DOMICÍLIOS COM TELEVISORES 1970	170
QUADRO 9	EXPANSÃO DE DOMICÍLIOS COM TELEVISORES 1980	171
QUADRO 10	MUSEUS EM CURITIBA	184
QUADRO 11	CONTEXTO ESCOLAR DAS PROFESSORAS	212

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	PERFIL SÓCIO EDUCACIONAL	69
GRÁFICO 2	TEMPO DE CONCLUSÃO DA GRADUAÇÃO	70
GRÁFICO 3	TEMPO QUE ATUAM COM ARTE	70
GRÁFICO 4	MOTIVAÇÃO	71
GRÁFICO 5	REGIME DE TRABALHO	72
GRÁFICO 6	PARTICIPAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA	73
GRÁFICO 7	LOCALIDADES	74
GRÁFICO 8	CONTATO COM A ARTE	74
GRÁFICO 9	FREQUÊNCIA ESPAÇOS CULTURAIS	75
GRÁFICO 10	FORMATO DAS AULAS DE ARTE	79

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 HISTÓRIAS DE MULHERES PROFESSORAS	48
1.1. AS MULHERES PROFESSORAS	50
1.2. AS PROFESSORAS DA REDE DE CURITIBA	61
1.3. AS PROFESSORAS DE ARTE	66
1.4. NARRATIVAS DO PASSADO: O QUE VEMOS, O QUE NOS OLHA	93
2 NAS MEMÓRIAS DA FAMÍLIA, SENTIDOS E SENSIBILIDADES DA ARTE ...	106
2.1. NOS ACHADOS DA MEMÓRIA, A FAMÍLIA EM PRIMEIRO LUGAR	113
2.2. HISTÓRIAS DE VIDA	121
2.3. LAR, DOCE LAR	147
2.4. RELAÇÕES COM O MUNDO EXTERIOR	166
3 NAS MEMÓRIAS DA ESCOLA, A PRESENÇA DA ARTE	200
3.1. NOS ACHADOS DA MEMÓRIA, A FAMÍLIA EM PRIMEIRO LUGAR	202
3.2. DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA AO ENSINO DE ARTE	205
3.3. A CAMINHO DA ESCOLA	211
3.4. NA MINHA ESCOLA ERA ASSIM	214
3.5. AS ATIVIDADES CULTURAIS	237
3.6. AS AULAS DE ARTE	249
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	284
FONTES	293
REFERÊNCIAS	298
APÊNDICE	320
ANEXO	333

INTRODUÇÃO

O “olho” é um produto da história reproduzido pela educação.

Bourdieu (2013, p.10)

Este é um estudo sobre memórias de infância de professoras da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e sobre como a educação e a arte se fazem presentes nas suas recordações do passado. Para me aproximar dessas histórias, entrevistei mulheres que, embora de idades e origens distintas, tinham em comum o mesmo espaço profissional: as aulas de Arte¹.

As professoras pesquisadas possuem histórias de vida peculiares. No entanto, no período de infância, todas vivenciaram experiências significativas relacionadas à educação do sensível. Essas experiências foram mediadas ou compartilhadas por familiares, vizinhos, colegas de escola, professores e até mesmo por estranhos, em situações de vida geradas em contextos diversos: em cidades do interior do estado do Paraná e de outros estados, em sítios na zona rural, como também na Curitiba de épocas díspares.

As memórias dessas professoras evocam pessoas e momentos que marcaram de alguma maneira suas vidas, seja pela presença ou ausência, pelos caminhos indicados ou percorridos. Em todas elas e em cada uma, as marcas do passado se revelam em acontecimentos, objetos, lugares e pessoas que voltam à cena em um simples recordar. O tempo para quem rememora é regido por outro compasso. Tem o tempo da saudade, do bem querer e da vontade de voltar a ser criança. Mas, também há o tempo da tristeza, das perdas e do querer esquecer. Para todos esses tempos existem sentidos próprios, com significados específicos. E é sobre a sensibilidade e o que pode provocar o sentir, que essa tese trata.

Sentir, todos nós sentimos algo por alguma coisa. Porém, não é a esse sentir relacionado às emoções que me refiro nesse estudo, mas à perspectiva de perceber por meio dos sentidos, ou seja, aquilo que captamos e interpretamos; o que nos dá sentido e nos afeta e principalmente, o que possibilita nos relacionarmos expressivamente com o meio que nos cerca. Sendo assim, as memórias dessas

¹ Quando me referir ao componente curricular, grafarei Arte; nos demais casos, arte. O mesmo ocorre na utilização dos termos ensino de Arte e ensino da arte. O primeiro refere-se ao componente curricular de ensino; o segundo, ao ensino da arte de forma geral e em diferentes instâncias.

professoras transbordam o sentir na perspectiva estética, seja nas recordações de determinadas situações vivenciadas, nos lugares por onde passaram ou em experiências compartilhadas com outras pessoas.

No processo de elaboração e problematização da pesquisa, não foi possível deixar de pensar no lugar² em que me encontro e que me permite refletir sobre tais questões. Assim como as professoras pesquisadas, sou professora de Arte e quando penso em minha trajetória de vida, não consigo dissociá-la do meu discurso estético.

Quando eu era criança, lembro-me de ficar horas entretida, em meio a pincéis e tintas, no atelier de meu pai, o artista Domicio Pedroso³. Em algumas ocasiões, pintávamos ao som de seus discos preferidos, em outras eu apenas o observava pintar. Às vezes, eu posava para algum retrato, mas como era difícil ficar quieta!

Nossa casa era constantemente tomada por artistas amigos de meus pais, que ficavam horas conversando animadamente sobre tendências estéticas de vanguarda, exposições na cidade, suas produções artísticas, entre outros assuntos. Os *vernissages* também eram frequentes. Os adultos conversavam entre obras e *drinks*, enquanto nós crianças perambulávamos pelas salas de exposição.

Muitos desses adultos que povoam minhas memórias de infância, e que de uma forma ou de outra me são muito próximos e queridos, hoje fazem parte da história da arte paranaense, ao mesmo tempo em que fazem parte da minha. Alguns são para mim mais próximos do que outros, como Fernando Velloso, grande amigo de meu pai e primo de minha mãe; Poty Lazzarotto, com quem eu trocava desenhos; Wilson de Andrade Silva, Suzana Lobo, Alberto Massuda, entre muitos outros. Mas, aqueles que me introduziram e ensinaram o amor pela arte, foram sem dúvida alguma, meu pai e minha mãe Leyla⁴.

² Na acepção de Certeau (2005, p. 201), lugar é “a ordem (seja qual for), segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. [...]. Um lugar é, portanto, uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de instabilidade”.

³ Domicio Pedroso (1930- 2014), artista plástico. Pertencente ao grupo de artistas pioneiros da arte moderna no Paraná. Além da carreira artística atuou como administrador cultural ligado à criação de um Centro Áudio Visual para a Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná, organização e curadoria das exposições do Banco de Desenvolvimento do Paraná (BADEP) e à Coordenação do Escritório Regional da Fundação Nacional de Artes (FUNARTE) em Curitiba, Paraná.

⁴ Leyla Gomes de Mattos Pedroso (1931), formada em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e História da arte pela Sorbonne, Paris, FR. Grande companheira de vida e de trabalho de meu pai. Atuou juntamente com ele na organização e curadoria das exposições BADEP (Banco de Desenvolvimento do Estado do Paraná) e em outros projetos culturais.

IMAGEM 1 – MEU PAI (DOMICIO PEDROSO) E EU (AUTORA).
FOTOGRAFIA EM PRETO E BRANCO - JOSÉ KALK BRENNER - (DÉCADA DE 1970)



FONTE: acervo da família Pedroso.

Na escola⁵ o convívio com a arte também era constante. Lembro que as aulas na época chamadas de Educação Artística eram organizadas em quatro categorias: música, teatro, história da arte e cerâmica. A turma era dividida em dois grupos e a cada semana parte dela vivenciava uma dessas modalidades. Em música apreciávamos repertório variado, porém mais erudito. Fazíamos algumas experimentações com instrumentos musicais e explorávamos sons com a professora Bernadete Zagonel⁶. No teatro, os jogos teatrais e a improvisação eram os pontos

⁵ Frequentei o Ensino Fundamental (1º Grau na época) entre 1971 e 1978, em uma instituição de ensino particular, Colégio Nossa Senhora do Sion, em Curitiba, Paraná. O colégio era conhecido, na época, pelo método de ensino diferenciado: Montessori-Lubienska. As turmas eram mistas.

⁶ A professora Bernadete Zagonel na época era recém-formada em Música. Atualmente possui Doutorado em Música pela Université de Paris IV - Sorbonne - França (1994), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (1983), graduação em Licenciatura em Música pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná (1977), DEA (Diploma de Estudos Aprofundados) em Música e

fortes. Hoje penso que esses procedimentos se davam por influência de Augusto Boal⁷, autor em voga na época, muito apreciado pela professora de teatro Yara Mendes⁸, o que dava às aulas um caráter de inovação. Ao invés de encenarmos textos prontos, éramos incentivados à criação de cenas do cotidiano. É preciso lembrar que estávamos em tempos difíceis para a liberdade de expressão, em plena ditadura civil-militar⁹. Nas aulas de história da arte, da professora Maria Cecília Cavalcante¹⁰, nós conhecíamos diferentes culturas e suas produções artísticas. Na verdade, nem tão diferentes, pois a perspectiva era eurocêntrica. Ou seja, estudávamos “os grandes artistas e suas produções”, que podemos entender como as obras realizadas pelo “homem branco europeu”. Questões de gênero não eram abordadas, nem tampouco outras culturas, a não ser na perspectiva do “exótico”.

Após apreciarmos determinados objetos artísticos projetados na parede por meio de slides, nas aulas de história da arte, éramos incentivados a criar nossas próprias versões. Porém, não se tratava de trabalho criador¹¹, como compreendido nas concepções de ensino de Arte na contemporaneidade. Podemos considerar um

Musicologia do Sec. XX pelo IRCAM e École des Hautes Études, França, e DEA em Musicologia pela Sorbonne, França. Atualmente é professora no Centro Universitário Uninter, foi professora titular da UFPR, onde criou e implantou os cursos de Graduação em Música, e professora titular da Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Produz e apresenta o programa de TV Música no Ar desde julho de 2012, disponíveis no youtube. Tem experiência na área de Educação Musical e na EAD, atuando principalmente nos seguintes temas: educação musical, música contemporânea, música eletroacústica. Tem 14 livros publicados na área da Educação Musical, e diversos artigos em revistas especializadas e em jornais. Fonte: Bernadete Zagonel/ Plataforma Lattes, (2017).

⁷ Augusto Pinto Boal (Rio de Janeiro, RJ 1931 – Idem, 2009). Diretor, autor e teórico. Por ser um dos únicos homens de teatro a escrever sobre sua prática, formulando teorias a respeito de seu trabalho, torna-se uma referência do teatro brasileiro. Principal liderança do Teatro de Arena de São Paulo nos anos 1960. Criador do teatro do Oprimido, metodologia internacionalmente conhecida que alia teatro a ação social. Fonte: Augusto Boal/Enciclopédia Itaú Cultural, (2017).

⁸ A professora Yara Mendes além de ministrar as aulas de teatro no colégio Sion, atuava profissionalmente, como decoradora, ofício que realiza até os dias de hoje. Ver: Yara Mendes/ Site Oficial, (2017).

⁹ Período de 1964 a 1985. Segundo Lara e Silva (2015, p. 277- 8), “o golpe civil-militar foi a resistência capitalista às possibilidades de reformas e avanços sociais. Por meio da violência, os setores reacionários atuaram com prisões de lideranças, torturas, assassinatos, expulsão de líderes esquerdistas do país e intervenção em sindicatos”.

¹⁰ Posterior ao período que lecionou História da Arte no Colégio Sion, a professora Maria Cecília Cavalcante se especializou em Restauro em Minas Gerais, pelo CECOR e realizou vários cursos de atualização na área, em Buenos Aires/Argentina, Paris/França, Florença/Itália e Liverpool/Inglaterra. Criou em Curitiba, o *Atelier do Restauro*, responsável pela manutenção e restauro de obras em pintura, arte sacra e gravuras. Entre 1998 e 2002, o atelier realizou o processo de restauração do Acervo do Museu Alfredo Andersen (MAA), em Curitiba. Fonte: Maria Cecília Cavalcante/ Artes na WEB, (2017).

¹¹ Trabalho criador é um termo utilizado por diferentes autores, que discutem a Arte-Educação contemporânea, dentre eles Ana Mae Barbosa (2009) e Hernandez (2007), na perspectiva do trabalho interpretativo e autoral. Este entendimento envolve a reflexão e a análise crítica perante as produções artísticas da humanidade e a possibilidade de diálogo criativo por meio da produção de novos objetos artísticos.

meio termo, uma vez que a intenção era a criação de versões baseadas no original. Porém, não se podia distanciar em demasia do aspecto formal dos objetos artísticos estudados. A pintura e o desenho eram as técnicas mais exploradas. As aulas de cerâmica acompanhavam as de história da arte. Porém, o foco eram as produções tridimensionais. Embora muitos defendam a ideia que a argila tenha efeito relaxante, em nossa turma causava efeito contrário. Lembro-me das bolas de argila grudadas no teto da sala e das caras de espanto simuladas ao sermos questionados pela professora sobre a autoria de tal “arte”.

Em suma, minha infância foi povoada pela arte. E antes da minha, a dos meus pais. Meu pai fez seus estudos fundamentais no Colégio Belmiro César. Mesma escola na qual Guido Viaro desenvolveu sua metodologia inovadora para ensino da arte, baseada na expressão pessoal do aluno¹². Sua mãe, Hilda Moreira Pedroso (1903-2000), quando solteira frequentou o ateliê de Alfredo Andersen¹³ e se dedicou à aquarela e à pintura à óleo. Seu pai, Simeão Mafra Pedroso (1898-1983), amigo de Guido Viaro, Theodoro de Bona, Nilo Previdi, entre outros, além de colecionador reconhecido foi incentivador dos artistas locais. Embora formado em Direito pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), dedicou sua vida à Educação. Foi inspetor de ensino durante a intervenção de Manuel Ribas e Secretário de Educação e Cultura (1948). Minha mãe é sobrinha neta do poeta Emiliano Pernetta (1866-1921), aclamado como “Príncipe dos poetas paranaenses”. Cresceu junto ao seu primo, o artista Fernando Velloso, que foi colega de turma de meu pai, na Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP).

Aqui podemos identificar como principal elemento mobilizador formativo dessa familiaridade com as manifestações culturais, o conceito de *habitus* defendido por Pierre Bourdieu. Em decorrência dele, o capital cultural e de produção de gosto, conceitos essenciais nessa investigação, conforme apresentarei mais adiante.

Como é perceptível em minha narrativa, a memória possibilita vivenciar acontecimentos, pessoas e lugares, que são constituintes da minha condição de viver e perceber a arte, seja no âmbito escolar ou familiar. Em virtude dessa minha condição, sempre pensei que a arte fizesse parte da vida de todos. Porém, quando

¹² Ver: Osinski, (2006).

¹³ Alfredo Andersen (Noruega, 1860 - Curitiba, 1935). Pintor, desenhista, gravador e professor. Artista Norueguês radicado em Curitiba com grande projeção no campo artístico local da época. Ver: Araujo, (2006).

cursava Educação Artística, na Universidade Federal do Paraná¹⁴, descobri que parte de meus colegas nunca havia tido contato com a arte fora dos livros de escola e das poucas experiências das aulas de Educação Artística na educação básica. Muitos só tiveram a oportunidade de vivenciar a produção artística no contexto escolar. Pelo menos era o que relatavam durante nosso convívio entre as aulas ou em determinadas discussões promovidas nas disciplinas cursadas.

Porém, hoje me pergunto sobre o significado dessas afirmações. Assim, algumas questões passaram a me provocar no sentido da busca por respostas: será que realmente existe a possibilidade da arte não fazer parte do cotidiano das pessoas? A que arte elas versam ou qual o significado da arte para elas? Será que durante a infância, no convívio familiar ou na escola, não participavam de nenhuma atividade cultural? Não escutavam rádio, não assistiam programas na TV, não iam ao cinema ou ao circo? Nenhuma dessas atividades fez parte da infância de outras pessoas? Será que na escola não tiveram a oportunidade de vivenciar arte ou estudar alguns artistas? Tais questões foram se avolumando, aliadas às observações decorrentes do convívio profissional com professores e professoras de Arte da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Em minha caminhada profissional como professora e integrante da equipe técnica de Arte do Ensino Fundamental da Rede¹⁵ de Curitiba, tenho tido a oportunidade de observar planejamentos, projetos e propostas de trabalhos desenvolvidos no componente curricular Arte. Dessa prática, também surgiu a preocupação acerca do enfoque dado pelos professores em seus planejamentos a determinados artistas e a períodos distintos da história da arte, privilegiando determinados saberes e excluindo outros.

Nessa perspectiva, busquei em minha investigação de Mestrado¹⁶ analisar a seleção cultural realizada pelos professores na organização dos conteúdos a serem ensinados no componente curricular Arte, nos anos finais¹⁷ do Ensino Fundamental da Rede. Naquele momento, algumas hipóteses referentes às possibilidades de relação entre a visão de arte e cultura dos professores e as seleções praticadas

¹⁴ Cursei Educação artística na Universidade Federal do Paraná, entre os anos de 1983 e 1988.

¹⁵ Passarei a utilizar nesta pesquisa a forma simplificada Rede para me referir à Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

¹⁶ Pedroso, (2012).

¹⁷ Por anos finais do Ensino Fundamental compreendem-se do 6º ao 9º ano.

foram levantadas no sentido de ampliar o campo de investigação¹⁸. No decorrer desta pesquisa, foi possível constatar que a seleção cultural não estava desvinculada das concepções de arte, cultura e ensino de Arte de cada um dos professores pesquisados. Também pude perceber que tais concepções foram construídas ao longo dos percursos de vida dos respectivos professores, passando pelas primeiras experiências com a arte, vivenciadas no período da infância, sejam na família ou na educação escolar¹⁹.

A contribuição de minha investigação de Mestrado pode ser apontada particularmente quanto à possibilidade que se concretizou de compreender as relações que os professores estabelecem com os conteúdos de ensino de Arte, a organização desse ensino conforme as perspectivas apresentadas, a valorização do componente curricular no contexto da contemporaneidade, assim como a aproximação com os processos de construção das concepções de arte, cultura e ensino de Arte dos professores pesquisados. No entanto, gerou outros questionamentos, ampliando o campo de investigação para o Doutorado.

Nesse sentido, esta tese busca uma aproximação com as trajetórias pessoais de professoras²⁰ de Arte da Rede de Curitiba, especialmente os primeiros contatos delas com manifestações artísticas no período da infância, sejam estas na família ou no campo educacional, no sentido de analisar as representações da educação e da arte presentes nas narrativas de memórias desse período, uma vez que as marcas destes percursos de vida podem contribuir para a compreensão das concepções de arte, cultura e ensino de Arte do período em questão.

¹⁸ Dentre elas a de que a seleção cultural poderia repercutir direta ou indiretamente na visão que os estudantes e, conseqüentemente, a sociedade cria da arte. Entretanto, o professor que também passou pelo processo de escolarização poderia trazer as marcas desse ensino e, de certa forma, ser influenciado em suas escolhas. Assim como outros fatores alheios à escola poderiam contribuir para a construção da visão de arte e cultura dos professores e nas respectivas seleções culturais.

¹⁹ Foi possível constatar também que a seleção cultural e a organização dos conteúdos realizados pelos professores correspondiam à justaposição de diferentes aspectos que se complementavam. Tais aspectos estavam relacionados ao espaço físico das instituições, ao acesso a materiais apropriados, sobretudo, no que se referia ao ensino das artes visuais, à diversidade de imagens em boa definição e fidelidade formal, ao domínio de determinados conteúdos das diferentes linguagens artísticas por professores com formação única e específica, à possibilidade de oportunizar a produção de novos objetos artísticos aos estudantes, entre outros; que constituíram os critérios e motivos apresentados pelos professores como justificativa para a escolha dos conteúdos a serem trabalhados no componente curricular Arte. A seleção cultural pôde ser compreendida, portanto, no entendimento de todas as implicações expostas, como um processo que se desenvolve em diferentes níveis de decisão. Tal processo muitas vezes não depende exclusivamente do professor. No entanto, as decisões atribuídas aos professores foram de comum acordo, compreendidas por eles como importantes e responsáveis pela mediação entre os estudantes e a arte.

²⁰ O recorte de gênero, utilizado na tese, será justificado no decorrer do texto, em momento oportuno.

As memórias reveladas no decorrer desse texto têm seus significados próprios nas memórias das professoras, pois, se assim não o fosse, talvez tivessem sido esquecidas. O fato é que estão presentes em seus relatos e somadas às lembranças de outras professoras, compõem a principal fonte desse estudo, cujo objetivo é analisar de que modo a educação e a arte estão presentes nas narrativas de memória das professoras de Arte da Rede de Curitiba, assim como verificar suas representações nesse contexto. Busco, mais especificamente:

1) Investigar a atuação das mulheres enquanto professoras de Arte no sentido de dar visibilidade e voz à sua atuação de protagonistas no magistério da Rede de Curitiba.

2) Verificar em que medida diferentes manifestações artísticas: eruditas, populares, locais, nacionais e estrangeiras, entre outras, estão presentes nas memórias de infância dessas professoras. Como tiveram contato com tais manifestações e que representações elas ensejam.

3) Analisar as propostas pedagógicas, os materiais utilizados e as imagens veiculadas nas aulas de Arte, vivenciadas pelas professoras no período de infância, no sentido de estabelecer relações entre o percurso do ensino de Arte no Brasil e a construção dos respectivos acervos imagéticos e repertórios culturais.

O estudo leva em conta o recorte temporal que compreende o período de 1970 a 1990, correspondente à infância das professoras de Arte da Rede, mais especificamente o período dos 6 aos 14 anos de idade, em que foram alunas na Educação Básica. A escolha deste recorte temporal se justifica por compreender a infância da maior parcela das profissionais que atuam hoje com Arte na Rede em questão, além de oportunizar a análise de um contexto que perpassa duas décadas.

A pesquisa busca dar visibilidade e voz ao protagonismo feminino no magistério da Rede, especificamente às professoras de Arte, que são e sempre foram maioria em seu quadro funcional²¹. Outro aspecto abordado refere-se à presença ou não de distinções de gênero, nas narrativas das professoras referentes às suas vivências artísticas e culturais de infância. Ou seja, se vivenciaram experiências marcadas pela diferenciação de gênero, como brincadeiras, atividades e atitudes diferenciadas para meninas e meninos.

²¹ Diversas pesquisas apontam as mulheres como maioria no quadro docente da Rede de Curitiba. Dentre elas destaco Abreu, (2008) e Finatti (2016). No Capítulo 1, esta temática será explorada com maior propriedade, com a apresentação das fontes pesquisadas e análise dos dados coletados.

O estudo compreende as profissionais que atuam com Arte do 1º ao 9º Ano do Ensino Fundamental, independente da formação superior. Sendo assim, além de abranger como foco de investigação profissionais dos dois segmentos²² do Ensino Fundamental, possibilita a inclusão de professoras sem a formação superior específica em Educação Artística ou em uma das licenciaturas artísticas (Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro) e as que possuem formação em Pedagogia.

Com relação ao método de pesquisa, a escolha pelas narrativas pessoais se deu em função da singularidade do objeto de estudo, as memórias de infância das professoras de Arte.

Narrativas revelam o alinhamento dos narradores com certos indivíduos, grupos, ideias e símbolos através dos quais eles externalizam seus maiores valores, qualidades positivas e de orgulho para si mesmos. Narrativas também revelam dissociações dos narradores com “outros” indivíduos, grupos, ideias, e símbolos através dos quais eles externalizam as partes menos favoráveis de si mesmos. Esta articulação de identidade – de voz – sobretudo tornou-se compreensível como locus da dignidade humana, tal como a razão era o locus da dignidade para o Iluminismo; nós podemos agora definir uma pessoa como alguém que narra (ERRANTE, 2000, p. 142).

Nesse sentido, a fonte oral, na visão de Garrido (1993), possibilita a construção de um discurso de interpretação histórica completo, rico e complexo, uma vez que propicia a análise e relação com a vida cotidiana dos protagonistas da história: os homens e as mulheres. Paul Thompson (1988) compreende o uso das fontes orais como a democratização da própria história e a vitalização de uma história que devolve às pessoas seu próprio passado com suas próprias palavras, no sentido da devolução do protagonismo perdido em detrimento de outros.

Pensando na aproximação com uma maior diversidade de contextos, seja referente às localidades de origem e permanência das professoras na infância, estruturas familiares, grupos de convívio, épocas, escolas que frequentaram, entre outros aspectos observados nesse estudo, em um primeiro momento, foi realizado um questionário *online*²³ no sentido de mapear o grupo de professoras de Arte da Rede.

²² O Ensino Fundamental é dividido em dois segmentos: Anos Iniciais que compreende do 1º ao 5º ano e Anos Finais, do 6º ao 9º ano.

²³ Com relação ao questionário *online*, no Capítulo 1 será explorado com maior propriedade: formato, abrangência, resultados, entre outras informações pertinentes.

O resultado desse processo foi bastante significativo e encorajador, seja em função do número de participantes, seja nas possibilidades de frentes de pesquisa que se abriram em decorrência das respostas obtidas. Levando em conta o tempo para a pesquisa e o aprofundamento necessário, optei pela realização de entrevistas com seis professoras desse universo estudado, cuja seleção teve como parâmetro alguns critérios, entre outros aspectos utilizados na construção do questionário.

Na definição dos critérios, a ideia foi explorar a diversidade entre as professoras pesquisadas, no sentido de estabelecer permanências e variações entre os contextos percorridos. Nessa lógica, quatro critérios auxiliaram a seleção das depoentes. O primeiro foi pautado na faixa etária das professoras, na busca por abranger idades distintas, cujo período de infância se inserisse no recorte estudado (1970–1990). O segundo está relacionado ao local onde as professoras passaram a maior parte das respectivas infâncias, na tentativa de privilegiar diferentes localidades, como também diferentes épocas vividas em Curitiba. O terceiro está fundamentado na formação superior das professoras, tendo potencial para contemplação das diversas possibilidades de graduação: as licenciaturas em Arte (Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro), Educação Artística ou Pedagogia. O quarto e último critério, relaciona-se à experiência no magistério e mais especificamente com Arte, tendo em vista a variação do tempo de atuação na função de professora de Arte.

A partir dos critérios elencados, passei a analisar os dados levantados por meio do questionário *online*. No cruzamento desses dados, foi possível relacionar várias professoras como potenciais testemunhas para a segunda fase da pesquisa: as entrevistas. Porém, é importante ressaltar que a escolha dessas seis professoras e não de outras, se pauta também no teor das próprias memórias, pelos indícios capturados nos questionários realizados e pelas possibilidades de exploração destes no decorrer da pesquisa. As memórias dessas seis professoras possuem pontos de convergência e similitudes. No entanto, também possuem autonomia e originalidade em relação aos acontecimentos narrados. Nesse sentido, há possibilidade de estabelecer relações entre elas sem perder de vista as suas peculiaridades e suas experiências de individualidade.

QUADRO 1 - RESUMO DOS DADOS DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS.

Professora	Formação	Tempo que leciona Arte	Idade	Local onde passou a infância
Lucinéa Aparecida Dobrychlop	Educação Artística	Mais de 15 anos	Entre 41 a 50 anos	Curitiba e interior de Santa Catarina
Elisabete Drechsler	Pedagogia e Biologia	De 6 a 10 anos	Mais de 51 anos	Curitiba
Josilene de Oliveira Fonseca	Licenciatura em Artes visuais/ Artes cênicas	Mais de 15 anos	Mais de 51 anos	Interior do Rio Grande do Sul
Tania Maria Rodrigues do Nascimento	Educação Artística	Entre 11 e 15 anos	Mais de 51 anos	Curitiba
Deisemar Wendt de Souza	Pedagogia	De 0 a 5 anos	Entre 31 a 40 anos	Curitiba
Simone Koubik Bortolanza	Educação Artística	De 6 a 10 anos	Entre 41 a 50 anos	Curitiba

FONTE: Dados organizados pela autora, com base no questionário *online*, 2016.

Com as entrevistadas em perspectiva, foi necessário pensar nas possibilidades de construção e exploração da fonte oral. Tendo em vista o entendimento de Errante (2000) de memória como um conjunto de documentos arquivados na cabeça das pessoas, emerge pensar estratégias para acessar tais arquivos. Pois a memória permite tanto lembrar quanto esquecer. A mesma autora aponta possibilidades práticas, como a escolha de perguntas que propiciem aos narradores a organização e o relato de suas experiências de uma forma ampla e não pontual, que suscitem um fluxo de memória e não apenas respostas prontas. A importância da observação e registro das formas não verbais, como gestos, posturas corporais e expressões faciais, também contribuem para a ampliação da análise e interpretação das narrativas, uma vez que a transcrição possibilita a interpretação parcial. A ocultação verbal, por exemplo, quase sempre vem acompanhada pela expressão corporal, a entonação, a expressividade ou o volume da voz. Seguindo essas orientações, as entrevistas foram gravadas em áudio e também vídeo²⁴. opção

²⁴ Para as gravações em vídeo, foi necessário contar com outra pessoa como cinegrafista, no sentido de assegurar a qualidade e a simultaneidade dos processos de documentação da entrevista: em vídeo e áudio.

pelo uso das duas mídias de forma simultânea se deu em função da preocupação com a qualidade e fidelidade com o som e a imagem.²⁵

Além das fontes orais, a pesquisa buscou levantar documentação referente aos períodos e contextos citados pelas professoras entrevistadas, como fotos, cartas e postais, diários pessoais de infância, trabalhos escolares relacionados às aulas de Arte, livros escolares, a legislação vigente relacionada à Educação e ao Ensino de Arte, documentos oficiais do período pesquisado, entre outras possibilidades.

É importante ressaltar que as fontes provenientes de acervos pessoais, como as das professoras pesquisadas ou outros acervos particulares, são de grande importância para o campo da pesquisa. Tanto pelas possibilidades de contato com materiais que não estão disponíveis em outros tipos de acervos ou acessíveis ao público em geral, como pela riqueza e potencialidade de frentes de pesquisa que se abrem sobre a cultura material.

Com relação às fontes,

Tradicionalmente, os historiadores têm se referido aos seus documentos como fontes”, como se eles estivessem enchendo baldes no riacho da Verdade, suas histórias tornando-se cada vez mais puras, à medida que se aproximam das origens. A metáfora é vívida, mas também ilusória visto que subentende a possibilidade de um relato do passado que não contaminado por intermediários. É certamente impossível estudar o passado sem a assistência de toda uma cadeia de intermediários, incluindo não apenas os primeiros historiadores, mas também os arquivistas que organizaram os documentos, os escribas que os escreveram e as testemunhas cujas palavras foram registradas (BURKE, 2017, p. 23-4).

Porém, não basta ao historiador levantar maior número de fontes no sentido da compilação, é necessário fazer suas escolhas: recortes, abordagens, relações, entre outras importantes intervenções no material coletado, para que assim possa dar visibilidade aos acontecimentos estudados e suas testemunhas. Conforme Bloch (2001, p. 69), “o historiador, por definição, está na impossibilidade de ele próprio

²⁵ O gravador de áudio possibilita maior amplitude de gravação. Colocado próximo a entrevistada, capta a voz sem perda ou ocultação resultantes da movimentação corporal, sons externos, entre outros. Possibilidade que a gravação de áudio proveniente da filmadora não permite, considerado que para uma boa captação da imagem da entrevistada, é necessário um distanciamento da câmera. Com isso, o som captado pela câmera perde propriedade, intensificando a captação dos sons próximos e dificultando a dos sons distantes.

constatar os fatos que estuda. Nenhum egiptólogo viu Ramsés; nenhum especialista das guerras napoleônicas ouviu o canhão de Austerlitz”. Consequentemente, cabe ao historiador o privilégio de dar voz às testemunhas.

Sendo assim, é importante ressaltar que é a memória o conceito central desta pesquisa, pois é por meio das narrativas da memória de infância que se revelam as representações sobre a educação e a arte.

A memória é vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente, a história, uma representação do passado. [...] A memória emerge de um grupo que ela une, o que quer dizer, como Halbwachs o fez, que há tantas memórias quantos grupos existem; que ela é por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada (NORA, 1993, p. 09).

A introdução da memória como objeto de análise das Ciências Sociais pode ser creditada a Maurice Halbwachs. O autor, que empreendeu pesquisas referentes à memória coletiva, defende a ideia de que os homens nunca estariam sós, pois suas lembranças, mesmo que individuais, são compartilhadas com e pelos outros (HALBWACHS, 2004). Considera também a memória individual como ponto de vista sobre a memória coletiva, estando tais lembranças de acordo com valores comuns e fatos de interesse de determinados grupos. Nesse sentido, nossa memória é constituída por nossas impressões e lembranças, mas também pelas de outros, pois a maneira como vemos e entendemos o mundo corresponde a determinadas concepções forjadas pelos grupos sociais aos quais pertencemos.

Para Le Goff (1990), a memória está nos alicerces da história. Ela se faz presente no documento e no monumento²⁶. No entanto, a distinção entre história e

²⁶ Para Le Goff, “a memória coletiva e sua forma científica, a história, aplicam-se a dois tipos de materiais: os documentos e os monumentos. [...] O monumento tem como características o ligar-se ao poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas (é um legado à memória coletiva) e o reenviar a testemunhos que só numa parcela mínima são testemunhos escritos. O termo latino *documentum*, derivado de *docere* 'ensinar', evoluiu para o significado de 'prova' e é amplamente usado no vocabulário legislativo [...] O documento que, para a escola histórica positivista do fim do século XIX e do início do século XX, será o fundamento do fato histórico, ainda que resulte da escolha, de uma decisão do historiador, parece apresentar-se por si mesmo como prova histórica. A sua objetividade parece opor-se à intencionalidade do monumento. Além do mais, afirma-se essencialmente como um testemunho escrito” (1990, p. 535 -6).

memória pode ser considerada pelo fato de que a primeira trabalha com acontecimentos colocados para e pela sociedade; enquanto que para a segunda, o principal é a reação que o fato causa no indivíduo e no grupo. Neste sentido, a memória pode recuperar o que está velado, submerso, do grupo ou dos indivíduos. Já a história trabalha com o que foi trazido a público. Nas palavras do autor, a “memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro” (1990, p. 477).

No entanto, somente no fim da década de 1970 a memória tornou-se objeto de reflexão da historiografia, em função do trabalho desenvolvido pelos historiadores da *École des Annales*²⁷, no sentido de alargamento da noção de documento histórico. Segundo Burke (1992b), existem dois aspectos referentes à memória, pelos quais os historiadores deveriam se interessar. O primeiro seria o estudo da memória como fonte histórica, no sentido da produção da crítica da fiabilidade da reminiscência. Segundo o autor, “esta tarefa vem sendo levada a cabo, de fato, desde os anos 60, quando os historiadores do século XX se aperceberam da importância da ‘história oral’²⁸” (1992, p. 238). O segundo concerne à memória enquanto fenômeno histórico, no sentido da história social da recordação. Tendo em vista que a memória social, da mesma maneira que a memória individual, é seletiva, é necessário que se identifiquem os princípios de seleção e variantes de lugar para lugar, de um grupo para outro, assim como a forma como se modificam ao longo do tempo.

Partindo do pressuposto de que toda memória é uma representação, a perspectiva de Roger Chartier pôde auxiliar, no tocante às representações da educação e da arte presentes nas narrativas das professoras pesquisadas, no sentido da aproximação com os significados e abrangência dessas experiências com a arte, vivenciadas no período de infância dessas professoras. Segundo o autor (1990), as representações dizem respeito ao modo como em diferentes lugares e tempos a realidade social é construída por meio de classificações, divisões e delimitações. Sendo assim, códigos, padrões e sentidos são compartilhados, e embora possam ser naturalizados, seus sentidos podem mudar, uma vez que são

²⁷ A Escola dos *Annales* foi um movimento de renovação da historiografia francesa, constituído por três gerações ou fases. Seu início, data do final da década de 1920 (BURKE, 1992).

²⁸ A expressão História Oral vem do termo inglês *Oral History*, que no original abrange os estudos sobre histórias de vida e a produção de fontes por meio de relatos de testemunhas. A utilização desse termo, ao invés de fonte oral, é uma escolha de alguns autores (Nota da autora).

historicamente construídos e determinados pelas relações de poder e pelos conflitos de interesses dos grupos sociais. Ainda para Chartier, as representações se apresentam por discursos, e as leituras e a produção de sentido desses discursos se relacionam com certas condições e processos. Conseqüentemente, existe uma pluralidade dos modos de emprego dos discursos e uma diversidade de leituras que devem ser evidenciadas, revelando que as categorias aparentemente invariáveis são construídas historicamente.

Uma vez que o objeto de análise desta tese são as representações da educação e da arte, presentes nas narrativas do período de infância das professoras de Arte, faz-se necessário discutir o conceito de infância que nesse estudo é entendido como construção social, conforme defendido por Sarmiento (2005). Segundo o autor,

[...] a sociologia da infância propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objeto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo crescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada. A infância é concebida como uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social (SARMENTO, 2005, p. 363).

Por meio do conceito de geração é possível distinguir o que separa a criança do adulto e o que os une nos planos estrutural e simbólico, assim como as variações dinâmicas entre crianças. De acordo com Ferreira (2009), as crianças devem ser consideradas como atores sociais, assumindo sua autonomia conceitual, e sendo, portanto, donas de vozes próprias. Assim, as ideias, representações, práticas e ações sociais das crianças ganham legitimidade e se relacionam com a diversidade de tempos e lugares.

Compreendendo o tempo como um símbolo cultural e uma produção histórica, é o próprio tempo uma experiência de coerção externa e auto coerção. Tal experiência é fruto de aprendizagem social e componente do processo civilizador que se conformou lentamente em um *habitus* social. Envolve a individualização da regulação social do tempo e o desenvolvimento do sentimento de passagem do tempo como referência ao curso da vida individual e das transformações da sociedade (VEIGA, 2010, p. 26).

Nesse sentido, cada geração é marcada pelo seu tempo, e de certa forma isso é o que diferencia as crianças de ontem das de hoje ou amanhã, assim como as visões do adulto sobre essas infâncias. Pois essas visões também trazem marcas temporais: são os olhares de hoje sobre o vivido em outros tempos. Os lugares que a criança ocupa, na família e na escola, e os espaços de sua circulação e vivência, também são caracterizados por modelos e pelo trânsito de ideias condicionadas ao tempo.

É importante compreender a distinção entre criança e infância. De acordo com Sarmiento (2005, p. 371),

[...] a Sociologia da infância costuma fazer, contra a orientação aglutinante do senso comum, uma distinção semântica e conceptual entre *infância*, para significar a categoria social do tipo geracional, e *criança*, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença de um grupo etário próprio, é sempre um ator social que pertence a uma classe social, a um gênero, etc.

Portanto, a criança é o agente promotor de trajetórias individuais, embora pautadas pelas marcas coletivas. Já a infância é a experiência humana da criança. Segundo Kuhlmann Jr e Fernandes (2004), o termo infância indica uma realidade psicobiológica referenciada no indivíduo que é considerada como condição das crianças.

Outro aspecto que merece atenção é a datação etária ou geracional, visto que essas se constroem historicamente. Por isso, é preciso levar em conta que a criança correspondente ao recorte temporal desse estudo, nos anos 1970 é uma. Já a dos anos 1980 é outra, dadas as transformações no campo das experiências de infância que se relacionam com fatores econômicos, políticos, sociais, tecnológicos, éticos, entre outros. Conforme Sarmiento, em entrevista concedida a Delgado e Muller (2006, p. 19),

[...] cada criança vive no interior de um sistema simbólico que administra o seu espaço social. Quer dizer, quando nasce a criança vai entrar num mundo em que lhe é permitido fazer certas coisas e outras lhe são interditas, onde é conduzida a comportar-se e a pensar de determinados modos e onde outros modos de pensar ou de se comportar são reprimidos.

Desde que o mundo é mundo, nas convenções sociais os papéis destinados a homens, mulheres e crianças se alteram de acordo com a cultura e época de origem. Nessa perspectiva, em alguns períodos passados a criança não era vista e nem tinha existência própria enquanto categoria distinta, sendo por conseguinte considerada um adulto em miniatura. Dessa forma, muitas vezes se misturava aos adultos nas atividades cotidianas, como no trabalho, por exemplo. No entanto, essa situação foi se alterando, na medida em que ela passou a ser percebida como singular.

Essa nova condição propiciou um novo campo de estudo. Nesse sentido, a infância tem sido tema de investigação de pesquisadores de diferentes áreas. A obra *História social da criança e da família*, de Phillipe Ariès (1978) publicada em 1961, é considerada inaugural no campo da História da Infância. Conforme Rocha & Gouveia (2010), o estudo apresenta um olhar transdisciplinar sobre o tema da infância, possibilitando um alargamento das possibilidades de análises da apreensão dos sujeitos em sua ação no mundo. As autoras salientam que Ariès, na obra em questão, introduz o conceito de geração, embora este não seja objeto de discussão de sua parte.

Ariès preconiza em seu estudo o lugar da criança. Embora o termo “sentimento de infância”, utilizado pelo autor, não corresponda à afeição pelas crianças, possibilita a compreensão da consciência à particularidade infantil. Há em sua obra uma distinção entre a criança, o jovem e o adulto, assim como um conceito plural de infância. Um exemplo disso é a análise que o autor faz dos trajes específicos para as crianças, presentes na iconografia pesquisada. Nesse exemplo, as diferentes infâncias estão pautadas pelas questões sociais e de gênero. No entanto, muitas outras podem ser percebidas, tanto nas crianças do passado como nas gerações do presente.

A relevância do trabalho de Ariès se dá especialmente pelo uso das fontes. O autor empreendeu seus estudos a partir da iconografia da era medieval à modernidade, tendo como foco a observação das representações de infância na Europa Ocidental, principalmente na França. Outras fontes também foram utilizadas, como registros médicos e eclesiásticos. No entanto, as imagens foram seu ponto de partida e proporcionaram a análise da infância como produto da vida moderna, resultante das modificações na estrutura social.

Logo, Ariès eleva o uso de imagens à categoria de evidência histórica, o que levou a que fosse seguido por outros historiadores franceses na década de 1970, como Michel Vovelle e Maurice Agulhon. Conforme Burke (2017, p. 25) “imagens, assim como textos e testemunhos orais, são uma forma importante de evidência histórica. Elas registram atos de testemunho ocular”. O mesmo autor ressalta seu mérito, “uma vantagem particular do testemunho de imagens é a de que elas comunicam rápida e claramente os detalhes de um processo complexo que um texto levaria muito mais tempo para descrever, e de forma mais vaga” (BURKE, 2017, p. 125).

Apesar da relevância do trabalho de Ariès, algumas críticas foram levantadas por historiadores, no sentido do equívoco do autor ao interpretar os acontecimentos estudados à luz de um processo histórico universal, deixando de lado segmentos das classes sociais em desvantagem. Também a nostalgia de Ariès pela vida comunitária medieval pode ter influenciado suas análises, como aponta Corazza (2002).

No entanto, sua obra tornou-se referência no campo e deu origem a uma pródiga produção historiográfica. A perspectiva do autor ganha refinamento, no sentido de elucidar a pluralidade de experiências históricas da infância, em períodos e contextos diversos, conforme apontam Rocha & Gouveia (2010).

A abordagem de Ariès com relação às práticas familiares e a comparação entre modos de vida se aproxima aos conceitos sociológicos de *habitus*, capital cultural e produção do gosto de Pierre Bourdieu, utilizados nesse estudo, na expectativa de desvelar aspectos como a frequência e a apropriação de bens culturais, relacionados às famílias das professoras pesquisadas.

Por *habitus*, o autor concebe o sistema de disposições, modos de perceber, de sentir, de fazer, de pensar, que nos leva a agir de determinada forma, ou seja, a matriz cultural internalizada por nós.

Produto da história, o *habitus* produz as práticas, individuais e coletivas, portanto, da história, conforme aos esquemas engendrados pela história; ele garante a presença ativa das experiências passadas que, depositadas em cada organismo sob a forma de esquemas de percepção, de pensamento e de ação, tendem, de forma mais segura que todas as regras formais e que todas as normas explícitas, a garantir a conformidade das práticas e suas constâncias ao longo do tempo (BOURDIEU, 2009b, p. 90).

Nessa perspectiva, o *habitus* é compreendido como o produto da ternalização das condições históricas e sociais realizadas ao longo das trajetórias pessoais sociais. É, por conseguinte,

sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto de práticas e das ideologias características de um grupo de agentes. Tais práticas e ideologias poderão atualizar-se em ocasiões mais ou menos favoráveis que lhes propiciam uma posição e uma trajetória determinadas no interior de um campo intelectual que, por sua vez, ocupa uma posição determinada na estrutura da classe dominante (BOURDIEU, 2009a, p. 191).

Conforme Bourdieu (2009b), o conceito de *habitus* é importante para a análise de atitudes subjetivas que são capazes de estruturar as representações e a geração de novas práticas. É um princípio mediador, uma noção que auxilia pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica; é um sistema de orientação ora consciente ora inconsciente. Nesse sentido, entende-se *habitus* como uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas. Bourdieu classifica o *habitus* em duas maneiras. O primário é transmitido de maneira implícita, inconsciente, pela educação familiar e as regras de classe. Já o secundário é explícito, organizado metodicamente, transmitido pela educação escolar, pela indústria cultural e os meios de comunicação de massa. As duas perspectivas se fazem presentes nessa investigação. Na medida em que as condições sociais e históricas são alteradas, o *habitus* se modifica, incorporando outros esquemas de percepção e ação, o que contribui para a manutenção ou transformação de suas estruturas.

Outro conceito fundamental nesta pesquisa é o de capital cultural, conceito desenvolvido por Pierre Bourdieu em parceria com Jean-Claude Passeron, e que se refere às diferentes condições de acesso aos bens da cultura. Ao utilizarem o termo capital cultural, os autores (2008) fazem uma analogia ao capital econômico. Seu significado remete à produção, à posse e ao consumo de bens culturais socialmente dominantes. O capital cultural pode se apresentar em três modalidades: objetivado, incorporado ou institucionalizado. A primeira modalidade refere-se à propriedade de objetos culturais valorizados (livros, obras de arte, entre outros). A segunda, à cultura internalizada pelo indivíduo (postura corporal, conhecimentos, hábitos,

linguagem, entre outros). A última diz respeito à certificação escolar como atestado de formação cultural. As três modalidades serão analisadas nesse estudo.

No que se refere à produção do gosto, Bourdieu coloca sob suspeita a afirmação do senso comum “gosto não se discute” ao declarar que este é construído socialmente. Segundo o autor, o gosto e as práticas de cultura de cada um de nós são resultados de um feixe de condições específicas de socialização. Nesse sentido, o gosto cultural é produto de um processo educativo, ambientado na família e na escola e não fruto de uma sensibilidade inata dos agentes sociais. Na obra *A distinção: crítica social do julgamento* (BOURDIEU, 2013), o autor põe em discussão a variação de gosto entre os segmentos sociais. Bourdieu analisa a variedade de práticas culturais entre os grupos sociais e afirma que as mesmas, em grande parte, são determinadas pelas trajetórias educativas e socializadoras dos grupos.

A obra provocou um grande mal-estar, no momento de sua publicação, ao afirmar que o gosto e os estilos de vida não são uma questão individual; e sim produto de um processo educativo, ancorado na família e na escola. A distinção entre esses dois tipos de aprendizado, o familiar e o escolar, relaciona-se às duas maneiras de aquisição de bens culturais e simbólicos e sua familiarização, analisadas nessa investigação.

A contribuição de Bourdieu, neste estudo, pode ser considerada expressiva, pois os conceitos cunhados pelo autor proporcionam a ampliação das possibilidades de compreensão e relação entre o contexto e as narrativas das agentes²⁹ pesquisadas.

Da mesma forma, as contribuições de Raymond Williams no campo da teoria da cultura vêm corroborar à perspectiva de Bourdieu. Para ambos, a produção cultural é imprescindível na reprodução da sociedade e está interligada aos conflitos e lutas, cujas marcas modelam a própria estruturação dos modos de dar sentido à vida, seja por meio das criações artísticas ou em organizações e instituições sociais. Nesse entendimento, para Williams (2011) os diferentes posicionamentos sobre cultura refletem visões do mundo em que vivemos e talham o sentido dado a esta vida e às determinações que não escolhemos. Ela é, segundo o autor (WILLIAMS, 1992), elemento constitutivo de outros processos sociais e não meramente de suas representações ou reflexões, além de ressaltar as distinções entre formas residuais,

²⁹ O emprego do termo agente se justifica na perspectiva utilizada por Bourdieu (1996), de escapar do paradigma do Estruturalismo sem sujeito e da Filosofia do sujeito/subjetividade. Para o sociólogo, agente denota a condição de agir e não de simplesmente se sujeitar.

emergentes e dominantes que permeiam tal pensamento. Por residual, considera a cultura formada em um tempo passado, mas que ainda permanece no processo cultural presente. O termo “emergente” refere-se a novos significados, valores, práticas e relações que são continuamente criados. Já a forma dominante pode negligenciar, excluir ou deixar de reconhecer as outras duas formas citadas. Nesse sentido, a cultura passa a ser compreendida como texto, linguagem, tornando-se assim autônoma.

A ampliação da concepção de cultura de Williams (2003) está relacionada a três categorias: a ideal, a documental e a social. O autor considera a primeira categoria como um estado, processo ou representação da perfeição humana expressa por meio da vida e das obras e por seus valores intrínsecos; a segunda, como o conjunto das obras intelectuais e imaginárias que registram de diversos modos o pensamento e a experiência humana, sendo assim uma atividade crítica; e a terceira, como descrição de determinado modo de vida que expressa certos significados e valores.

Ainda para o autor, as três definições são necessárias para que possamos compreender os processos culturais de forma ampla, de maneira que práticas sociais e produções culturais sejam entendidas como sistemas de significações. A cultura, neste sentido, deve produzir a realidade, em vez de meramente refleti-la ou representá-la, pois constitui o mundo real à medida que como força produtiva interage com ele por intermédio de “práticas significativas” como a linguagem, as artes, a moda e a publicidade, entre outras formas que integram esse campo complexo e extenso (WILLIAMS, 1992).

Nesta perspectiva, é importante levar em conta que algumas tradições culturais se circunscrevem em histórias locais e como tal podem ser únicas e exclusivas. Porém, outras podem abranger grande parte da população de forma indiscriminada, transmitida por múltiplos meios, oriundas da cultura dominante³⁰. Dessa forma, as narrativas das professoras podem desvelar esses universos e suas representações e nos aproximar das contribuições e referências nas construções pessoais de arte, cultura e ensino de Arte.

³⁰ Conforme Williams (1992, p. 201), “na produção cultural, as condições de dominação são em geral evidentes, em determinadas instituições e formas dominantes. [...] Os que são dominados por essas formas encaram-na, habitualmente, como naturais e necessárias, e não como formas específicas, enquanto os que dominam, [...] tem consciência bastante desigual dessas ligações práticas, que vão desde o controle consciente (como da imprensa e radio fusão), passando por vários tipos de deslocamento, até uma suposta (e, pois, dominante) autonomia de valores profissionais e estéticos”.

A arte nesse estudo é compreendida de forma expandida, o que significa dizer que é considerada como arte toda atividade ou produção humana estética, seja ela popular, erudita, contemporânea, de outros tempos ou lugares, entre outras possibilidades. Não está sendo considerado somente, portanto, o que o senso comum ou determinados autores consideram como arte, ou seja, as manifestações artísticas que ocorrem em espaços sacralizados como museus de arte, teatros, casas de cultura, entre outros espaços similares, tal e qual denominado por Bourdieu (2007).

Conforme Gombrich (1999, p. 15), “não prejudica ninguém dar o nome de arte a todas essas atividades, desde que se conserve em mente que tal palavra pode significar coisas muito diversas, em tempos e lugares diferentes [...]”. Nessa perspectiva, abrem-se inúmeras possibilidades de definições de arte, como também a dificuldade de estabelecer uma única ideia de arte.

Para Dewey (2010), a arte é compreendida como experiência. Em seu entendimento, nenhuma experiência, especialmente a experiência estética, é instantânea. Deve ser um processo desenvolvido ao longo do tempo. A arte nessa perspectiva é algo a ser compreendido, é uma questão de sentidos. Seu conteúdo expressivo está inserido na matéria sensorial sendo, por conseguinte, algo a ser percebido. Assim, a arte “faz algo diferente de conduzir a uma experiência. Constitui uma experiência” (DEWEY, 2010, p. 184).

De acordo com Canclini (1998, p. 23), “o que é a arte não é apenas uma questão estética: é necessário levar em conta como essa questão vai sendo respondida na intersecção do que fazem os jornalistas e os críticos, os historiadores e os museólogos, os *marchands*, os colecionadores e especuladores”. Essa perspectiva de sistema, que o autor apresenta, gera a sacralização da arte, apontada por Bourdieu. No entanto é preciso ter em mente que a arte, enquanto cultura, é constituída pelas práticas coletivas e individuais, ao mesmo tempo em que essas são constituídas por ela. Portanto, as definições e posicionamentos contrários ou contraditórios podem conviver em um mesmo espaço de tempo, em função dos múltiplos olhares e posicionamentos sobre o tema.

Na definição de Ramos (2006, p. 65), “a arte é, ao mesmo tempo, símbolo de distinção, instrumento de restrição, e uma forma eficaz de abertura e trânsito social, seja nas manifestações populares, nas portas destravadas dos museus, seja nas experiências estéticas dos *outdoors*, revistas e ruas”.

Para Greenberg (2013, p. 59),

se todo e qualquer objeto pode ser intuído esteticamente; então todo e qualquer objeto pode ser intuído e vivenciado artisticamente. Aquilo que concordamos em definir como arte não pode ser rígida nem definitivamente separado da experiência estética em geral. [...] Por coincidir com a experiência estética em geral, a arte significa simplesmente – mas não tão simplesmente assim – uma mudança de atitude perante sua própria consciência e seus objetos.

Diante do exposto, ampliam-se as possibilidades de experiências estéticas vivenciadas pelas professoras durante o período de infância, em espaços diversificados como feiras, festas populares, circos, entre outros.

Com relação à aproximação e o entendimento dos sentidos e sensibilidades advindos das vivências das professoras, a produção de Duarte Jr (2000; 2001) é basilar nessa pesquisa. Uma vez que nos aproxima da Educação Estética, na perspectiva da importância do saber sensível e da complementariedade com o conhecimento intelectual. O conceito cunhado pelo autor (2001), no qual defende, que as experiências sensíveis vivenciadas por todos nós, não se restringem à contemplação de formas artísticas ou a frequência a museus e espaços culturais. Elas devem principiar por relações dos sentidos com a realidade ao redor, composta por múltiplos estímulos: visuais, táteis, auditivos, olfativos e gustativos. O autor ainda possibilita a compreensão de que o sensível se dá pela experiência e não pela informação pessoal, pela via do intelecto.

Há um mundo natural e cultural ao redor que precisa ser frequentado com os sentidos atentos, ouvindo-se e vendo-se aquele pássaro, tocando-se este outro animal, sentindo-se o perfume de um jardim florido ou mesmo o cheiro da terra revolvida pelo jardineiro, provando-se um prato ainda desconhecido e típico de uma dada cultura, bem como outras experiências de mesmo teor (DUARTE JR, 2001, p. 184).

Esta tese se insere na Linha de pesquisa de História e Historiografia da Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná e tem como interfaces a História da Educação em Arte e a História da Infância. No campo da História da Educação brasileira, muitos pesquisadores têm se dedicado aos estudos que envolvem a memória, promovendo um adensamento teórico-metodológico, a ampliação e a diversificação de temas afins. Neste contexto

de estudo, alguns contribuíram de forma mais expressiva nesta investigação. Por esse motivo, não poderia deixar de citá-los aqui.

O estudo que possibilitou a confirmação de algumas escolhas e fortaleceu ou apontou para outras, sem dúvida alguma foi o de Ecléa Bosi (1994), intitulado *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. Publicada a primeira edição em 1979, deriva de sua tese de livre-docência, na qual faz uma reflexão a partir de entrevistas realizadas com oito pessoas idosas, que viveram a infância na cidade de São Paulo. Teoricamente, o trabalho é ancorado em diferentes autores que conceituam a memória de maneira a estabelecer um diálogo de certa forma singular, como Bergson, Halbwachs, Bartlett e Stern, o qual, no entanto, não se esgota nesses autores. Bosi também traz para a discussão Simone de Beauvoir e Walter Benjamin. A primeira, pelas reflexões poéticas sobre a velhice; e o segundo, sobre a arte de narrar. Apesar da densidade do texto, principalmente no capítulo inicial, que se refere à conceituação e discussão teórica sobre a memória, em sua essência não deixa de transparecer uma forma sensível e poética na tessitura dessas memórias. Nas palavras da autora, "o instrumento decisivamente socializador da memória é a linguagem. Ela reduz, unifica e aproxima no mesmo espaço histórico e cultural a imagem do sonho, a imagem lembrada e as imagens da vigília atual" (1994, p. 56).

Em *Relatos e relações autobiográficas de professores e mestres*, Antonio Viñao (2004) introduz a reflexão sobre o espaço dos agentes, por meio de suas autobiografias e, portanto, de suas memórias, nos campos da Educação, da História e da História da Educação. Apresenta também as possibilidades de estudo que emergem da incorporação da subjetividade, da privacidade, do cotidiano e do íntimo, na história dos processos de profissionalização e feminização docente, como também, na transposição das histórias de alunos, professores e demais profissionais do magistério, por meio de seus diários, escritos autobiográficos e relatos de vida.

Outro estudo de importância tangencial é de autoria de Agueda Bernadete Bittencourt (2004), sob o título *Memória e Arte: reflexões em torno de condições de formação e de trabalho em setores especiais*. A autora realiza um estudo biográfico a partir da narrativa de memória de um certo personagem - "Afrânio", no cruzamento de três setores: escola, família e atividades artístico-culturais. "O personagem central desse estudo tem sua escolha sustentada pelo lugar privilegiado onde constrói sua história. Uma vida que vai sendo tecida pelas relações entre a família, [...] uma escolarização inconclusa, o trabalho precoce [...]" (2004, p. 546). Ou seja,

essa personagem, assim como as professoras de Arte que protagonizam meu estudo, tem em suas memórias a perspectiva da escrita de uma história datada e localizada, que no jogo entre singularidades e permanências delineiam um caminho na história da arte/educação brasileira.

Sabina Loriga (2009), em seu texto *A tarefa do historiador*, situa a conjuntura historiográfica pelo debate entre as fronteiras da história e a memória. Nesse sentido, ancora a discussão nas contribuições e vicissitudes da obra *La mémoire, l'histoire, l'oubli* de Paul Ricoeur. Ralph Samuel e Philippe Ariès também são referências em seu estudo. A contribuição do primeiro está na diferenciação que faz entre memória popular e a história, a do segundo, pela visão da memória (individual e coletiva) como meio para deixar de lado a cronologia oficial dos acontecimentos públicos e absorver o mundo da vida cotidiana, imerso, pelo que denominava de “grande História”. Conforme a autora, “a memória e a história compartilham a esperança de serem fiéis ao passado; ambas visam representar *em verdade* o passado” (2009, p. 24).

Algumas contribuições foram valiosas para refletir sobre os testemunhos das professoras, como a de Vidal (1998, p. 12), que alega ser “impossível afirmar o depoimento como um documento construído pelo outro e revelador de sua verdade e identidade. É uma construção discursiva que, ao se projetar sobre o passado, procura conferir-lhe um ou vários sentidos”. Nessa perspectiva, muitas vozes podem ser ouvidas, considerando o pensamento de Voloshinov (2001, p. 79), de que “nenhuma enunciação verbalizada pode ser atribuída exclusivamente a quem a enunciou: é produto da interação entre falantes e, em termos mais amplos, produto de toda uma situação social em que ela surgiu”.

Com relação às narrativas provenientes da memória, é importante levar em conta algumas considerações do “Círculo de Bakhtin”³¹, como o cuidado que há de se ter com a interpretação do passado do ponto de vista do presente. Os relatos das professoras sobre a infância correm o risco de ser contaminados pelo presente, pois são interpretações de adultos das lembranças de criança. “No passado vemos apenas o que é essencial para o presente, para o momento em que recordamos o nosso passado” (VOLOSHINOV, 2001, p. 81).

³¹ Por Círculo de Bakhtin ficou conhecido o grupo de estudiosos da linguagem integrado por Mikhail Bakhtin (1895-1975), Valentin N. Voloshinov (1894-1936), P.N. Medvedev (- - 1938), entre outros.

Outra questão importante, que merece a atenção especial, refere-se à alternância. Segundo Castro (2014, p. 40), esta “consiste fundamentalmente no fato de que todo o enunciado é marcado dialogicamente pela presença do outro, na medida em que se constitui sempre numa forma de reação-resposta [...] à palavra do outro – dos outros”. Logo, inúmeras possibilidades de relacionamentos verbais podem se concretizar. No caso de entrevistas, os enunciados podem oferecer determinadas reações-respostas, tanto da parte da entrevistadora quanto das entrevistadas, que se distanciem dos fatos, porém se aproximem do que se possa compreender como esperado. Ou seja, podem conter palavras ocultas ou quase ocultas, que venham trair as intenções de pesquisadora, reafirmando o que pensamos que sabemos ou manobrando, mesmo que inconscientemente, as entrevistadas.

Se toda compreensão gera respostas e torna a ouvinte locutora, é imprescindível que no processo de pesquisa haja uma atenção especial aos enunciados. Nesse sentido, é importante levar em conta as considerações de extrema pertinência de Voloshinov (2010, p. 154).

O erro fundamental dos pesquisadores que já se debruçaram sobre as formas de transmissão do discurso de outrem é tê-lo sistematicamente divorciado do contexto narrativo. Daí o caráter estático da pesquisa nesse campo [...]. No entanto, o objeto verdadeiro da pesquisa deve ser justamente a interação dinâmica dessas duas dimensões, o discurso a transmitir e aquele que serve para transmiti-lo.

Assim, cabe ao historiador do presente uma tarefa bastante complexa, não só no sentido apontado por Frank (1999) de análise, seleção e hierarquização dos testemunhos, mas também no de Nora (1993), do cuidado de não os impregnar com as vontades próprias. É importante ressaltar que tanto as fontes orais como as escritas são produzidas por sujeitos em determinado tempo e espaço e, portanto, suscetíveis de erros e mistificações, conforme defendido por Frank (1999). Tais reflexões apontam para preocupações concretas e constantes na tarefa investigativa, no sentido da vigilância de condutas com relação à ação compartilhada entre pesquisadora e testemunha na produção de fontes.

Para ampliar as discussões referentes à memória, aos modos de lembrar, aos esquecimentos e silenciamentos, e às possibilidades de pesquisa por meio da fonte oral, Errante (2000) apresenta interesse pelas narrativas pessoais na articulação da

experiência individual e coletiva em pesquisas educacionais. Nesse sentido, o papel do pesquisador é bastante complexo, como provocador dessas lembranças, pois deve estimular sem direcionar ou impregnar a fonte. Um cuidado importante, apresentado pela autora, é de não se tornar um observador vulnerável³², perdendo a capacidade de análise e interpretação, por se identificar ou tornar-se próximo demais dos narradores.

Além desses estudos, inúmeras teses, dissertações e artigos foram produzidos acerca da memória. Porém, dentre as leituras realizadas, algumas pesquisas trazem possibilidades de diálogo expressivo, no sentido da relação com o objeto de estudo em questão³³.

Dentre elas, a dissertação de mestrado de Vanessa Freitag (2008) talvez seja a que mais se aproxime da minha proposta, mais pela forma do que pelo conteúdo. Embora as memórias de infância das professoras sejam a principal fonte de sua pesquisa, seu objetivo se distancia do meu, no sentido que a pesquisadora vislumbra relacionar o passado vivido e percebido pelas professoras com suas práticas pedagógicas desenvolvidas no presente. Não se trata do passado em si, e sim de como esse passado influencia o presente. As memórias de infância compartilhadas pelas professoras desvelam histórias sobre costumes familiares, brincadeiras, cheiros e gostos, imagens, dificuldades vividas, que de uma maneira ou de outra, imprimiram marcas e estão presentes em suas vidas adultas. No caso da minha pesquisa, busco desvelar as representações da arte e a construção dos discursos estéticos das professoras, tendo nas narrativas das memórias de infância substratos de análise de suas experiências culturais familiares e no campo educacional, por meio de suas vivências escolares, especificamente nas aulas de Arte.

Angélica D'Avila Tasquetto (2012), em seu artigo "Memória e narrativa: o diário de professor para construir-se na docência em artes visuais" discute acerca do trabalho pedagógico em Arte a partir da perspectiva narrativa dos diários docentes.

³² Expressão de Ruth Behar emprestada pela autora. Ver: BEHAR, Ruth. *The vulnerable observer: anthropology that breaks your heart*. Boston: Beacon Press, 1996.

³³ Para que fosse possível verificar como a temática do presente estudo é abordada na produção acadêmica contemporânea, empreendi uma análise sobre as produções realizadas, no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando como filtro de busca algumas palavras-chaves como: memória, narrativas de professoras, memórias de Infância, família, Educação do sensível e Ensino de Arte. Também realizei levantamento de trabalhos apresentados em Congressos da área de História da Educação e do Ensino de Arte.

Em sua pesquisa, busca perceber as práticas pedagógicas de docentes em formação inicial, tendo em suas memórias perspectivas de reflexão sobre seus contextos específicos, bem como uma significação da visualidade presente. A memória, em seu trabalho, é tratada como potência formadora. Embora não seja nessa perspectiva que busquei orientar minha pesquisa, Taschetto possibilita uma aproximação com o universo das professoras de Arte e conseqüentemente com o ensino de Arte no contexto nacional.

“Falar de história de vida é pelo menos pressupor – e isso não é pouco – que a vida é uma história [...]”. Essa afirmação de Bourdieu (1996, p. 183), norteia o artigo de Sumaya Mattar Moraes (2009). Seu foco principal é a crise de identidade profissional docente, na qual a abordagem autobiográfica é utilizada como importante recurso na área de formação de professores de Arte. Segundo a autora, “conhecer as histórias de vida de professores de Arte significa ter o privilégio de desvendar os elementos construtores e mobilizadores de seus projetos de vida: seus sonhos, desejos, paixões e utopias” (2009, p. 38). Compartilho com a autora a compreensão e a responsabilidade referentes a tal privilégio enquanto pesquisadora e as possibilidades de reflexão e construção de significados a partir das vivências das agentes pesquisadas. No entanto, em minha pesquisa o foco centra-se nas próprias vivências, seus significados, representações e simbolismos no período da infância, como partícipes na construção dos discursos estéticos das professoras, no sentido de sua gênese.

A tese de Maria Rosa Chaves Künzle (2011), estuda quatro escolas que funcionaram em Curitiba, no período em questão. A autora considera o conjunto de recordações que utiliza na perspectiva de uma “memória militante”, no sentido, de lugar de realização histórica. Os depoimentos possibilitam a reconstrução de ações marcadas por uma condição sociopolítica comum e buscam ligar o passado ao futuro que idealizavam, como também estabelecem vínculos entre os desejos, a militância e a história. Além do uso das fontes orais, a pesquisa dialoga com o presente estudo por meio do recorte temporal e contexto.

A memória é foco, objeto ou instrumento em muitas outras pesquisas³⁴ que poderia citar, ao longo desse texto introdutório. No entanto, outros conceitos que

³⁴ Alves (2015); Catani & Silva (2009); Freitag (2008); Gullestad (2005); Lima (2004); Nishimoto (2011); Pereira (2007); Pilar & Pontes (2014); entre outras.

embasam meu estudo, como os de infância, educação, família, entre outros também são explorados por diversos pesquisadores e pesquisadoras.

No que se refere à História da Infância, inúmeros estudos foram realizados, na busca da produção de saberes específicos em contextos, grupos sociais ou tempos históricos distintos. Nesse âmbito, alguns estudos realizados no campo da História da Infância na América Latina merecem maior atenção. Dentre eles, os de Susana Sosenski em parceria com Mariana Osorio Gumá (2012), que buscam a reconstrução e reinterpretação do passado por meio de memórias de Infância de personagens que viveram no período da Revolução Mexicana. Também merece menção a pesquisa de Elena Jackson Albarrán (2012) que discute as diferenças de Gênero presentes em organizações infantis do México e o papel ativo das crianças na construção da identidade nacional, e a de Sandra Carli (2010), que se ocupa dos efeitos socioculturais, posteriores ao regime militar na Argentina, na transformação da experiência da Infância, como a cultura do consumo e as questões relacionadas à homogeneização cultural infantil e a produção de novas desigualdades.

Com relação específica à produção no Brasil, a relevância dos estudos de Heloísa Helena Pimenta Rocha e Maria Cristina Soares de Gouvêa (2010) pela discussão sobre Infâncias na História, assim como os de Cynthia Greive Veiga (2010) que coloca em debate aspectos significativos para a compreensão do processo de escolarização da infância brasileira, trazendo à tona às distinções que marcaram a inserção da criança na escola, entre outros autores, contribuem de maneira substancial em meu estudo.

Para discutir a infância ou a educação é importante levar em conta o papel da família como já preconizava Ariès. Mas como a família é abordada nas pesquisas em Educação?

Na tese de doutoramento de Juarez José Tuchisnki dos Anjos (2015), a família é compreendida como instância educadora³⁵. Dentre suas hipóteses investigativas, a que interessa aqui se refere à educação familiar como prática social e cultural com vistas à transmissão de valores, hábitos e comportamentos. Nesse sentido, a referida pesquisa pôde auxiliar, no estudo aqui empreendido, na compreensão do papel da família como mediadora cultural e, portanto, propulsora do contato com as primeiras manifestações artísticas e culturais das professoras.

³⁵ Para a realização desse estudo, o autor realizou mapeamento extenso da produção acadêmica sobre o tema em diferentes países, visto que a produção nacional mostrou-se bastante limitada.

Com relação à Educação do sensível, dos sentidos e das sensibilidades inúmeros autores, nos últimos tempos, tem direcionado seus estudos para esse campo³⁶. Tabora de Oliveira (2012) discute sobre a possibilidade de educar sentidos e sensibilidades quando não se compreende ao certo o que eles representam e segue sua argumentação na perspectiva de delimitar esse campo de estudo.

O artigo de Silva & Meneses (2012), sobre a sensibilidade na produção historiográfica contemporânea, apresenta a análise sobre o referido tema em obras selecionadas, das primeiras publicações no exterior às mais recentes no âmbito nacional. Nessa incursão historiográfica é possível identificar os diferentes caminhos percorridos assim como sua abrangência e entendimento das possibilidades do sentir no decorrer dos diversos estudos analisados.

Quanto às práticas artísticas no campo educacional, para auxiliar a análise das narrativas das professoras, no sentido de estabelecer relações com os caminhos percorridos no processo de construção do ensino de Arte no Brasil, as influências sofridas de ordem estética, pedagógica e filosófica, assim como as metodologias utilizadas nesse percurso, se faz necessário o diálogo com alguns autores. Dentre eles destaque, as contribuições de Amaral (2008), Duarte Jr (2001), Hernandez (2007), Iavelberg (2003), Osinski (2002), Pillar (2002), Richter (2003), Rizzi (2008) e Tourinho (2002).

A produção acadêmica referente ao ensino de Arte no Brasil pode ser considerada como vasta, perpassando por diferentes temáticas de estudo, como sua história, tendências e abordagens, metodologias, experiências contextualizadas, atuação e pioneirismo de diferentes agentes, entre outros. No entanto, o foco de interesse deste estudo circunscreve-se em parte dessa produção fecunda. Mais especificamente, a recente que remonta ao percurso do ensino de Arte no Brasil, as metodologias e abordagens exploradas na trajetória correlata ao recorte temporal previsto nesse estudo.

A tese de Ricardo Carneiro Antônio (2008), possibilita uma aproximação com a formação docente voltada ao Ensino de Arte, tendo em vista a Lei 5692/71. Com relação específica ao contexto paranaense, o autor ressalta as tensões entre as perspectivas das Escolinhas de Arte e da Educação Artística na escola regular e por

³⁶ Gruzinski (2007), Langue (2007), Munakata (2012; 2017), Pesavento (2007), entre outros.

consequente a necessidade de adaptação e aprimoramento do respectivo corpo docente.

A dissertação de mestrado de Amanda Siqueira Torres Cunha (2015), pôde contribuir na aproximação com o universo dos livros didáticos produzidos no Brasil e em circulação nas escolas no período referente ao recorte temporal de meu estudo. As imagens da arte e os textos veiculados nessas produções de época podem auxiliar na análise dos conceitos de arte e cultura vivenciados durante a infância das professoras, no contexto escolar e familiar.

Josélia Salomé (2010) no artigo intitulado Ensino de arte e políticas públicas: entre objetivos reais e promulgados, faz uma reflexão sobre as políticas públicas, em particular no que se refere às Lei 5692/71, LDB 9394/96 e aos Parâmetros Curriculares Nacionais, tendo como marcos referenciais os anos de 1971 a 1996. O estudo de relevância corresponde ao período e contexto correlato em minha investigação.

Nesta mesma perspectiva, a dissertação de mestrado de Lígia Bacarin (2005) analisa as características gerais e a trajetória do Movimento de Arte-Educação no Brasil a partir da sua constituição fora do espaço escolar, sob influência dos ideais e princípios europeus e norte-americanos, até a instituição da arte como área do conhecimento obrigatória na educação básica, perante a denominação de Ensino de arte, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996.

O artigo “A lei n. 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas: passados quarenta anos, prestando contas ao presente”, de Maria José Subtil (2012), vem complementar e atualizar as discussões dos dois trabalhos anteriores, referentes ao percurso do ensino de Arte no Brasil, presentes em meu estudo.

A produção acadêmica de Dulce Regina Baggio Osinski, no contexto da arte/educação, perpassa por sua dissertação de mestrado, de 1998 cuja abordagem é a trajetória da arte, sua história e ensino, e sua tese de 2006, que analisa a trajetória do artista, Guido Viaro, protagonista da educação e da arte locais. Segundo a autora, suas ações como educador seguiam os seguintes pressupostos: a valorização da individualidade, da liberdade de expressão, da experimentação e do universalismo. Tal perspectiva inovou e repercutiu na forma de pensar a arte e seu ensino, tanto no âmbito informal dos ateliers e escolinhas de arte como no formal, do ensino curricular das escolas. O Centro Juvenil de Artes Plásticas

(CJAP), criado pelo artista em 1953, como instituição voltada ao desenvolvimento artístico infantil e à formação de educadores em arte, pode ser pensado como referência junto ao recorte espaço-temporal da presente investigação.

Outro estudo que não poderia deixar de ser citado é a dissertação de mestrado de Jacyara Batista Santini (2016). Nela as análises relativas às disciplinas e ao currículo que constituiu o ensino de 1º e 2º graus, no que se refere ao ensino de Arte, assim como as legislações que amparam esse ensino, são de interesse e contribuem em minha investigação, pois abrangem os mesmos períodos escolares pesquisados.

O levantamento das dissertações e teses defendidas nos últimos anos, assim como os artigos publicados em periódicos ou apresentados em eventos das áreas afins³⁷, além de abrangente é bastante profícuo, no sentido de balizar e estabelecer relações entre os focos de pesquisa empreendidos e os pretendidos aqui.

Com relação à história e à memória da Rede e seu contexto, algumas pesquisas puderam auxiliar nesse percurso. Dentre elas, posso citar a dissertação de mestrado de Ana Lúcia Silva Ratto (1994), que faz uma análise da conjuntura política, social e econômica da capital paranaense no momento de constituição da Rede de Curitiba.

As incursões de Elisângela Iargas Luzviak Mantagute empreendidas durante o Mestrado (2009) e Doutorado (2017) tiveram como objeto de estudo as creches da Rede de Curitiba. Em sua dissertação a autora discutiu o contexto do município de Curitiba no que se refere ao projeto de urbanização da cidade e a necessidade do poder público em atender às demandas sociais de parte da população, em função do aumento populacional, entre elas a da Educação Infantil, com a implantação de creches na Rede de Curitiba. No doutorado, investigou a trajetória das mesmas, levando em consideração as instancias administrativas, educativas e profissionais. Os dois estudos compreendem, em sua totalidade, o recorte temporal de 1977 a 2003. Considerando o contexto e recorte temporal estudados, a produção de Mantagute foi de grande valia em meu estudo.

Outra dissertação de mestrado a ser considerada é a de autoria de Renata Riva Finatti (2016). Nela, aspectos de caracterização da Rede, como recursos

³⁷ Alves (2015), Araujo (2013), Heidtmann (2008), Hillesheim (2013), Lima (2014), Nunes (2010), Pereira (2010), Rachel (2013), Silva (2013), Silva (2014), Schneider (2002).

humanos, quantitativo de gênero/função, assim como outros dados atualizados, auxiliaram no contexto desse estudo.

A dissertação de mestrado de Diana Cristina de Abreu (2008) e os estudos de Germani & Miguel (2006) e Vieira (2012), sobre a Rede de Curitiba, possibilitaram a aproximação com o perfil dos profissionais que atuam nela e a constatação de que o quadro municipal é composto majoritariamente por mulheres.

Com relação às relações de gênero que permeiam a profissão docente nas transformações históricas do magistério, as contribuições de Michelle Perrot (1988, 1995, 2017) e Guacira Louro (1997) foram fundamentais nesse contexto, assim como de diversos pesquisadores³⁸ que tiveram como foco de pesquisa as mulheres como agentes da história.

Em minha dissertação de Mestrado, defendida em 2012, foi possível estabelecer uma aproximação com os processos de construção das concepções de arte, cultura e ensino de Arte dos professores da Rede de Curitiba. No entanto, como na época esse não era o objeto de pesquisa, não houve o aprofundamento pretendido na tese ora apresentada. Outro aspecto importante que impulsionou esse estudo, relaciona-se à lacuna encontrada na pesquisa empreendida, referente à articulação entre as questões da memória, do ensino de Arte e da história de professoras da Rede de Curitiba. Esses temas de pesquisa são explorados em diversos estudos já citados, porém não na perspectiva que busquei. Embora tenham sido subsídios relevantes para o estudo atual, não responderam as minhas inquietações de pesquisadora. Não existem estudos anteriores sobre professoras da Rede de Curitiba e seus primeiros encontros com a arte. Portanto, o estudo atual tem caráter inédito.

A tese aqui defendida é de que as representações de educação e da arte traduzidas nas memórias de infância das professoras de Arte, em várias dimensões como a escola, o lar, entre outras, guardam elementos ligados à concepção de educação do sensível.

Nesse sentido, levo em consideração dois pressupostos. O primeiro que o contato com a arte se estabelece pelo que Serge Gruzinski³⁹ denomina de

³⁸ Almeida (1998); Bello (2013), Carvalho (1996); Demartinl & Antunes (1993); Faria Filho (2005); Loponte (1999, 2005); Nogueira & Schelbauer (2004); Rabelo (2007); Rosa (2011); Rosemberg (1994); Stamatto (2002); Tanurl (2000); entre outros.

³⁹ Serge Gruzinski (1949), historiador francês, diretor de estudos da *École de Haute Études em Sciences Sociales*, em Paris. Principais temas de pesquisa: Culturas e Sociedades da América Colonial, Mestiçagem cultural e Processo de mundialização ibérica do século XVI.

mediadores culturais. Para o autor, esses são sujeitos capazes de estabelecer diálogos, levar “ideias, projetos de um mundo a outro” (2005, p.16), criando ferramentas para pensar esses espaços. No entendimento de Fonseca, o mediador cultural é capaz “de produzir leituras, interpretações e sínteses do movimento de mão dupla no qual circulam elementos ou fragmentos das culturas em contato. Ele não apenas promove a circulação, ou o trânsito, como também produz novas configurações culturais dele resultantes.” (2013, p. 69). Nessa perspectiva, a família, a escola, os amigos e os meios de comunicação de massa seriam os principais mediadores culturais, no período de infância dessas professoras. Sendo assim, como essas influências se configuraram? O segundo pressuposto, é que as vivências com a arte se estabelecem por meio do *habitus*, sejam na família, pelos amigos, ou outros mediadores culturais. Sendo assim, como o *habitus* se constitui no contexto do recorte estudado?

A pesquisa está estruturada em três capítulos, organizados de maneira a possibilitar maior compreensão dos contextos estudados assim como das relações estabelecidas entre eles e as agentes da pesquisa. O primeiro capítulo, “Histórias de Mulheres Professoras”, retrata aspectos relacionados à história da Rede de Curitiba, e estabelece relações com o protagonismo feminino no magistério. Além de revelar as agentes da pesquisa, as professoras de Arte da Rede em questão, por meio das análises dos questionários aplicados proporcionando, por fim, uma aproximação com as seis professoras entrevistadas.

O segundo capítulo, “Nas memórias da família, sentidos e sensibilidades da arte”, apresenta as memórias das professoras relacionadas ao contato com a arte e manifestações culturais no âmbito familiar no período da infância, compreendendo a família como instância socializadora. Fazem parte dele a constituição familiar, a localização de origem das respectivas famílias, os locais de permanência durante a infância, escolas que frequentaram, entre outros aspectos considerados, na perspectiva de explicitar quem são essas professoras e como viveram suas infâncias. Dentre os aspectos abordados, estão os costumes familiares; determinadas experiências que marcaram pelo significado, pelo simbolismo ou pela forma de expressão; vivências artísticas da família como aprendizagem de instrumentos musicais, aulas de pintura ou modelagem, entre outras; participação em corais de igreja e eventos da comunidade, etc.

O terceiro capítulo, “Nas memórias da escola, a presença da arte”, é voltado às memórias das professoras relacionadas às experiências artísticas no campo educacional. Essas incluem o período de ingresso delas nas respectivas escolas; a caracterização das instituições de ensino (pública ou particular); os eventos de cunho artístico e cultural presentes nos calendários escolares; os currículos, entre outros aspectos. Com relação especificamente às aulas de Arte, são analisados aspectos relacionados ao espaço físico; à periodicidade; às propostas de trabalho; aos materiais utilizados; aos objetos artísticos estudados; às acepções de cultura; às linguagens artísticas mais exploradas (artes visuais, dança, música e teatro); entre outros. No que diz respeito às artes visuais, são analisadas as imagens veiculadas nas aulas de Arte; as obras de referência; as formas artísticas predominantes e os acervos imagéticos construídos.

Deste modo, o que nos interessa é a vida, com suas múltiplas sensibilidades e formas de expressão. A vida cotidiana, com todo o saber nela encerrado e que a movimenta por entre as belezas e percalços do dia. A sensibilidade que funda nossa vida consiste num complexo tecido de percepções e jamais deve ser desprezada em nome de um suposto conhecimento “verdadeiro” (DUARTE JR, 2001, p. 22).

Convido agora, a trilhar comigo os caminhos que levam às infâncias de Lucinéa, Tânia, Deisemar, Elisabete, Simone e Josilene. Professoras de Arte que de uma forma ou de outra, tiveram na infância o privilégio de despertar o sensível, por meio de múltiplas experiências e vivências com a arte.

1. HISTÓRIAS DE MULHERES PROFESSORAS

IMAGEM 2 – RITTA ANNA DE CASSIA FRANCO –
1ª PROFESSORA PÚBLICA PARA MENINAS DA PROVÍNCIA DO PARANÁ.
MARIA AMÉLIA S. D'ASSUMPÇÃO, 1944, ÓLEO SOBRE TELA.



FONTE: Acervo do Museu Paranaense.

A escolha por abrir esse capítulo com o retrato da professora Ritta Anna de Cassia Franco, a primeira professora pública para meninas da então vila de Curitiba⁴⁰, se justifica pela representação de pioneirismo que sua imagem abarca. O cargo que era ocupado até então somente por homens, em 1833 passa a ter sua primeira representante do sexo feminino, o que foi um acontecimento para a sociedade curitibana da época.

Outro aspecto importante é que esse retrato póstumo é de autoria de outra pioneira, Maria Amélia d'Assumpção⁴¹, que em 1908, com o falecimento de seu pai, escolhe a pintura como meio de sobrevivência.

As histórias dessas duas mulheres abriram portas para muitas outras, que talvez inspiradas pelas primeiras, tenham lutado por condições de existência e atuação melhores para as mulheres em um mundo marcado pelos homens.

Escrever uma história das mulheres é um empreendimento relativamente novo e revelador de uma profunda transformação: está vinculado estreitamente à concepção de que as mulheres têm uma história e não são apenas destinadas à reprodução, que elas são agentes históricos e possuem uma historicidade relativa às ações cotidianas, uma historicidade das relações entre os sexos. Escrever tal história significa leva-las a sério, querer superar o espinhoso problema das fontes (“Não se sabe nada das mulheres”, diz-se em tom de desculpa). Também significa criticar a própria estrutura de um relato apresentado como universal, nas próprias palavras que o constituem, não somente para explicar os vazios e os elos ausentes, mas para sugerir uma outra leitura possível (PERROT, 1995, p. 09).

Em minha dissertação de Mestrado (PEDROSO, 2012), embora o estudo tenha tido o propósito de pesquisar o universo de professoras e professores de Arte dos anos finais do Ensino Fundamental da Rede, somente as professoras aceitaram o convite, e de certa forma, o desafio de participar da investigação. Mesmo assim, em respeito à norma culta da língua portuguesa, me referi às agentes da pesquisa, no masculino, pois, na primeira parte do estudo, alguns professores responderam ao questionário, destinado ao diagnóstico da Rede. Portanto, não seria possível me

⁴⁰ Fonte: MUNHOZ, Fabiana Garcia. Experiência docente no Século XIX. Trajetória de professores de primeiras letras da 5ª Comarca da Província de São Paulo e da Província do Paraná. 2012. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação. Linha História da Educação e Historiografia). Universidade de São Paulo. 2012.

⁴¹ Maria Amélia d'Assumpção nasceu em Joinville, Santa Catarina, em 1883 e faleceu em Curitiba, em 1955. Viveu em Curitiba desde sua infância. Aos 17 anos casa-se com um primo que faleceu logo depois. Viúva, com um filho, volta a residir com o pai que se transferira para o Rio de Janeiro. Em 1908, com o falecimento do pai, volta a Curitiba e passa a frequentar as aulas do artista Alfredo Andersen. Em 1917 expõe no Rio de Janeiro, recebendo acolhida da crítica. Em 1920, casa novamente, agora com o jornalista Pamphilo d'Assumpção. Falece aos 72 anos de idade, deixando vasta obra (PANORAMA, 1975).

referir ao grupo, utilizando o tratamento feminino. No entanto, na questão referente à possibilidade futura de participação das entrevistas, esses professores responderam, em sua totalidade, não ter interesse naquela etapa da investigação.

Naquela época, não me ative ao tratamento de gênero utilizado. Porém, agora esse aspecto me incomoda. Pois, grande parte dos resultados obtidos na investigação realizada se deve aos relatos das professoras, que se dispuseram a compartilhar comigo suas experiências, vivências, concepções, dúvidas, medos, anseios, crenças, contradições, entre outras particularidades. Os testemunhos dessas professoras foram invisibilizados, enquanto mulheres, pelo tratamento de gênero do texto, agravado pelo anonimato que o formato de pesquisa exigia. Essas falas descaracterizadas passaram a me inquietar.

Devido à experiência anterior, decidi nessa tese, dar muito mais do que voz e visibilidade a essas mulheres, que são, como eu, professoras de Arte da Rede de Curitiba e, conseqüentemente, agentes desta história. Resolvi torná-las o objeto privilegiado da investigação.

1.1. AS MULHERES PROFESSORAS

IMAGEM 3: REGISTRO DO PRIMEIRO CONCURSO INTERNO PARA PROVIMENTO DE VAGAS NO GRUPO ESCOLAR PAPA JOÃO XXIII ,1965.



FONTE: Boletim Casa Romário Martins. Memória da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (2007, p. 25).

A imagem anterior, datada de 1965, corresponde ao registro do primeiro concurso interno para o provimento de vagas no Grupo Escolar Papa João XXIII, primeira unidade de ensino sob a responsabilidade da Prefeitura Municipal de Curitiba. Segundo Ratto (1994) a escola, que funcionava desde 1956 com o nome de Casa Isolada da Vila Pimpão e era administrada até então pelo governo estadual, passou a ser de responsabilidade da Prefeitura Municipal de Curitiba por meio do Decreto nº 1.273, no ano de 1963, primeiro ano de gestão do prefeito Ivo Arzua.

Na observação da imagem constata-se que só mulheres estão presentes e, por conseguinte, foram elas que concorreram às referidas vagas. O mesmo ocorre na imagem subsequente, referente à primeira turma de docentes da Escola Isolda Schmid, segunda escola inaugurada no último ano de gestão do mesmo prefeito.

IMAGEM 4: PRIMEIRA TURMA DE PROFESSORAS DA ESCOLA ISOLDA SCHMID, ATUAL ESCOLA MUNICIPAL HERLEY MEHL (DÉCADA DE 1960).



FONTE: Boletim Casa Romário Martins. Memória da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (2007, p. 26).

Além dessas imagens, muitas outras poderiam se somar a elas no sentido de corroborar na discussão da feminização do magistério. No entanto, as duas imagens selecionadas cumprem a função de sinalizar para o protagonismo feminino no magistério da Rede, pois indicam que desde suas origens, na década de 1960, as mulheres estão presentes de forma majoritária no quadro de profissionais do magistério dessa Instituição. Essa presença se dá não só no papel de docentes, mas de inspetoras, pedagogas, diretoras, secretárias, cantineiras, auxiliares da limpeza, entre outras funções desempenhadas no interior das escolas municipais de Curitiba.

Com relação à ideia de protagonismo feminino, é importante elucidar, que nesse contexto, esta compreende, além da dimensão quantitativa, a atuação de protagonistas no sentido da construção de um campo de docência. Segundo Bello, em sua dissertação “o conceito de gênero também se refere às classificações e relações de poder” (2013, p. 42). Em seu estudo, a autora pôde perceber como a categoria gênero, pensada em um contexto histórico, dialoga com as representações sociais sobre a profissão docente e ainda, que as identidades construídas socialmente, articulam-se e transformam-se ao longo do tempo.

Como nas duas fotografias apresentadas anteriormente, as imagens analisadas pela autora documentam a participação de mulheres professoras nos eventos pesquisados. Porém, nos textos correlatos elas não são citadas, pois permanecem à sombra do tratamento de gênero masculino. Se as imagens fossem perdidas, danificadas pelo tempo ou por qualquer outro motivo, os relatos escritos não dariam conta de atestar essa participação.

No confronto de suas fontes, Bello (2013) constatou que a atuação feminina no magistério, no recorte estudado, foi invisibilizada por meio da linguagem. Para não incidir no mesmo erro, optou em seu texto, pelo uso dos dois gêneros simultaneamente e alternados, sinalizando a presença feminina e evitando a sugestão hierárquica entre eles.

Do estudo de Bello, dentre outros aspectos, o que nos interessa aqui é a comprovação de que as mulheres atuavam de forma expressiva nas salas de aula da Rede Pública do Paraná, na década de 1960.

Curitiba, a capital do Estado do Paraná, nessa época contava com 361.309 habitantes. Comparado à década anterior, há um crescimento acelerado da

população⁴². Esse fato se justifica em função da abertura das fronteiras agrícolas regionais⁴³. No Quadro 2, é possível perceber esse crescimento e a sua intensificação nas décadas seguintes.

QUADRO 2 - POPULAÇÃO NOS CENSOS DEMOGRÁFICOS –1940/1991.

1940	1950	1960	1970	1980	1991
140.656	180.575	361.309	624.362	1.052.147	1.313.094

FONTE: IBGE, (2016).

O aumento exponencial da população de Curitiba, entre 1940 a 1960, é resultante da vinda de um grande número de migrantes do interior do Paraná e de outras regiões do Brasil, em função da industrialização urbana e da modernização agrícola. Conforme Souza (2001), a modernização urbana de Curitiba, que aconteceu no período dos anos de 1960, se fez em um contexto nacional de avanço das forças burocrático-militares e de fortalecimento da ideologia do planejamento racional e, especialmente, da convicção no poder da Arquitetura e do Urbanismo no ordenamento do espaço e na transformação do comportamento das camadas mais pobres da população.

Em 1965, com o Plano Preliminar Urbanístico de Curitiba, a cidade passou a crescer na direção nordeste-sudeste. Esse crescimento impactou na ocupação desse território pela população e as ocupações irregulares resultavam em 44 favelas distribuídas pela cidade, de acordo com Mantagute (2009), e conseqüentemente, na necessidade de infraestrutura e serviços para atender esses cidadãos que em 1970, passavam dos 600.000 habitantes.

⁴² Conforme Nascimento, “a Curitiba dos anos 1960 se apresenta com [...] ares de inovação idealizados em décadas anteriores e, sobretudo com ênfase na cidade em oposição ao campo” (2013, p. 225). Nesse sentido, houve uma corrente migratória para Curitiba de pessoas em busca de oportunidades que o crescimento da cidade aparentava oferecer. Essas pessoas vindas do campo ou de outras cidades pequenas ou até mesmo grandes, porém sem a estrutura ou a possibilidade de inserção e crescimento profissional da população.

⁴³ De 1940 a 1965 o norte do Paraná recebeu cerca de 1.530.000 imigrantes. O aumento da densidade demográfica aliada ao perfil desses imigrantes, em sua maioria brasileiros provenientes dos Estados de São Paulo, Minas Gerais, Bahia e Rio de Janeiro, fez com que o norte do Paraná se desenvolvesse de área desabitada para um próspero polo Cafeeiro. O desenvolvimento das rodovias, em 1960, contribuiu para integrar Curitiba e o porto de Paranaguá com o norte. Assim, Curitiba começou a surgir como o mais importante centro industrial urbano ao sul de São Paulo (com exceção de Porto Alegre). Nessa mesma época, seis das dez maiores cidades do Paraná estavam situadas no norte. Curitiba era de longe a maior cidade. Ponta Grossa mantinha-se no segundo lugar, seguida de perto por Londrina (NICHOLLS, 1970).

Este plano visava a melhoria da qualidade de vida urbana da cidade, através de um modelo linear de expansão urbana, almejando com isso transformar a cidade em um centro de referência. Os gestores do planejamento urbano de Curitiba pretendiam torná-la uma cidade modelo (GERMANI; MIGUEL, 2006, p. 07).

É nesse contexto que começa a se delinear o que hoje é a Rede Municipal de Ensino de Curitiba que, apesar de embrionária, necessitava ampliar sua estrutura e, por conseguinte, o corpo docente. De acordo com Vieira (2012), no início a Rede Municipal era constituída por professores que possuíam vinculação com o Estado do Paraná e com a própria Prefeitura de Curitiba. A princípio a seleção docente era realizada por meio de entrevistas e testagens de conteúdos básicos, aspectos psicológicos e didáticos. O Plano de Classificação de Cargos, aprovado pelo Decreto n. 1.140, de 31 de julho de 1965, reclassificou os serviços, dispôs sobre promoções, progressão horizontal, readaptação e enquadramento dos funcionários municipais e ainda regulamentou as carreiras de Professor de Educação Física e de Professor Normalista. Com essa regulamentação, foi possível, em 1967, realizar concursos públicos para provimento de vagas da Carreira de Professor de Educação Física e de Professor Normalista⁴⁴. Dos 653 candidatos inscritos para a carreira de Professor Normalista, 108 foram aprovados, sendo 45 nomeados imediatamente. Os 63 restantes ficaram no aguardo para posterior nomeação (CURITIBA, 1967).

Os documentos pesquisados, referentes aos dados relacionados aos primeiros concursos públicos para o magistério municipal, apresentam a indicação de gênero desses candidatos, possibilitando evidenciar que as mulheres estavam presentes e eram maioria a prestar os exames, o mesmo ocorrendo posteriormente na sala de aula. Esses dados se repetem em concursos subsequentes.

⁴⁴ Por professor normalista entende-se o profissional com formação em Escolas Normais para o ensino primário. A primeira Escola Normal brasileira foi criada em Niterói, Rio de Janeiro, no ano de 1835. O Curso Normal tinha o objetivo de formar professores para atuarem no magistério de ensino primário e era oferecido em cursos públicos de nível secundário (hoje Ensino Médio). A partir da criação da escola no Município da Corte, várias Províncias criaram Escolas Normais a fim de formar o quadro docente para suas escolas de ensino primário. Desde então o movimento de criação de Escolas Normais no Brasil esteve marcado por diversos movimentos de afirmação e de reformulações, mas não obstante a isso, o Ensino Normal atravessou a República e chegou aos anos 1940/50, como instituição pública fundamental no papel de formadora dos quadros docentes para o ensino primário em todo o país (TANURI, 1970).

No Quadro 3, é possível verificar que as mulheres permanecem como maioria nos concursos destinados a provimento da Carreira de Professor Normalista, assim como mais tarde, para a Carreira de Professor de Ensino Fundamental⁴⁵.

QUADRO 3 - CONCURSOS PÚBLICOS CARREIRA PROFESSOR NORMALISTA
- 1967/ 1973/ 1980 / 1985/1990.

Ano	1967		1973		1975	
Mulheres	107	99,08%	146	99,31%	145	91,77%
Homens	1	0,91%	1	0,68%	13	8,22%
Total	108	100%	147	100%	158	100%
Ano	1980 ⁴⁶		1985		1990	
Mulheres	149	62,08%	281	97,56%	1444	99,24%
Homens	91	37,91%	7	2,43%	11	0,75%
Total	240	100%	288	100%	1455	100%

FONTE: Diário Oficial – Atos do Município de Curitiba (1967,1973,1975,1980,1985 e 1990).
Biblioteca do Departamento Jurídico – Prefeitura Municipal de Curitiba.

Nos relatos a seguir, extraídos da publicação Memória da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, de 2007, de autoria de Vidal Costa, temos uma mostra que exemplifica essa condição majoritária das professoras da Rede.

A professora Ginilda Maggi de Almeida Torres recorda, com relação à formação docente, que “muitas eram professoras sem experiência, saídas da escola normal direto para a sala de aula [...]” (COSTA, 2007, p. 18). Com relação às dificuldades iniciais da recém-inaugurada Escola Municipal Nossa Senhora da Luz, a mesma professora relata: “cada professora regente visitava a casa de 35, 40 ou 45 crianças, para que nós pudéssemos caracterizar quem eram nossos alunos e onde estaria o padrão para as metas e os objetivos educacionais a serem vivenciados” (COSTA, 2007, p. 23).

Nos dois trechos do mesmo testemunho podemos perceber o uso exclusivo do gênero feminino na caracterização das professoras. Portanto, é possível indagar se não havia entre as professoras citadas, um único professor. Pois, se assim o

⁴⁵Inicialmente os concursos eram para a Carreira de Professor Normalista, posteriormente mudaram a nomenclatura para Carreira de Professor de Ensino Fundamental (Nota da autora).

⁴⁶O Concurso realizado em 1980 era para provimento de Professor de Educação Física. Isso explica o aumento de candidatos do sexo masculino nesse concurso (Nota da autora).

fosse, a fala da professora teria o tratamento de gênero masculino, conforme a norma culta. Porém, essa observação não é suficiente e satisfatória para uma conclusão, embora seja um indicativo da dominância das mulheres nesse ambiente de trabalho. Não é raro, por outro lado, o uso do gênero predominante em algumas situações do cotidiano, onde se naturalizam determinados gêneros, como no caso do magistério ou da enfermagem.

O quadro docente da Rede, de início quase que exclusivamente ocupado por mulheres, manteve esse desequilíbrio quantitativo no que se refere ao sexo dos profissionais até os dias atuais. Na continuidade do texto, apresentarei os dados que confirmam esse quadro. No entanto, essa característica não se restringe à Rede de Curitiba. Segundo Perrot (2017, p.126), referindo-se à situação da França no contexto dos anos de 1990,

atualmente as mulheres representam 98% das educadoras do maternal, 78% do primeiro grau, 56,7% do secundário e 34% do ensino superior (sendo 16% dos titulares). O que é uma representação que descreve na proporção inversa aos níveis. A feminização é um processo complexo que leva em conta a idade das crianças e a concepção que se faz de sua aprendizagem.

Porém, nem sempre foi assim. Se na atualidade o protagonismo no magistério perpassa diferentes papéis e funções, houve um tempo em que os homens eram maioria ou até mesmo os únicos autorizados a lecionar. De acordo com Louro (1997, p. 449) “vale lembrar que a atividade docente, no Brasil, como em muitas outras sociedades, havia sido iniciada por homens - aqui por religiosos, especialmente jesuítas, no período compreendido entre 1549 e 1759”. Posteriormente a essa data também foram homens que se ocuparam do magistério com maior regularidade. No entanto, as mulheres gradativamente passaram a ser necessárias no magistério. Inicialmente, na regência das classes femininas. A autora explica a feminização do magistério no Brasil, assim como em outros lugares, como vinculada aos processos de urbanização e industrialização que ampliaram as oportunidades de trabalho para os homens. Restou assim um campo livre para atuação das mulheres no magistério, consideradas naturalmente inclinadas ao trato das crianças, por sua natureza maternal, justaposto à crença na aproximação do papel de professora com aquele desenvolvido pelas mulheres no cuidado com o lar. Conforme Souza (2006, p. 03), disseminou-se o “entendimento do espaço doméstico como próprio da mulher e o

ensino primário entendido como próprio da docência feminina”. Segundo a autora, esses papéis femininos foram acentuados por diferentes discursos que permearam a Instrução Pública, no período de 1926.

Porém, o magistério não era ocupação para toda e qualquer mulher. Conforme Stamatto, “a relação gênero é perpassada também por questões étnicas e sociais. Fazia diferença se a mulher fosse branca, indígena ou negra; livre, liberta ou escrava; rica, pobre ou ‘desvalida’” (2002, p. 10). Além disso, só era aceitável trabalhar fora de casa para as solteiras até o momento do matrimônio, às viúvas e às “solteironas”, mulheres que já haviam passado da idade de se casar. Nesse sentido, o magistério tornava-se uma alternativa ao casamento, para as mulheres do século XIX.

Dentro desse quadro é possível compreender que a moça que se considerava feia e retraída percebia-se, de algum modo, como que chamada para o magistério. Essa vocação estaria justificada por uma lógica que se apoiava na compreensão social do magistério como função adequada para mulheres e na aproximação dessa à maternidade. Assim, aquelas para quem a maternidade física parecia vedada estariam, de certa forma, cumprindo sua função feminina ao se tornarem, como professoras, mães espirituais de seus alunos e alunas (LOURO, 1997, p. 465).

No entanto, a entrada das mulheres no campo educacional se deu em meio a críticas e resistência, por parte da sociedade, pois a elas era atribuída uma natureza pueril e de certa forma ingênua, não lhes sendo creditada a possibilidade de concretizar a educação formal das crianças. Contudo, a argumentação favorável também ganhou espaço. As reivindicações femininas na busca de seus direitos, seja ao acesso a instrução, ou às oportunidades de trabalhos remunerados, tiveram papel importante neste contexto, no final do século XIX, de acordo com Nogueira & Schelbauer (2004). A modernização da sociedade tornava necessária a educação das mulheres, assim como o movimento iminente no país de criação de um sentimento nacional, de ordem e progresso, conforme observam as mesmas autoras.

Conforme Louro (1997), as mulheres poderiam levar para as salas de aula as posturas tomadas no lar, antes restritas à esfera privada (lares e escolas primárias⁴⁷), deixando com os homens o poder de decisão e de atuação na esfera

⁴⁷ De acordo com Louro (1997), ao longo do século XIX, argumentos religiosos e higienistas, responsabilizavam a mulher pela manutenção da família saudável. O casamento e a maternidade

pública. Nas escolas as mulheres estariam em ambientes protegidos dos perigos do mundo, não sendo expostas ao contato com estranhos e sendo assistidas em suas funções pelos diretores das suas instituições de ensino. As mulheres lecionavam, mas os cargos administrativos e de liderança eram ocupados por homens. Esse pensamento foi tema de debate e consenso no Congresso Internacional de Ensino Primário⁴⁸, realizado em Paris no ano de 1889. Dentre os representantes do Brasil no evento, estava o diretor da Escola Normal do Rio de Janeiro, Menezes Vieira. As discussões referentes à parte do ensino que convinha às mulheres tiveram como conclusão a inegável aptidão das moças para o ensino primário, uma vez que eram consideradas “por natureza” possuidoras de inclinação para cuidar de crianças, em função do destino primordial da mulher ser a maternidade, conforme mentalidade da época, segundo Louro (1997). No quesito relacionado ao ensino elas foram igualadas aos homens. No entanto, para outros cargos como o de direção e inspeção de ensino, só os homens estariam habilitados (STAMATTO, 2002).

Apesar da profissão de “professorinha” ser socialmente aceita, o matrimônio e os cuidados domésticos ainda eram considerados prioridades como funções femininas, de acordo com Louro (1997). No entanto, as mulheres derrubaram obstáculos e conquistaram terreno no trabalho docente. Segundo Nogueira & Schelbauer (2004, p. 19), o processo de feminização do magistério foi um avanço no que se refere às possibilidades de conquista de um espaço público. Mesmo que o ambiente escolar fosse carregado pela dominação sexista, este oportunizou a participação das mulheres no mundo produtivo e condições para a construção de uma identidade profissional.

Outros fatores também contribuiriam para assegurar e ampliar a presença feminina no magistério. Para Rabelo, tal ampliação se deu também em função de um objetivo político:

eram considerados como a verdadeira carreira feminina. Nesta perceptiva, ao feminizar algumas Ocupações, como a enfermagem e o magistério, tornaram-se apropriadas às mulheres. A ideia era manter a mulher na esfera privada, longe dos perigos da esfera pública. A escola era vista como uma extensão da casa, por se tratar de um local fechado e de contato restrito aos familiares dos alunos. Por esse aspecto, considerado pela autora, como esfera privada.

⁴⁸ O Congresso Internacional do Ensino Primário fez parte de um evento maior a Exposição Universal de 1889, realizada em Paris. As Exposições Universais foram realizadas entre 1851 e 1902, totalizando 29 edições. Elas tinham por objetivo o intercâmbio entre as nações participantes, no sentido de exibir o que havia de mais moderno em termos de produção. A primeira foi sediada em Londres e teve como grande atração o Palácio de Cristal. Na de Paris, além da Torre Eiffel, foram introduzidas outras modalidades, como o Congresso Internacional de Fotografia e o Congresso Internacional do Ensino Primário. O Brasil enviou delegações para várias edições, como as de 1862, 1876, 1878, 1889, 1893, entre outras. Ver: Vidal, (2012).

[...] as mulheres ganhavam menos e era necessário que o governo gastasse menos com os professores para que se pudesse expandir o ensino para todos. Os homens não aceitariam um salário menor, então era necessário que a mulher assumisse esta profissão, não pelo salário, mas por sua suposta “vocação” natural para a mesma (RABELO, 2007, p. 51).

A autora ressalta que, no decorrer do século XX, os homens que se dedicaram à educação tinham facilidades na promoção na carreira do magistério. Já com as mulheres ocorria o oposto, fazendo com que permanecessem como professoras primárias.

O quadro atual do magistério não se distancia muito desse panorama. Apesar de o perfil desses profissionais ter se alterado bastante e hoje não se relacionar mais com as antigas configurações, encontramos poucos homens na função de professores dos anos iniciais. A maior parte deles se concentra nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, talvez por serem segmentos mais rentáveis financeiramente em função da distinção salarial⁴⁹. Também ocupam, com frequência, cargos administrativos e de comando da educação.

Os dados levantados por Abreu (2008), sobre as carreiras dos profissionais da educação da Rede de Curitiba corroboram com esse cenário onde os homens recebem maiores salários do que as mulheres, para a mesma função do magistério. Reproduzo abaixo a tabela referente à relação entre número de profissionais e salários médios, por distinção de sexo, apresentada pela autora em seu estudo.

QUADRO 4 - PERFIL DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA - 1999, 2001, 2003 e 2005.

	1999		2001		2003		2005	
	Emprego	Sal.Médio	Empregos	Sal.Médio	Empregos	Sal.Médio	Empregos	Sal.Médio
Sexo								
Homens	348	1.167,90	247	1.501,21	259	1.795,95	255	2.259,00
Mulheres	6.415	1.036,11	6.504	1.174,31	8.109	1.250,95	9.219	1.575,00
Total	6.763	1.042,89	6.751	1.186,27	8.368	1.267,82	9.474	1.596,00

FONTE: ABREU, (2008, p. 129).

⁴⁹ Segundo dados apresentados pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino – CONTEE, referentes ao quadro de salários dos profissionais da educação nos estados brasileiros, existem diferenças gritantes entre as três etapas do nível básico – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Em Minas Gerais, a diferença salarial entre os profissionais da educação infantil para a primeira fase do Ensino Fundamental é de 18,14% e deste para a segunda fase do Ensino Fundamental e médio é de 46,06%. Fonte: CONTEE, (2015).

No Quadro 4, é possível perceber que os vencimentos dos profissionais do sexo masculino são superiores em todos os períodos analisados. Entretanto, esta diferenciação torna-se mais expressiva em 2005, quando eles passam à média salarial de R\$2.259,00, enquanto elas de R\$1.596,00, ou seja, as mulheres recebem 30.28% a menos que os homens. Segundo Abreu (2008, p. 128), “sobejam estatísticas [...] para apontar o fato que no Brasil, mesmo no exercício da mesma atividade e com igual qualificação profissional, homens e mulheres recebem salários diferentes, em desfavor da mulher”. No entanto, a autora apresenta uma hipótese para justificar o fato na Rede de Curitiba, a de que os profissionais do sexo masculino atuam majoritariamente na categoria de Docência II⁵⁰. Outro dado importante a ser analisado, na mesma tabela, é a proporção de profissionais de cada sexo. Dos 6.763 profissionais que atuavam em 1999, 348 eram do sexo masculino e os demais 6.415 feminino. Os homens ocupavam apenas 5.14% das vagas do magistério. De lá para 2005, a diferença entre esses profissionais aumentou, chegando a totalizar 9.474 profissionais, sendo que desses apenas 255 do sexo masculino. Apesar de o número de profissionais contratados ter aumentado cerca de 30%, nesse período selecionado para estudo, a quantidade de profissionais do sexo masculino diminuiu para 2.69%, enquanto que a de mulheres aumentou significativamente.

Em estudo mais recente, Finatti (2016) comprova que atualmente, esse quadro permanece na Rede de Curitiba.

Com lotação na SME⁵¹ de Curitiba, tem-se um número expressivamente maior de profissionais do magistério do sexo feminino em relação àqueles do sexo masculino. Os índices passam dos 95% para as primeiras, e apenas 4,24% para os demais (FINATTI, 2016, p. 52).

Segundo a autora, apesar da presença quantitativamente inferior de profissionais do sexo masculino lotados na SME, parte deles ocupa a função de direção. A hipótese levantada por Finatti (2016) para explicar tal predominância masculina em cargos de chefia, está relacionada ao aspecto político da liderança. Segundo a autora, a política é marcadamente masculina em nosso país. Esse fato

⁵⁰ Apresentarei as categorias Docência I e II, no item 1.2, ainda nesse Capítulo.

⁵¹ SME – Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. Por lotação na SME compreende-se a totalidade de profissionais que atuam na Rede de Curitiba. Seja nas Unidades educacionais (Escolas e Creches), nos Núcleos Regionais da Educação ou na sede administrativa da mantenedora.

pode ser comprovado pela análise histórica dos pleitos eleitorais brasileiros. Recentemente, as mulheres têm ganhado terreno nesse campo. No entanto, ainda são minoria no Poder Legislativo.

Apesar dessa permanência masculina no comando, a situação das mulheres nas salas de aula e em outras funções pedagógicas alterou-se bastante. De acordo com Almeida (1998), embora no último século a sociedade e as mentalidades tenham mudado e o mercado de trabalho para as mulheres tenha se ampliado, assim como a conquista de seus direitos, a profissão docente feminizou-se. Um número significativo de mulheres que permaneceram no magistério, apesar das oportunidades de trabalho, gosta do que faz e não trocaria de profissão. No entanto,

a historiografia que comumente vem sendo adotada dificilmente tem visto as profissionais do magistério como pessoas que efetuam escolhas concretas determinadas pela sua existência objetiva e por sentimentos que, embora não mensuráveis, são possuidores do sentido e do significado da vida de cada uma (ALMEIDA, 1998, p. 30).

Esse argumento reforça a minha escolha nesse estudo de dar visibilidade e voz à atuação de protagonismo feminino no magistério, especificamente às professoras de Arte, que são maioria no quadro funcional da Rede, como sempre o foram⁵², desde a origem e introdução da arte nos currículos escolares do município.

1.2. AS PROFESSORAS DA REDE DE CURITIBA

No final da década de 80 e início da década de 90 tive a alegria de ser aluna da Rede Municipal de Curitiba na Escola Leonor Castellano. Nesta escola fui alfabetizada e tive contato com profissionais maravilhosos da educação. O tempo passou e hoje faço parte da rede, não mais como aluna, mas sim como professora e é com imenso orgulho que posso dizer que de alguma forma faço parte da história da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, onde desde criança aprendi que educar não é só ouvir mas pensar e agir (FAVERSANI, 1989).

⁵² No quadro 5, apresentarei dados provenientes do Recursos Humanos da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, que comprovam tal afirmação.

Dos primeiros concursos públicos do magistério para o provimento das escolas, realizados no final da década de 1960, para os nossos dias, muitos outros concursos se realizaram no sentido de acompanhar o crescimento da Rede. Se inicialmente podia-se contar nos dedos o número de escolas, hoje a mesma Rede possui 532 Unidades de Ensino. Dessas, 206 são Centros de Educação Infantil (CMEI) e 186 Escolas Municipais (EM) e Centros de Educação Integral (CEI), que atendem 141.613 estudantes, sendo 46.866 da Educação Infantil (EI), 91.185 do Ensino Fundamental (EF) e 1.964 da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com relação aos profissionais de ensino que atuam nas respectivas unidades escolares, esses totalizam 18.473 entre professoras e professores, pedagogas e pedagogos, dos quais 12.004 atuam no Ensino Fundamental. Desse montante, 8.954 são concursados no cargo intitulado como Docência I, docentes dos anos iniciais (1º ao 5º Ano) e 1.533 como Docência II, docentes dos anos finais (6º ao 9º Ano) do Ensino Fundamental. Somam-se a esses 1.517 profissionais que atuam nas unidades de ensino na função de suporte técnico pedagógico⁵³.

Aqui cabe uma explicação referente às duas modalidades de docência da Rede. Na Docência I atuam professores e professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na função de regentes de sala de aula ou das aulas especiais: Arte e Ensino Religioso. Esses dois Componentes Curriculares são ministrados por professores distintos, no entanto sem a obrigatoriedade de formação nas respectivas áreas. Porém, a Educação Física possui profissionais com formação superior nessa área de ensino, tanto para os anos iniciais, como para os anos finais do Ensino Fundamental (Docência II). Isso se dá em cumprimento à Lei N° 14544⁵⁴, que aponta a exigência de exclusividade de atuação de profissionais graduados nessa área, no ensino desse Componente Curricular em todas as modalidades de ensino da Educação Básica.

No caso do ensino de Arte, a LDB N° 9.394/96⁵⁵, embora indique a obrigatoriedade de seu ensino na Educação Básica, só aponta para a necessidade

⁵³ Fonte: Recursos Humanos da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. Dados atualizados em fevereiro de 2017.

⁵⁴ Lei Municipal de 11 de novembro de 2014, que institui o plano de carreira do profissional do magistério de Curitiba. Ela reafirma que só professores formados em Educação Física poderão dar aulas de Educação Física para os anos iniciais e finais da Rede Municipal de Curitiba. Fonte: Curitiba, (2014).

⁵⁵ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9.394/96, Artigo 26: "O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos". (BRASIL, 1996).

de um profissional licenciado na área a partir do segundo segmento do Ensino Fundamental. Dessa forma, o componente Curricular nos anos iniciais do Ensino Fundamental pode ser ministrado por qualquer profissional da educação, independente da área de formação. No caso da Rede de Curitiba, esse componente é ministrado por professor exclusivo, diferente do regente de sala, nos anos iniciais e por professor licenciado em Arte, para os anos finais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, a rotatividade de professores de Arte nos anos iniciais é uma constante, em função do remanejamento escolar⁵⁶ que ocorre anualmente, ou por necessidades da própria escola. Porém, é importante ressaltar que grande parte desses profissionais, após fixarem sua vaga em determinada escola, permanecem na função de professor de Arte por maior tempo ou até durante toda sua carreira profissional.

No que concerne ao recorte de gênero, os dados quantitativos podem ser observados no quadro seguinte:

QUADRO 5 - PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA RME DE CURITIBA – RECORTE DE GÊNERO (2017).

	Feminino		Masculino		Soma	
Docência I	8869	99,1%	85	0,9%	8954	100%
Docência II	1157	75,4%	376	24,6%	1533	100%
Suporte Técnico Pedagógico	1507	99,3%	10	0,7%	1517	100%
Soma e Percentual	11533	(96,08%)	471	(3,92%)	12004	100%

FONTE: Recursos Humanos da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba.
Dados atualizados em 20.02.2017.

Na análise desse quadro, é possível constatar a discussão anterior referente à concentração masculina nos anos finais do Ensino Fundamental, como também reafirmar a preponderância feminina no magistério público municipal. O percentual de profissionais do sexo masculino corresponde a somente 3,92% do quadro funcional da Rede. Ou seja, a presença das mulheres corresponde a 96,08% desse quadro.

⁵⁶ O remanejamento escolar ocorre anualmente na RME de Curitiba. Participam desse processo profissionais com vagas provisórias, nas unidades escolares, até o momento de fixação das mesmas. Ou por motivos diversos depois de fixadas as respectivas vagas, como: busca por uma escola mais próxima a sua residência, não adaptação à escola, entre outros.

Mantagute (2017), em sua tese “Não ficarão mais ao Deus dará: já existem as creches!” História da Educação Infantil em creches públicas de Curitiba: entre normas e práticas (1977 a 2003), comprova a atuação massiva de profissionais do sexo feminino nas creches da Rede de Curitiba. Ou seja, as mulheres se fazem presentes em todas as modalidades de ensino da Rede em questão. Já os homens concentram-se nas séries iniciais do Ensino Fundamental, no Componente Curricular de Educação Física (séries iniciais e finais) e em funções administrativas. Assim, é preciso uma atenção especial à observação de Almeida:

A relação entre Gênero e História constitui-se uma categoria de análise que se impõe na revisão da História oficial e da História da humanidade. Habitado e construído por homens e mulheres, o mundo não pertence a um só sexo, o que equivale dizer que sua história também não é unilateral. O mesmo aplica-se à educação, campo de atuação que, apesar de contar com maioria feminina, continua sendo analisado da óptica do sujeito universal, como o vem demonstrando a maioria das investigações na área, o que revela um possível constrangimento em se adotar essa baliza epistemológica (ALMEIDA, 1998, p. 50).

Ainda em relação ao quadro do magistério da Rede de Curitiba, quanto aos professores que atuam com o Componente Curricular de Arte no Ensino Fundamental, esses totalizavam 599⁵⁷, sendo que 55 atuavam nos anos finais e os 544 restantes, nos anos iniciais. É importante ressaltar que este montante correspondente ao número total de professores concursados, independente do turno de trabalho. Se considerarmos cada turno separadamente, manhã e tarde, os números se alteram da seguinte forma: aqueles que atuavam pela manhã eram 281 profissionais, sendo que 53 atuavam nos anos finais e o restante nos anos iniciais. Para o período da tarde, havia uma quantidade maior de profissionais concursados, totalizando 318 profissionais. Desses, somente 2 atuavam nos anos finais, visto que somente uma escola de anos finais tem turmas no período da tarde.

Outro aspecto a ser considerado é que muitos profissionais são concursados em dois padrões, manhã e tarde. Embora possuam matrículas distintas e sejam considerados como dois profissionais em termos regimentais, na realidade constituem o mesmo indivíduo. O mesmo ocorre com profissionais concursados em um padrão, que dobram sua carga horária, por meio da modalidade de Regime

⁵⁷ Fonte: Recursos Humanos da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. Dados atualizados em março de 2017.

Integral de Trabalho (RIT⁵⁸). Chamo atenção para esse aspecto, por considerar importante para a interpretação dos dados quantitativos referentes ao questionário realizado com as professoras de Arte da Rede, apresentado mais adiante.

Com relação ao recorte de gênero, o Quadro 6 apresenta os dados quantitativos referentes aos professores que atuam com Arte nos dois segmentos do Ensino Fundamental. É importante ressaltar que os dados apresentados resultam do cruzamento de fontes distintas: a planilha de formação superior do quadro de Docência II, gerada pelo Recursos Humanos (RH) da SME e a pesquisa realizada com os profissionais que atuam com Arte no Ensino Fundamental, desenvolvida pelo Departamento de Ensino Fundamental, nos anos de 2015 e 2016.

Esse procedimento foi necessário, uma vez em que os dados gerados pelo RH referem-se apenas à formação superior dos respectivos profissionais. No caso da categoria Docência II, a formação superior corresponde à atuação em sala de aula, visto que são concursos específicos para essa categoria. Ou seja, somente os profissionais licenciados em uma das linguagens artísticas (Artes Visuais, Música, Teatro ou Dança) ou na antiga Educação Artística, podem concorrer a uma vaga para docência em Arte nos anos finais, para o quadro de Docência II. E assim, para os demais Componentes Curriculares (História, Geografia, Ciências, entre outros) no que se refere ao ensino nesse segmento de Ensino Fundamental.

Porém, o mesmo não ocorre para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Para o concurso de Docência I, basta a formação superior em Pedagogia ou em uma licenciatura, desde que combinado com o curso de Magistério. Sendo assim, os profissionais que atuam com Arte nos anos iniciais não têm necessariamente formação superior em Arte, embora essa não seja a regra, pois muitos deles que atuam nesse segmento possuem tal formação.

Nesse sentido, para os concursados em Docência I, o RH possui somente os dados referentes à lotação desses profissionais nas Unidades Escolares da Rede de Curitiba, e não a função que exercem nas mesmas. Por esse motivo, o Departamento de Ensino Fundamental, por meio da gerência de Currículo, desenvolveu uma pesquisa *online* voltada aos profissionais que atuam com Arte nos dois segmentos de ensino. Nessa pesquisa foi possível identificar os profissionais, com relação ao gênero e as jornadas de trabalho: 1 Padrão, 2 Padrões ou RIT.

⁵⁸ O RIT possibilita dobrar a carga horária de trabalho somente por tempo limitado. Diferindo nesse aspecto dos profissionais que possuem dois padrões.

QUADRO 6 - PROFISSIONAIS QUE ATUAM COM ARTE NA RME DE CURITIBA – RECORTE DE GÊNERO (2017).

	Feminino		Masculino		Soma e Percentual	
Docência I	534	98,16%	10	1,83%	544	100%
Docência II	49	89,09%	6	10,90%	55	100%
Soma e Percentual	583	97,32%	16	2,67%	599	100%

FONTE: Recursos Humanos da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba e Departamento de Ensino Fundamental. Dados atualizados em 20.02. 2017.

É possível constatar, na análise do quadro 6, que os profissionais do sexo masculino que atuavam com Arte na Rede (2,67%), correspondem quantitativamente, ao percentual geral de profissionais da Rede (3,92%)⁵⁹, permanecendo exacerbada a diferença entre profissionais do sexo feminino e masculino. Com relação aos percentuais referentes às professoras de Arte da Rede, no cruzamento com os resultados da pesquisa *online*, das 583 professoras que atuam com Arte, aproximadamente 53%, possuem 2 Padrões ou realizam RIT. A mesma profissional trabalha em dois períodos (manhã, tarde e ou noite), o que reduz para aproximadamente 283 professoras que atuam com Arte na Rede em questão, em termos de indivíduos. Esse dado é importante para as análises provenientes do questionário aplicado a essas professoras, que apresentarei a seguir.

1.3. AS PROFESSORAS DE ARTE

O início foi lá no Grupão. Íamos de Kombi, juntamente com o Antônio – deficiente visual, que às vezes encontro pelo Batel. Ele não me reconhece mais porque talvez minha voz tenha ido embora da sua memória e ele não tem a imagem.... Como a lama era muita, quando chovia, levávamos um par extra de sapatos para usar em sala de aula. Os alunos amam professores que se cuidam... Pela minha audácia – sempre fui "adiantada" no tempo e sofri com isso, mas caminhei muito mais que outros que se escondiam diante dos desafios –, fui colocada para trabalhar com a Escolinha de Artes. Eu adorava! Claro que o conceito era outro, mas fazia o que podia, dava o máximo de mim. (GALDINO, 2016).

⁵⁹ Conforme demonstrado no Quadro 5.

A importância da memória na construção da história implica em desafios que se manifestam em diferentes perspectivas. Talvez a escolha das testemunhas seja um dos maiores desafios, pois dela resultam as fontes de pesquisa. Segundo Frank (1999), o depoimento oral não constitui uma prova em si, no entanto auxilia na busca, em alguns casos, da prova. Por outro lado, a fonte escrita também é construída. Ela é produzida por diferentes atores e não pelo historiador, ao contrário da fonte oral, que é provocada por ele mediante o contato privilegiado com a testemunha. Há, no entanto uma diferença temporal entre a ação da testemunha e seu relato, o que pode gerar erros e até mitos, uma vez que os acontecimentos rememorados podem ser impregnados por informações ou sentimentos correspondentes ao tempo presente. O papel do historiador, nesse sentido, é desvelar seus significados e representações.

Conforme Pinsky & Luca (2013, p. 07), “a História se utiliza de documentos, transformados em fonte pelo olhar do pesquisador”. Nesse entendimento, a existência material das fontes pode ser diversificada, assim como seu conteúdo. Ela pode conter uma essência pessoal, como as cartas e diários, ou direcionada a um público amplo, como a literatura e os discursos; pode abranger inventários, registros civis, paroquiais e a legislação.

Os documentos, assim como as fontes orais, possibilitam cobrir lacunas e a apreensão de um sistema de informações. Nessa compreensão, a memória é tomada como fonte e também como objeto de estudo. O historiador deve passá-la pelo crivo da crítica, analisar os acontecimentos e colocá-los em perspectiva histórica. Ao interrogar as testemunhas, ele pode vislumbrar a memória coletiva, e assim “contribuir para fazer a história objetiva do subjetivo” (FRANK, 1999, p. 112).

É importante ter em mente que o diálogo entre historiador e testemunha é complexo, pois cabe ao historiador tentar compreender o que há de representativo nos depoimentos, além de explicar, selecionar e hierarquizar. Deve haver, portanto, uma mediação entre o depoimento e o historiador.

Nessa perspectiva, como escolher quem participará da produção intencional de documentos históricos? Como saber que pessoas entrevistar? No caso das professoras de Arte da RME de Curitiba, que totalizam aproximadamente 283 depoentes, como decidir por algumas em detrimento de outras?

Em primeiro lugar, é preciso levar em conta os recortes da pesquisa, que no caso do estudo em questão, circunscrevem-se no universo das professoras de Arte

da Rede de Curitiba, cuja a infância ocorreu entre 1970 e 1990. Porém, só isso não basta, pois grande parte das agentes se insere nesse contexto. Portanto, para ampliar as possibilidades de escolha, no sentido do estabelecimento de critérios que possam mediar esse processo, um questionário foi desenvolvido para ser respondido pelas professoras em questão. A participação nesse processo foi voluntária. Nesse sentido, foi enviada por e-mail a carta de apresentação da pesquisa (APÊNDICE 2) e o documento de autorização de pesquisa, emitido pela SME (APÊNDICE 3), o qual foi enviado para todas as escolas.

O questionário elaborado com questões fechadas (APÊNDICE 4), em sua maior parte, teve a finalidade de levantar elementos para a escolha das professoras a serem entrevistadas em um segundo momento, além de possibilitar a construção dos respectivos perfis. O instrumento foi dividido em três partes: a primeira referente ao perfil sócio educacional, a segunda sobre a experiência no magistério; e a terceira e última, a respeito das experiências com a arte.

O questionário foi disponibilizado de forma *online*, por um período estabelecido de tempo, compreendendo os meses de maio e junho de 2016, a todas as professoras que atuam com Arte na Rede de Curitiba.

Após o prazo estabelecido, foram contabilizados 75 questionários respondidos, conforme Quadro 7, os quais passarei a analisar na sequência.

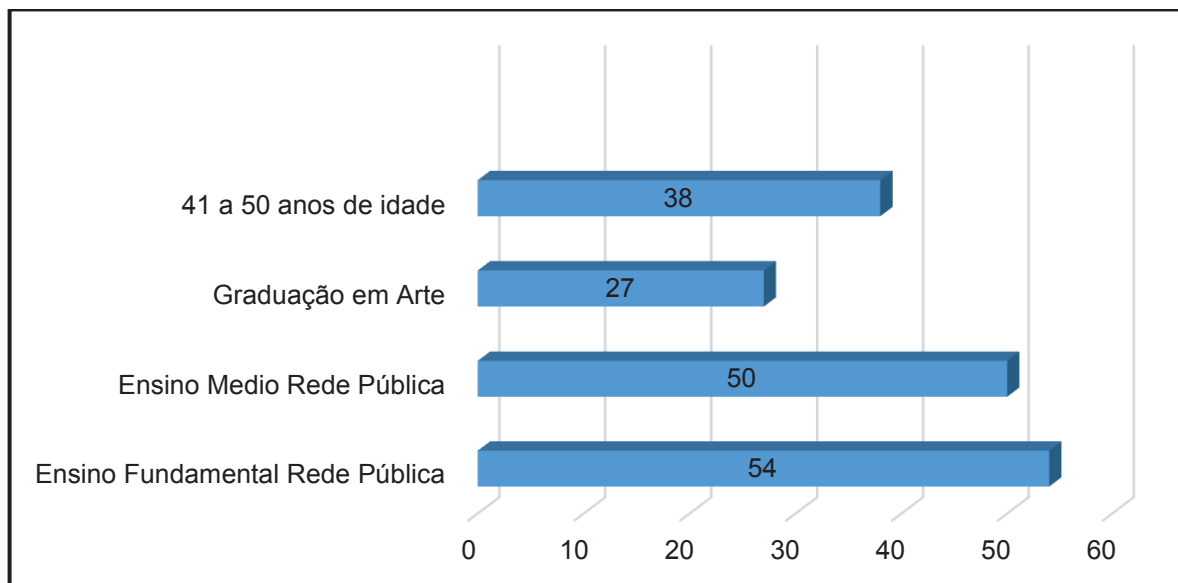
QUADRO 7 - PROFESSORAS DE ARTE DA REDE DE CURITIBA – UNIVERSO DA PESQUISA (2016).

	Totalidade		Questionário		Entrevistadas	
Professoras de Arte da Rede de Curitiba	283	100%	75	26.50%	6	2.12%

FONTE: Recursos Humanos da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba e Departamento de Ensino Fundamental. Dados atualizados em 20.07.2016.

Com relação à primeira parte do questionário, o perfil sócio educacional, foram elaboradas 15 questões cujo objetivo era delinear o percurso escolar e as escolhas referentes a graduação das professoras. O Gráfico 1 apresenta os resultados dessa primeira parte.

GRÁFICO 1 - PERFIL SÓCIO EDUCACIONAL DAS PROFESSORAS DE ARTE DA REDE DE CURITIBA.

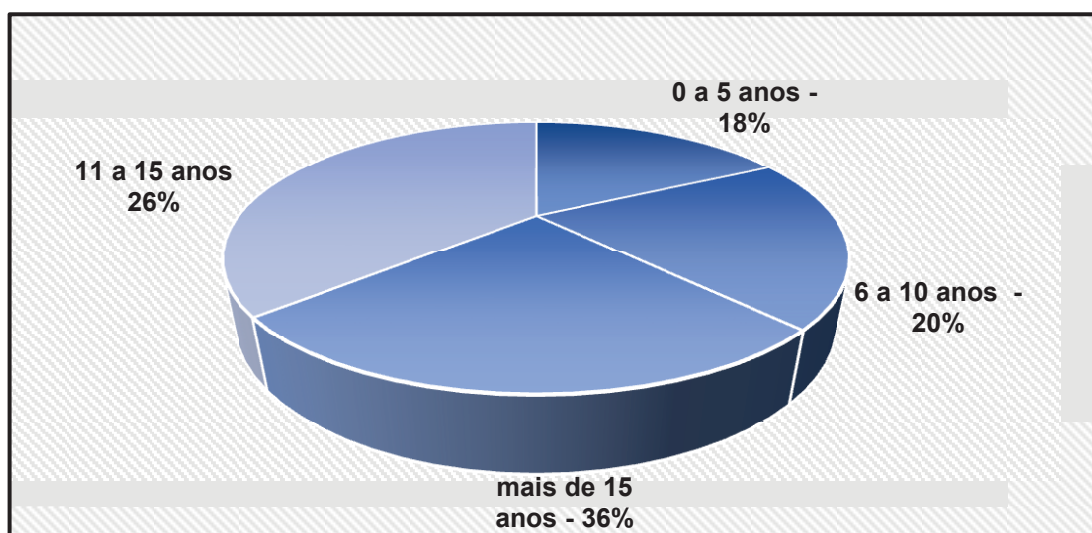


FONTE: Questionário *online*, realizado pela autora, no período de maio a junho de 2016.

Na observação do Gráfico 1, é possível perceber que as professoras pesquisadas, em sua maioria, circunscrevem-se no recorte da pesquisa, uma vez que 38 delas possuem entre 41 a 50 anos. Portanto, as respectivas infâncias correspondem ao período pesquisado, de 1970 a 1990. No entanto, existe uma grande diversidade etária entre as agentes que pôde servir como um dos critérios para a escolha das entrevistadas, pois, ela se relaciona diretamente com a multiplicidade de experiências vivenciadas na vida familiar, como no campo educacional. Também é possível observar que a maioria das professoras realizou o ensino básico em escolas públicas e não possui formação específica em Arte.

Com relação ao tempo de conclusão da graduação, a pesquisa aponta para uma preponderância de professoras com tempo superior a 10 anos de formação, totalizando 62,2% do total, como demonstra o Gráfico 2. A combinação desse dado com as respostas referentes ao tempo que lecionam, realizadas na segunda parte do questionário, ajuda a concluir que as professoras têm uma caminhada na docência, e em sua maioria não podem ser consideradas como iniciantes na carreira do magistério.

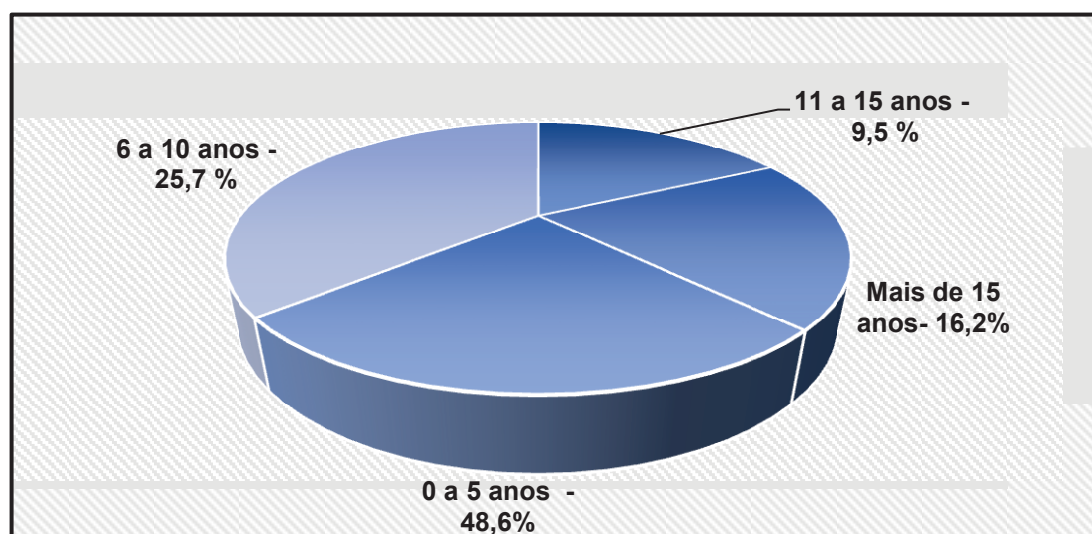
GRÁFICO 2 - TEMPO DE CONCLUSÃO DA GRADUAÇÃO.



FONTE: Questionário *online*, realizado pela autora, no período de maio a junho de 2016.

Embora o tempo de atuação docente da maior parte das professoras pesquisadas seja superior a 15 anos, o mesmo não ocorre com relação ao tempo que atuam com Arte. Nesse caso, a concentração maior passa a ser o tempo de 0 a 5 anos, conforme Gráfico 3. Esses dados se justificam, uma vez que o questionário aplicado foi respondido por um número maior de professoras que atuam com Docência I. Conforme apresentado anteriormente, há uma maior rotatividade das professoras dessa categoria, pelos motivos já expostos.

GRÁFICO 3 - TEMPO QUE ATUAM COM ARTE.

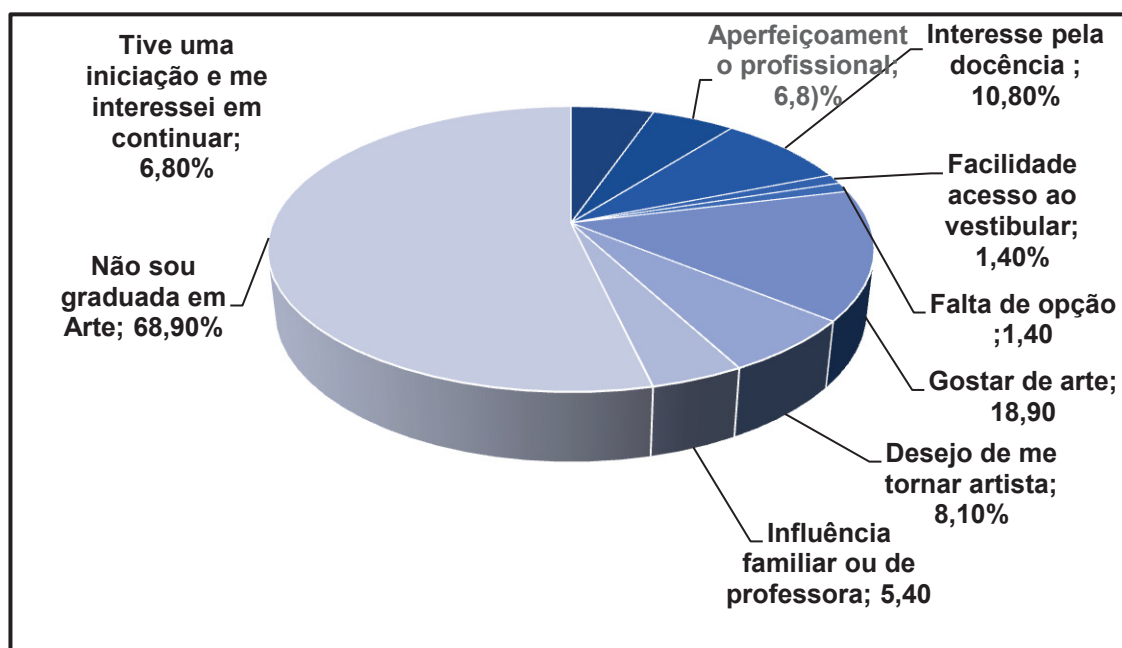


FONTE: Questionário *online*, realizado pela autora, no período de maio a junho de 2016.

Ainda na primeira parte do questionário, quando interrogadas sobre o motivo de suas escolhas quanto ao curso superior, embora a maior parte das professoras pesquisadas não tenha cursado Arte, as que o fizeram justificaram como principais motivos de escolha, **gostar de arte e interessar-se pela docência**, seguidos, pelo **desejo de se tornar artista, possibilidade de aperfeiçoamento profissional e interesse de continuar após iniciação**. Em uma proporção menor, foi assinalada a **influência de algum familiar ou professora**, o que me fez questionar a importância da formação em Arte para essas famílias e a própria influência familiar neste contexto. As entrevistas nesta perspectiva possibilitaram elucidarções.

As respostas em sua totalidade podem ser visualizadas no Gráfico 4. É importante ressaltar que essa questão permitia a escolha de mais de uma resposta.

GRÁFICO 4 - MOTIVAÇÃO.



FONTE: Questionário *online*, realizado pela autora, no período de maio a junho de 2016.

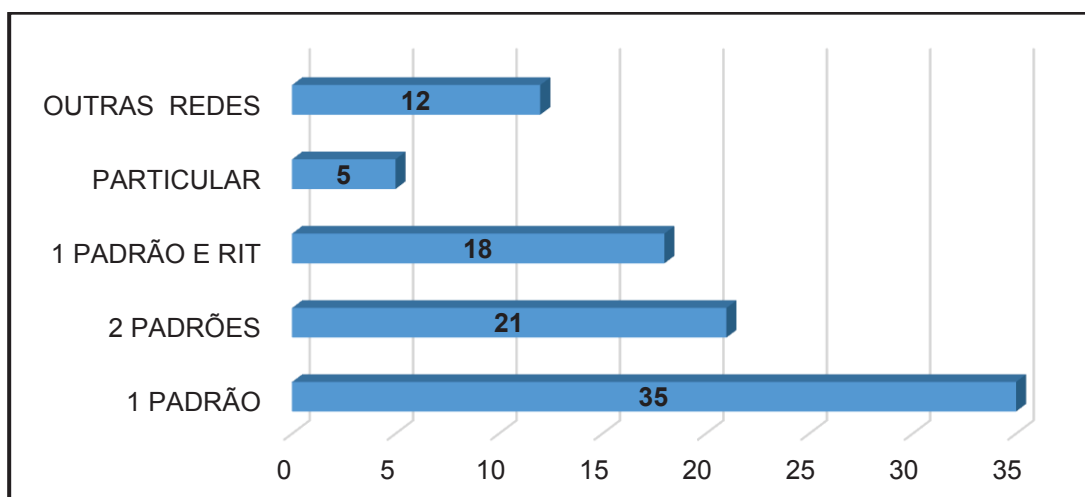
É possível perceber que as escolhas enunciadas partiram de decisões movidas pelo interesse proveniente da área. **O gosto pela arte**, principal resposta obtida entre as professoras (18,9%), nos leva em direção à perspectiva de Bourdieu (2013) da construção do gosto alicerçado pelo *habitus*, bem como, nessa mesma perspectiva, o **interesse de continuar após iniciação** (6,8%).

Em um número muito inferior, apenas duas professoras pautaram suas escolhas em fatores práticos, como **falta de opção** e **facilidade de acesso ao vestibular**, sem relação com a área em questão.

Na segunda parte do questionário, foram levantadas informações relacionadas à experiência no magistério. Dentre elas, o tempo que lecionam, já apresentado em composição com os dados referentes à formação superior, assim como a área de atuação nas escolas. Com relação a esse último, 65 professoras responderam que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, Docência I, perfazendo 87,8% do total.

Com relação ao regime de trabalho na Rede, as respostas obtidas corroboram com os dados apresentados previamente, sobre a quantidade de professoras de Arte não corresponder ao mesmo número de profissionais. Ou seja, para a Instituição uma mesma pessoa pode configurar duas professoras distintas, de acordo com o regime de trabalho para qual foi concursado: 1 Padrão ou 2 Padrões. Podendo ainda, ter apenas 1 Padrão e dobrar sua carga de trabalho semanal por meio de RIT.

GRÁFICO 5 – REGIME DE TRABALHO DAS PROFESSORAS DE ARTE NA REDE DE CURITIBA E EM DE MAIS REDES.



FONTE: Questionário *online*, realizado pela autora, no período de maio a junho de 2016.

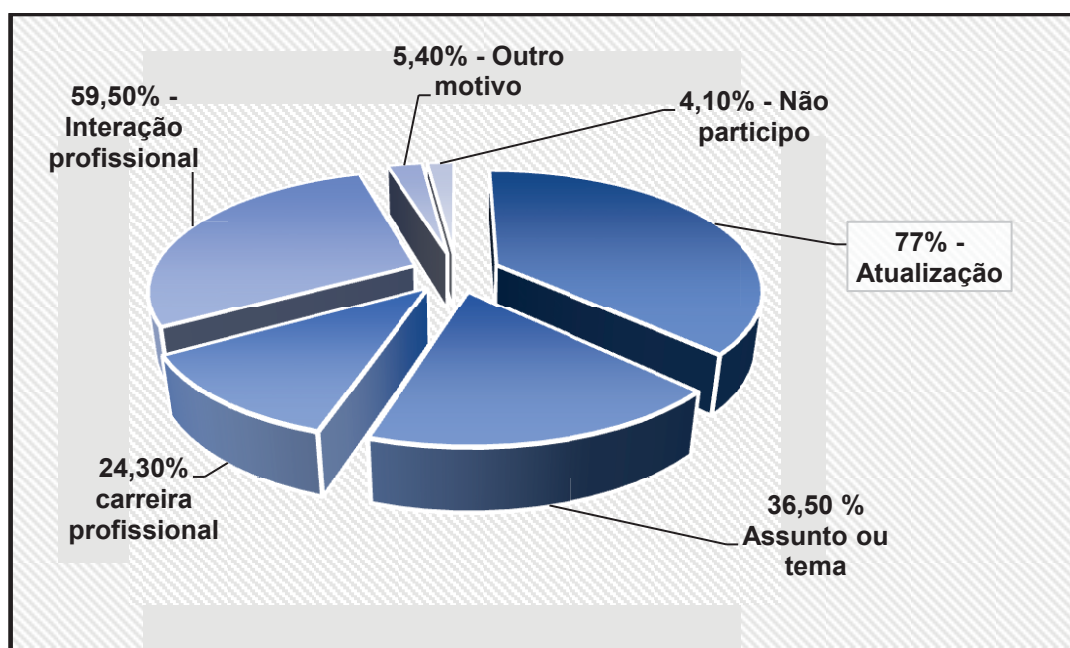
No Gráfico 5 é possível observar a integração das professoras aos diferentes regimes de trabalho da Rede de Curitiba, assim como nas demais: particular ou de outros municípios. A maior parcela de professoras, correspondente a 47,3%, possui apenas um padrão na Rede, seguido pelas profissionais com dois padrões (28,4%)

na mesma Rede. A atuação em outras redes é mínima, não passando de 13% das professoras pesquisadas.

Esses dados auxiliam na construção do panorama dessas professoras. Em sua maioria, elas têm na Rede de Curitiba sua atuação principal e por tempo igual ou superior há 10 anos, sendo que menos da metade tem formação na área de Arte. No entanto, a grande maioria participa de Formação continuada, sendo que 95,9% realizam cursos ofertados pela Rede de Curitiba.

No tocante aos motivos que levam à participação em cursos, embora 77% tenham optado pelo item **atualização**, é expressiva a escolha pelo item **possibilidade de interação com outros profissionais que atuam com Arte**, perfazendo 59,5% das professoras pesquisadas. **Assunto ou tema e crescimento na carreira funcional** também foram escolhidas, no entanto em porcentagens bem inferiores. Apenas 3 professoras responderam que não participaram de cursos, conforme Gráfico 6.

GRÁFICO 6 – PARTICIPAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE DE CURITIBA.



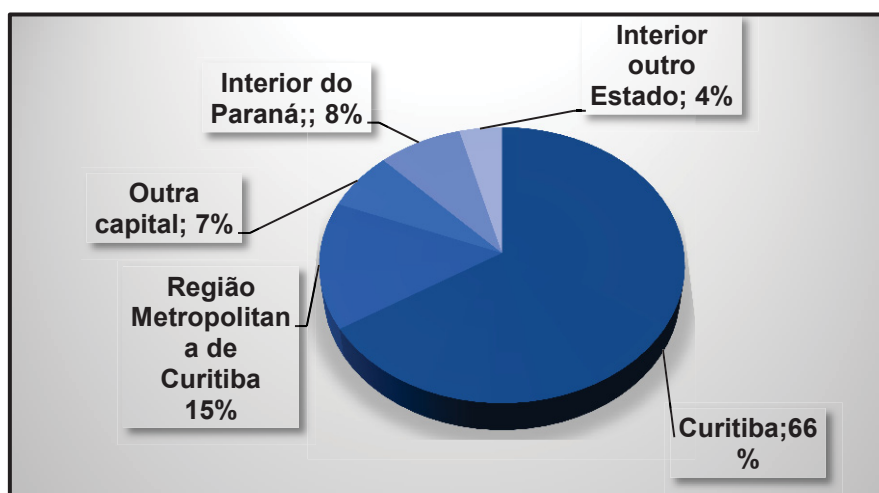
FONTE: Questionário *online*, realizado pela autora, no período de maio a junho de 2016.

Na terceira e última parte do questionário, as questões foram voltadas a experiências de vida e pessoais com a arte. Foram formuladas perguntas sobre o lugar onde passaram a maior parte das respectivas infâncias, os primeiros contatos

com a arte no período de infância, seja na escola ou em outros espaços, o contato com artistas e a participação em atividades culturais e artísticas, entre outras.

Os lugares onde passaram a infância são variados: em Curitiba, no interior do Estado do Paraná, em municípios da Região Metropolitana de Curitiba, em outras capitais e no interior de outros Estados, conforme apresentado no Gráfico 7. Nenhuma professora pesquisada viveu sua infância em outro país.

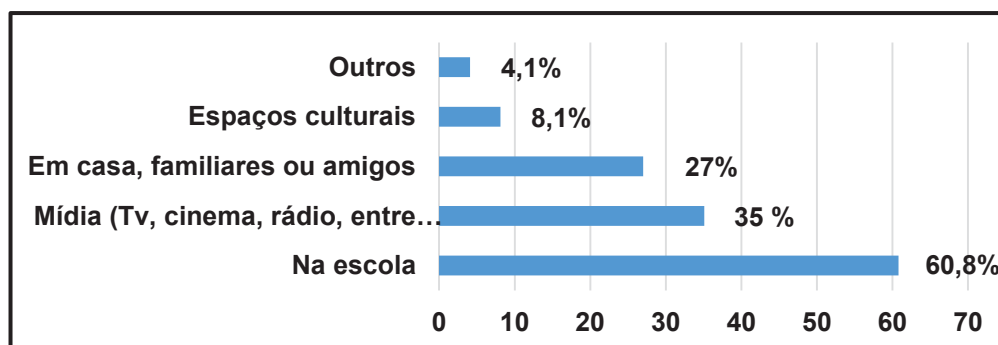
GRÁFICO 7 – LOCALIDADES DE VIVÊNCIA DURANTE A INFÂNCIA.



FONTE: Questionário *online*, realizado pela autora, no período de maio a junho de 2016.

Com relação ao contato com a arte no período da infância, 60,8% das professoras respondeu ser a escola o principal responsável por proporcionar esse contato. Esse percentual pode estar relacionado ao fato de parte das professoras ter vivido a infância em cidades do interior, conforme apresentado no gráfico anterior. No entanto, como a questão previa múltiplas respostas, outras instâncias também contribuíram na mediação com a arte, conforme aponta o Gráfico 8.

GRÁFICO 8 – CONTATO COM A ARTE NO PERÍODO DA INFÂNCIA.



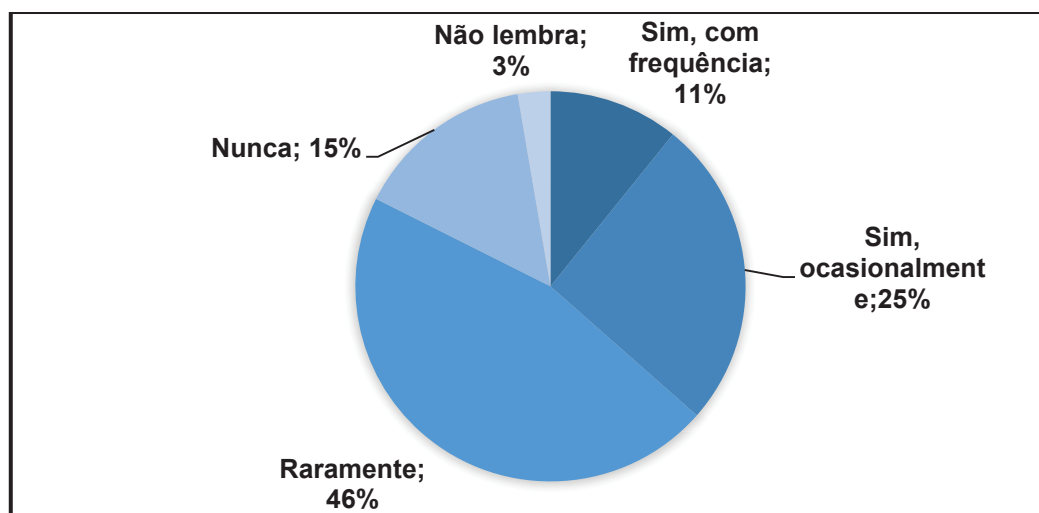
FONTE: Questionário *online*, realizado pela autora, no período de maio a junho de 2016.

Embora a família apareça somente como a terceira opção nas respostas das professoras pesquisadas, nas entrevistas, a mediação da família neste contexto é explorada em maior profundidade, levando em conta a concepção de arte que possam ter. O conceito de arte varia conforme as mediações e vivências de cada grupo, em determinados contextos. Nesse sentido, a compreensão da arte pode remeter somente a erudição, por exemplo, ou para um conceito expandido de arte⁶⁰. Em cada forma de apropriação da arte, a percepção da mediação familiar será distinta.

A discussão sobre as concepções de arte e cultura estará presente nos próximos capítulos, relacionada às vivências familiares e em outras instâncias, como o campo educacional, amparada pela acepção de Cultura de Raymond Williams (1992), utilizada nesse estudo.

A questão seguinte do questionário abordava a frequência a espaços culturais, exposições e museus durante a infância. Essa questão também previa múltiplas respostas, que podem ser analisadas no Gráfico 9.

GRÁFICO 9 – FREQUÊNCIA A ESPAÇOS CULTURAIS.



FONTE: Questionário *online*, realizado pela autora, no período de maio a junho de 2016.

⁶⁰ O conceito expandido de arte leva em conta as múltiplas formas de criação e produção artísticas na contemporaneidade, a inter-relação de distintas linguagens (verbal, audiovisual, cênica, etc.), em todas as suas formas: popular, erudita, étnica, entre outras: assim como os lugares ou territórios de origem, produção e circulação (mídia, rua, espaços culturais, etc.). Ver: Amaral, (2008).

Apesar de a maioria ter respondido frequentar raramente espaços culturais no período da infância, perfazendo 34 respostas, gostaria de chamar a atenção para dois aspectos: a possível restrição desses espaços a lugares elitizados da arte e a existência ou não de espaços culturais, nos locais onde as professoras passaram a infância. É possível que, em suas respostas, as professoras tenham priorizado museus, galerias de arte, centro culturais e não tenham compreendido que outros espaços de cultura como feiras e festas populares, festividades em terreiros ou igrejas, o circo e o cinema, poderiam ser contemplados no termo **entre outros**, presente na questão. Talvez o enunciado da questão não tenha sido apropriado e não tenha deixado perceptível outras alternativas. Porém, essa discussão se amplia nas entrevistas e em suas análises, no decorrer dos capítulos seguintes, assim como, a existência e a frequência a espaços culturais nos lugares onde passaram as respectivas infâncias.

Com relação à convivência com artistas, apenas 29% das professoras respondeu haver tido contato em sua infância com profissionais da arte, em centros culturais, amigos da família, parentes próximos ou distantes. As análises das respostas também precisam levar em conta o conceito de artista, compreendido pelas professoras. As entrevistas auxiliam nessa perspectiva. No entanto, é importante levar em conta que o conceito de artista, assim como o de arte, foi se alterando no decorrer do tempo e contextos. A partir dos anos de 1960 tal conceito ganha amplitude, conforme aponta Williams (2007, p. 62).

O **artista** distingue-se não apenas do cientista e do tecnólogo – cada um deles teria sido chamado de **artista** em períodos anteriores -, mas do artesão, do artífice e do trabalhador especializado, que hoje são operários em termos de uma definição e de uma organização específica do TRABALHO. Quando essas distinções práticas se fazem valer, num modo determinado de produção, **arte** e **artista** suscitam associações ainda mais gerais (e vagas) e propõem-se a expressar um interesse humano geral (isto é, não utilitário), ainda que, ironicamente, a maioria das **obras de arte** seja efetivamente tratada como mercadoria e a maioria dos artistas, ainda que com justiça afirmem intenções muito diferentes, seja efetivamente tratada como uma categoria de artesãos ou trabalhadores especializados independentes, que produzem certo tipo de mercadoria marginal.

Se para Williams o conceito ou definição de artista pode abarcar inúmeras configurações, levando em conta o período temporal e as produções artísticas desses contextos, Bourdieu (1996) compreende a ideia de artista como cidadão que

expressa considerações marcadas por um pertencimento de classe, sobre a vida de seu tempo. Porém, muitas outras definições autorais poderiam ser citadas, como também as do senso comum. Dentre elas, a de que artista é a pessoa possuidora de dom, de habilidades e aptidões especiais, provida de talento diferenciado e até de genialidade. Nesse sentido, as professoras em suas respostas podem ter relacionado o conceito de artista dominante no período e contexto de suas infâncias, restringindo dessa forma a amplitude desse conceito. Nas entrevistas esse conceito é explorado, no sentido da compreensão e uso pelas entrevistadas.

A parte final do questionário foi destinada ao contexto escolar: como eram as aulas de Arte (Educação Artística), por quem eram ministradas, quais sensações e lembranças as professoras têm dessas aulas, entre outros questionamentos.

Na primeira questão, referente a quem ministrava as aulas de Arte, 62,2% respondeu que estas eram ministradas por professora específica, dado interessante se pensarmos que boa parte dessas professoras frequentou a escola, no período anterior à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº. 9394/96 (LDB), que estabelece o ensino de Arte como componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da Educação Básica, e conseqüentemente, a necessidade de uma professora específica. Até então, vigorava a legislação anterior LDB 5692/71⁶¹, que introduziu a Educação Artística no currículo escolar, porém não como disciplina e sim como “atividade educativa”. Nesse sentido, era possível essa atividade ser ministrada pela professora regente de turma, durante as séries iniciais do Ensino Fundamental. A partir da 5ª até a 8ª série, era necessário professor com formação específica, como ocorre nos dias atuais. No entanto, esse não é o caso da maioria das professoras pesquisadas, pois apenas 23% respondeu terem as aulas sido ministradas pela professora regente.

É possível considerar que a atuação de professoras específicas para as aulas de Arte, nesse contexto, esteja relacionada ao que Antonio (2008) aponta como projeto paranaense de arte na educação, relacionado ao movimento de âmbito nacional. Tal projeto preconizava a defesa da escolinha de arte dentro da escola primária.

⁶¹ BRASIL. LEI Nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretriz e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1971. Fonte: Brasil, (1971).

[...] os educadores paranaenses, já em 1964, optaram por preparar professores para as escolas regulares, idealizando as escolinhas de arte integradas à escola pública. Pensaram em disponibilizar o conceito de arte na educação para a maior parte das crianças, em oposição à ideia a escolinha de arte independente e experimental (ANTONIO, 2008, p. 187).

Embora as escolinhas de arte atuassem como atividade extraclasse, as propostas desenvolvidas de certa forma eram de conhecimento de todo o corpo docente, seja por meio das exposições realizadas ou outras formas de contato e portanto a possibilidade de influência nas práticas de sala de aula. De acordo com Santini (2016, p. 70), “aparentemente o ensino das escolinhas de arte, defendido na luta dos muitos professores [...], permaneceria na recém-criada disciplina de Educação Artística”. Pois, no período de implementação de uma nova lei de ensino é compreensível tentativas de preenchimento de um vazio criado pelo por vir. Nesta perspectiva, a Educação Artística preconizada juntamente com as demais medidas, de o governo militar brasileiro, como conformação do campo educacional para as ideias desse regime, tem seu período de flutuação. Nesse entendimento, alguns

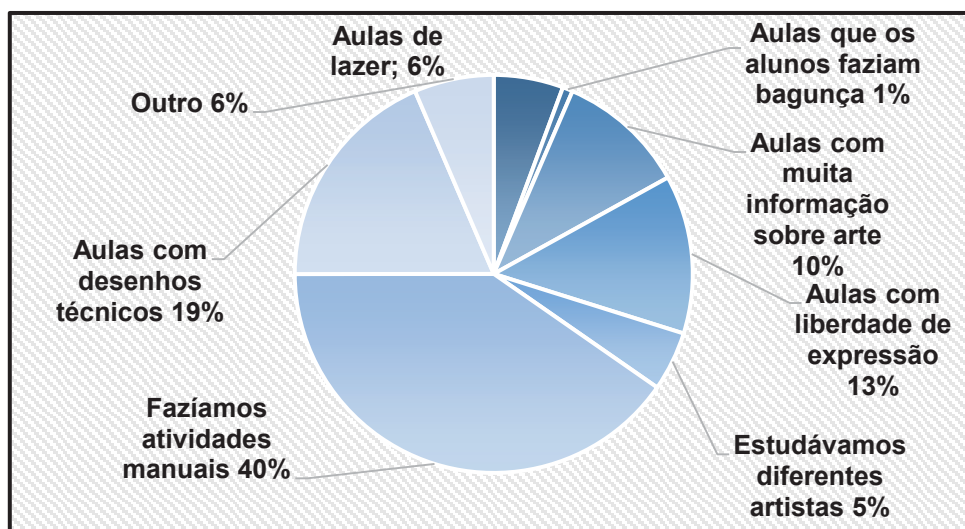
Aspectos [...] contradizem e aproximam, ao mesmo tempo, os objetivos primeiros da Escolinha de Arte do Brasil do currículo formulado para a Educação Artística. De um lado, o ensino das linguagens artísticas, que tinha na EAB⁶² o sentido de uma educação integral, numa oportunidade de plena exercitação, sem imposição à criança e objetivando sobretudo a liberdade de expressão, foi transportado para uma grade curricular elaborada a partir de uma normatização que reconhecia a dificuldade de desenvolver atividades artísticas no espaço de 50 minutos (SANTINI, 2016, p. 69).

Com relação à permanência das professoras que ministravam Arte, 68,5% respondeu que estas variaram no decorrer do ensino fundamental. Somente 17,8% respondeu ter permanecido a mesma professora durante todo o Ensino Fundamental. No entanto, essas professoras deixaram marcas em suas alunas e por isso, foram lembradas por 47,9% das professoras pesquisadas. Essas marcas e lembranças serão exploradas qualitativamente nos testemunhos das professoras, no decorrer dos capítulos seguintes.

No tocante ao formato das aulas de Arte, a questão permitia múltiplas respostas, conforme apresenta a Gráfico 10.

⁶² Escolinha de Arte do Brasil.

GRÁFICO 10 - FORMATO DAS AULAS DE ARTE.



FONTE: Questionário *online*, realizado pela autora, no período de maio a junho de 2016.

Pelas respostas obtidas, é possível perceber que grande parte das aulas de Arte, vivenciadas por essas professoras, tinha como propostas atividades manuais, desenhos prontos e outras propostas reprodutivas. É importante discutir o contexto que levou a esse tipo de propostas artística. A Lei nº 5692/71⁶³ que introduz a Educação artística no currículo escolar do Ensino Fundamental e Médio, inovou ao tornar obrigatória a Educação Artística. No entanto, conforme nos lembra Subtil (2012), é preciso levar em conta o contexto da ditadura civil-militar, pois esse fato “tem seu peso e seus limites” (SANTINI, 2016, p.66). A mesma autora observa que o direcionamento da Lei para o trabalho e o objetivo das disciplinas escolares na década de 1970, voltado para a educação profissional, podem ter gerado uma ênfase no fazer técnico na Educação Artística, destacando o produto final.

Somada a esse quadro, a obrigatoriedade da Educação Artística necessitava professores que assumissem essas aulas. Porém, ainda não havia docentes formados na área, o que só aconteceria um pouco mais tarde, em 1973, com a criação dos cursos de licenciatura curta em Educação Artística, pelo Governo Federal. Conforme Salomé (2010, p. 2152),

⁶³ O Art. 7º delinea 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, observado quanto a primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969 (BRASIL, 1971).

esta formação trouxe a proposta da polivalência na formação do professor de arte, presente no período que compreende os anos de 1970 e 1980. De caráter superficial esta formação objetivava formar o professor para atuar em todas as linguagens trazendo para a educação a ideia de que ao se trabalhar com técnicas isoladas, estar-se-iam trabalhando todas as áreas. Após a sua formação superior, o professor se via apto a trabalhar as quatro linguagens artísticas: Artes Plásticas, Teatro, Dança e Música.

Se a formação pode ser considerada superficial pela autora, podemos imaginar que sem a mesma, a situação dos profissionais que assumiram a Educação Artística no período em questão ficaria ainda mais fragilizada. Nesse sentido, ideias e intenções foram se misturando por diferentes fatores: a falta de formação específica, as dificuldades de interpretação da lei no sentido de objetivar o ensino prescrito, e na própria compreensão do que se deveria ensinar em Educação Artística.

No Parecer 540/77 referente à Lei 5692/71, é possível perceber alguns indícios desse misto de ideias e indefinições sobre o ensino da Educação Artística.

A educação artística não se dirigirá, pois, a um determinado terreno estético. Ela se deterá, antes de tudo, na expressão e na Comunicação, no aguçamento da sensibilidade que instrumentaliza para a apreciação, no desenvolvimento da imaginação, em ensinar a ver como se ensina a ler, na formação menos de artistas do que de apreciadores de arte, o que tem a ver diretamente com o lazer - preocupação colocada na ordem do dia por sociólogos de todo o mundo - e com a qualidade de vida (BRASIL, 1977, p. 138).

O parecer cita o lazer entre as funções do ensino de Educação Artística. Aqui pode haver uma interpretação reducionista, por parte das professoras de Arte da época, no sentido da compreensão da atividade como simples diversão. O ensino de técnicas artísticas pode também ser justificado pelo aprimoramento da forma, uma vez que o foco do ensino nesse período, estava no produto final, de acordo com Santini (2016), apesar do referido Parecer indicar o processo como maior ênfase no ensino de Arte⁶⁴.

Segundo Barbosa (2009, p. 09), “no currículo estabelecido em 1971, as artes eram aparentemente a única matéria que poderia mostrar abertura em relação às humanidades, [...] porque mesmo filosofia e história foram eliminadas do currículo”.

⁶⁴ No Capítulo 3 apresento uma análise mais detalhada desse Parecer.

Essa afirmativa da autora pode ser confirmada no mesmo trecho citado do Parecer 540/77, que prevê no ensino da Educação Artística o “aguçamento da sensibilidade” e o “desenvolvimento da imaginação”.

Chamo atenção para o “aparentemente” empregado por Barbosa, uma vez que o período em questão, corresponde como já explicitado, ao da ditadura civil-militar. Durante esse período, a livre circulação de ideias no Brasil foi dificultada ou até certo ponto vetada por meio da censura. As artes e a imprensa foram as mais prejudicadas. Dessa forma, era difícil se expressar com liberdade e a criatividade era vista com desconfiança. No entanto, é possível indagar se o “desenvolvimento da imaginação”, previsto no Parecer citado, não corresponderia à “criatividade” descontextualizada e vinculada à livre expressão. Pois se assim fosse, abriria mão da história e da crítica, sendo conveniente a uma ditadura.

De acordo com Fernandes (2013, p. 174),

é possível identificar três frentes de atuação governamental no âmbito da cultura no período da ditadura: uma, de censura a determinado tipo de produção cultural considerada de oposição ao governo ou nociva à cultura nacional; outra, de investimento em infraestrutura em telecomunicações – ações que se coadunam com o projeto de modernização do país e com as políticas de integração e segurança nacional, mas que também favoreceram a consolidação da indústria cultural no país; e a terceira, de criação de órgãos governamentais destinados a planejar e implementar a política cultural oficial.

Nesta perspectiva, a escola tinha a função de implementar a política cultural oficial⁶⁵. Algumas obras e seus respectivos autores foram temporariamente banidos dos currículos escolares. Esse pode ter sido um dos motivos do esvaziamento da Educação Artística.

Com relação ao ensino de Arte, é preciso lembrar que esse período é em parte concomitante com o Movimento das Escolinhas de Arte do Brasil (MEA)⁶⁶ que tinha por objetivo a auto-expressão da criança e do adolescente. Nesse sentido, o trabalho proposto pelas 32 Escolinhas espalhadas pelo país era difundido entre as

⁶⁵ Para Fernandes, “havia, por parte dos militares, preocupação com a área cultural do país e que esta se encontrava inserida num complexo de relações ideológicas e mercadológicas que, para seu efetivo controle, exigiam o estabelecimento de metas e claro planejamento para sua consecução” (2013, p. 179).

⁶⁶ O movimento surge da mesma forma que a Escolinha de Arte do Brasil (EAB), no final dos anos de 1940, do ideal de suprir uma necessidade urgente no ensino de arte no Brasil (e em outros países). Assim, foram promovidos encontros para definição das linhas de ação do Movimento. O primeiro ocorreu em 1961 e o segundo em 1972 (LIMA, 2012).

professoras e professores de Arte, o que de certa forma, influenciou no trabalho desenvolvido em parte das escolas naquele período (BARBOSA,1989).

Em face da Reforma Educacional que se instala no País, os trabalhos e debates foram desenvolvidos no sentido de analisar quais as estruturas presentes no Movimento das Escolinhas de Arte que pudessem ser reinterpretadas em termos curriculares e de metodologias para uma educação artística. A diferença entre dois tipos de escola foi definida, ficando claro, entretanto, que a escola (instituição) já se nutre dessas estruturas baseadas nos conceitos de Arte e Educação (INEP, 1980, p. 80 – 1).

É preciso compreender que há também a convivência de tendências diversas no mesmo espaço-tempo, uma vez que essas não se concretizaram de forma única e uniforme em todo país. Cada contexto espaço-temporal tem suas características próprias que levam à apropriação ou não de determinadas tendências em tempos díspares. Nesse sentido, é possível encontrar propostas de trabalho totalmente diferentes, convivendo em um mesmo período, levando em conta também a falta de formação específica mencionada anteriormente, que abre a possibilidade para múltiplos entendimentos e conseqüentemente, para a diversidade de propostas relacionadas ao ensino de Arte. Isso pode justificar as diferentes propostas artísticas assinaladas no questionário pelas professoras.

Com relação à questão referente aos sentimentos decorrentes das aulas de Arte, na análise das respostas dadas pelas professoras é possível considerar que as lembranças relacionadas às aulas de Arte são positivas, visto que 39,7% sentiam-se empolgadas pelas atividades propostas e 31,5% tinham curiosidade de saber mais sobre os temas apresentados. Apenas 12,3% afirmavam sentir-se desestimuladas pelas atividades propostas. Apesar de ser uma porcentagem pequena, esse fato me levou a alguns questionamentos. As atividades propostas seriam desestimulantes em si ou a atitude das professoras para com a participação dos alunos não era estimulante? Ou ainda, as atividades não continham desafios ou eram destinadas aos alunos considerados possuidores de “dons” artísticos? Essas questões serão respondidas na continuidade desse estudo, por meio das entrevistas e do contato direto com as professoras e outras fontes disponibilizadas como cadernos de Arte, atividades artísticas e material didático, entre outras.

A questão sequente indagou sobre o lugar de importância das aulas de Arte em comparação aos outros componentes curriculares. Para que pudesse ser respondida, foi necessário que as professoras olhassem para o passado na busca de comparações entre as diferentes áreas de ensino, a partir de comentários entre professores, atitude dos colegas nas aulas de Arte e nas demais, entre outras lembranças. Dentre as opções de resposta, a que foi escolhida por 49,3% das professoras considera que as **aulas de Arte tinham menos importância que os outros componentes curriculares**. Entretanto, 37% afirma que estas eram **tão importantes quanto os demais componentes curriculares**.

A hierarquia curricular e as discussões sobre currículo precisam ser tematizadas nesse contexto, pois não há como compreender o papel do ensino de Arte na educação formal sem passar pela função da escola e do currículo. Conforme Lawton (1975), o currículo representa uma versão arbitrária de demarcação do que pode ou deve ser ensinado em um determinado contexto institucionalizado, no caso, a escola.

Na condição da arte e seu ensino há de se levar em conta sua trajetória. Se até 1971 o ensino da arte era facultativo, ocorrendo de maneira paralela ao currículo e centrado em algumas modalidades, como o desenho, a música, o canto orfeônico⁶⁷, entre outras, não seria possível que, após tornada obrigatória, passasse a concorrer em termos de relevância, com disciplinas já consagradas, como por exemplo, a Matemática e a Língua Portuguesa. A Educação Artística levou um tempo até conquistar o *status* de Disciplina Curricular da Educação Básica. Somente com a LDB 9394/96, 25 anos depois, tornou-se componente curricular obrigatório, definido nos Parâmetros Curriculares Nacionais⁶⁸ de Arte, em quadro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, como lembra Lavelberg (2003).

Porém, nesse meio tempo, diversas iniciativas buscaram a melhoria de seu ensino, como a criação de cursos de Licenciatura em Educação Artística, conforme mencionado anteriormente. Segundo Araújo (2009), foram criados 39 cursos no período de 1970 a 1979, distribuídos entre instituições de ensino públicas e

⁶⁷ O Canto Orfeônico tornou-se obrigatório nos currículos escolares, em 1931, por meio do Decreto nº 19.890, porém não se caracterizava como ensino de Arte, e sim por uma modalidade de ensino da música autônoma. (DIAS & LARA, 2012).

⁶⁸ PCNs - Documento produzido, em 1997, pelo Ministério da Educação com o objetivo de subsidiar as discussões pedagógicas no interior da escola, a elaboração de projetos educativos e a reflexão sobre a prática educativa, a área curricular é designada como Arte (PEDROSO, 2012).

privadas. A produção técnica de materiais para subsídio dos professores também teve seu papel nesse desafio.

No início da década de 1980 a Editora Summus publica a primeira edição brasileira do livro organizado por Louis Porcher⁶⁹, intitulado *Educação Artística: luxo ou necessidade?*. A obra ganha visibilidade e importância nas discussões sobre o tema. No primeiro capítulo nomeado *Aristocratas e Plebeus*, o autor faz uma crítica à situação da Educação Artística nos currículos escolares da França.

Dentro do terreno da atual renovação da escola primária, as atividades de preparação permanecem constituindo o lote menos bem cultivado; e entre elas são os aspectos estéticos que recebem o tratamento menos cuidadoso. A Educação Artística divide com a Educação Física o privilégio de serem ambas rejeitadas, explicitamente ou não, ao se ingressar no território da escola. Na hierarquia das disciplinas a serem ensinadas, as nossas situam-se nos degraus mais baixos da escada. O aluno pode dedicar-se às atividades artísticas, dentro da escola, se tiver tempo, ou seja, se tiver terminado todas as outras tarefas – “as tarefas importantes”. No fundo, tal situação pode ser facilmente explicada. Não há dúvida de que até uma época recente a arte sempre teve na sociedade uma conotação aristocrática, enquanto exercício de lazer e marca registrada de elite. [...] Mas esse lazer ocioso, essa utilização do tempo livre não foram dados a todos por igual dentro da sociedade: constituíram-se em privilégio das classes sociais favorecidas, que foram também as classes sociais dominantes. Quando se tornou obrigatória, a escola primária não se propunha a abrir a todos o acesso a esse tipo de responsabilidades (PORCHER, 1982, p. 13).

Esse preconceito citado pelo autor, no contexto francês, muito se assemelhava às condições brasileiras. Talvez por essa razão, as edições brasileiras tenham se sucedido rapidamente.

No contexto brasileiro, esse preconceito teve suas origens em épocas distantes. Talvez remonte à criação, em 1816, da Escola de Ciências, Artes e Ofícios, por D. João VI, no Rio de Janeiro. Posteriormente nomeada Academia Imperial de Belas Artes do Rio de Janeiro, foi a primeira instituição de nível superior do Brasil. O modelo educativo era similar ao das escolas europeias e tinha como público-alvo os filhos das famílias abastadas da Corte.

[...] com a finalidade de promover e difundir o ensino de conhecimentos considerados como indispensáveis para a “comodidade e civilização dos povos”, abrangendo áreas como agricultura, mineralogia, indústria e comércio. Os estudos realizados na Escola eram voltados para as atividades cuja prática e utilidade dependiam de conhecimentos teóricos

⁶⁹ A versão original em língua francesa foi publicada em 1973, em Paris, pela Librairie Armand Colin.

das artes e das ciências naturais, físicas e exatas. Para isso, foram empregados alguns profissionais estrangeiros que, segundo o decreto de criação do órgão, buscaram a proteção real de D. João para se dedicarem ao ensino. Na relação que acompanhou o ato figuravam os nomes de Joaquim Lebreton, Pedro Dellon, Jean-Baptiste Debret, pintor histórico, Nicolas-Antoine Taunay, pintor, Auguste-Marie Taunay, escultor, Auguste-Henri-Victor Grandjean de Montigny, arquiteto, Charles-Simon Pradier, gravador, François Ovide, professor de mecânica, Charles-Henri Levasseur, Louis Meunié e François Bonrepos, com as respectivas pensões que seriam concedidas pela Secretaria de Estado dos Negócios Estrangeiros e da Guerra (ARQUIVO NACIONAL, código 62, v. 2, f. 30, 31).

Ana Mae Barbosa discute esse tema em sua obra *Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo*, publicada pela Editora Perspectiva, em 1978. Ela introduz o 1º capítulo, intitulado *Dos preconceitos contra o ensino da arte: revisão do século XIX*, da seguinte forma:

Apesar da afirmação de Alceu Amoroso Lima de que o “brasileiro tem uma tendência natural muito maior para as artes do que para as ciências, para a imaginação do que para a observação”⁷⁰, o ensino artístico no Brasil só agora, e muito lentamente, se vem libertando do acirrado preconceito com o qual a cultura brasileira o cercou durante 150 anos que sucederam à sua implantação (BARBOSA, 1978, p. 15).

A autora fundamenta tal preconceito em decorrência da função que o ensino superior teve durante o reinado e o império, no sentido da “necessidade de formar uma elite que defendesse a colônia dos invasores e que movimentasse culturalmente a Corte” (BARBOSA, 1978, p. 16). A função do ensino da arte nessa perspectiva era de preparação da elite. Somada a isso, a oposição política também contribuiu para o distanciamento da população da época e permanência desse preconceito contra o ensino da arte no Brasil.

Outro fator importante que corroborou para a manutenção desse preconceito inicial, refere-se à particularidade do trabalho manual, que era visto em oposição ao trabalho intelectual. Os trabalhos manuais, nessa perspectiva, deveriam ser realizados pelas classes populares.

O estudo de Barbosa propõe explicitar as origens do preconceito contra o ensino de Arte, “no sentido de procurar entender as razões do desprezo pelas funções da arte na escola que caracteriza a evolução do pensamento pedagógico

⁷⁰ LIMA, Alceu Amoroso. *Introdução à literatura Brasileira*. Rio de Janeiro: Agir, 1956, p. 101. Nota original.

brasileiro, e do desinteresse [...] daqueles que se acham engajados no ensino da arte, pelas reflexões metodológicas” (1978, p. 14). É importante perceber que esse estudo veio a público sete anos após a promulgação da Lei 5692/71, após, portanto a análise da situação da Educação Artística no contexto escolar brasileiro, considerada insatisfatória naquele momento, por diversos fatores.

O fato de a LDB de 1971 estipular a implantação de uma disciplina tão ampla no ensino regular causou busca pela formação, o quanto mais rápida, de profissionais para atuarem nessa área. Isso desencadeou uma série de tentativas de formação de professores em grande escala sem antecedentes, o que causou grandes críticas pelos profissionais da época. Observa-se que o Prodiarte ⁷¹ foi uma tentativa de se inserir a Educação Artística nas escolas, assim como os cursos de graduação de licenciatura curta, os cursos rápidos e as parcerias com a EAB. ⁷² A referida Lei nomeava disciplinas e atividades de forma separada. Isso não trouxe o suporte necessário para a implantação e a valorização da Arte no contexto escolar e uma identidade para a disciplina de Educação Artística (DIAS & LARA, 2012, p. 924).

O texto de Barbosa antecede ao de Porcher em termos de Brasil, porém ambos trazem em seu bojo as mesmas reflexões e insatisfações sobre o ensino.

A última questão objetiva do questionário indagou sobre a guarda de material referente e às aulas de Arte. Apesar de poucas professoras possuírem materiais provenientes desse tempo, perfazendo 13,7% do total das professoras pesquisadas, esse material existe e pôde ser analisado. Isso restringiu de certa forma, a quantidade das possíveis testemunhas para a fase seguinte da pesquisa: as entrevistas.

A questão que encerra o questionário era aberta e solicitou que as professoras escrevessem livremente sobre alguma recordação ou outro aspecto considerado relevante, das aulas de Arte. Selecionei algumas dessas manifestações para essa análise, as quais passarei a discutir na sequência.

Lembro-me com saudades de uma sala de aula que era chamada de “Escolinha de Artes”, a qual eu e minha turma frequentávamos, uma vez por semana, nos primeiros anos do ensino fundamental. Ela era bem iluminada e tinha janelas grandes. O que mais lembro era do cheiro dessa sala, cheiro dos lápis coloridos, dos giz de cera, e, até da cola. Havia muita coisa guardada nessa sala, materiais alternativos. E lembro de uma atividade de colar vidro colorido sobre o desenho mimeografado de uma tartaruga. As aulas nesse espaço eram maravilhosas! (DOBRYCHLOP, 2016).

⁷¹ Programa de Desenvolvimento Integrado da Arte Educação, criado pelo MEC em 1977. Tinha por objetivo a integração da cultura da comunidade e da escola, por meio de convênios com órgãos estaduais e universidades (DIAS & LARA, 2012).

⁷² Escolinha de Arte do Brasil.

A professora Lucinéa Aparecida Dobrychlop realizou seus estudos entre as décadas de 1970 e 1980, integralmente em escola pública, em Curitiba. Suas lembranças caracterizam um tempo específico do ensino de Arte, correspondente ao ingresso da obrigatoriedade desse ensino na Educação Básica⁷³ e a repercussão do Movimento das Escolinhas de Arte do Brasil, mencionado anteriormente. Um período de transição cujo o modelo de ensino ainda estava em discussão. Não havia um consenso em como e o que ensinar, por parte dos docentes que agora passavam a lecionar Educação Artística. Nesse sentido, a ênfase nos materiais e técnicas explorados, que compunham o “cheiro da sala” mencionado pela professora, remonta às Escolinhas de Arte no sentido das práticas artísticas de exploração de materiais e sensações. No entanto, as atividades prontas como desenhos para colorir ou preencher com colagem de materiais variados, também são mencionadas nesse mesmo recorte. Isso é justificável, pela configuração do próprio ensino de Arte da época, mesclado pelas tendências expressivas pautadas na livre expressão⁷⁴, advindas das Escolinhas de arte⁷⁵, que no ambiente muitas vezes se combinavam com a perspectiva técnica, da arte utilitária e decorativa.

Apesar dessa combinação díspar, tal ensino traz recordações positivas para a professora, pelas sensações e sentimentos provocados nas e pelas atividades propostas nas aulas de Educação Artística. Se comparadas aos demais componentes curriculares da época, conforme apresentado anteriormente na perspectiva de Barbosa (2009), as aulas de arte eram aparentemente o único momento em que era possível ao aluno se expressar de forma mais livre, embora algumas atividades fossem limitadas, como a atividade de colagem, presente no relato da professora Lucinéa.

⁷³ O conceito de ensino básico foi introduzido pela Lei n.º 5/73, de 25 de Julho, que aprovou as bases a que deveria obedecer à reforma do sistema educativo. Fonte: BRASIL, (1973).

⁷⁴ Por livre expressão se compreende as práticas artísticas que possibilitava a exploração de materiais e sensações, sem o limitante temático ou objetivos pré-estabelecidos pelo professor.

⁷⁵ A Escolinha de Arte do Brasil (EAB) é criada em 1948, no Rio de Janeiro, por iniciativa do artista pernambucano Augusto Rodrigues (1913 - 1993), da artista gaúcha Lúcia Alencastro Valentim (1921) e da escultora norte-americana Margareth Spencer (1914). A Escolinha, que coloca o foco nas distintas expressões artísticas (dança, pintura, teatro, desenho, poesia etc.), funciona nas dependências da Biblioteca Castro Alves, do Instituto de Previdência e Assistência Social dos Servidores de Estado - Ipase, voltada fundamentalmente para o público infantil. O filósofo e teórico da arte Herbert Read (1893 - 1968) fornece as principais inspirações para a experiência, sistematizadas em sua obra *Education through Art* (1943). A despeito de importantes iniciativas individuais, a Escolinha de Arte do Brasil altera o panorama do ensino artístico, multiplicando as experiências na área de arte e educação em diversas regiões do país. Sua criação está na base do Movimento Escolinhas de Arte - MEA, que congrega diversas escolinhas de arte, nos anos 1950, 1960 e 1970: a do Rio de Janeiro, da Bahia e do Recife, por exemplo. Fonte: Escolinha de Arte do Brasil/ Enciclopédia Itaú Cultural, (2017).

O mesmo panorama pode ser identificado no relato seguinte, de Gitaniarisa Chaves, uma vez que as duas professoras são da mesma faixa etária, frequentaram o Ensino Fundamental em escola pública e foram criadas em capitais.

Lembro com muito carinho e emoção da minha professora de Arte da quinta série. Amava as atividades que fazíamos. Meus trabalhos eram lindos! Adorava criar e trabalhar com as mãos. As aulas eram maravilhosas. Ela me fez amar a arte, embora já gostasse muito de desenhar. Fazíamos coisas muito diferentes, com materiais diversificados. Naquele tempo os alunos traziam os materiais solicitados pela professora. Lembro de um "kit de cozinha" que modeliei com uma massinha que ela nos ensinou a preparar com farinha de trigo. Lembro que usamos sal na massa e ela tinha brilho. Depois pintamos. Também lembro de um barco que construí com pregos e linha sobre uma tábua grossa de madeira. Ele ficou lindo! Eu adorava fazer essas coisas (CHAVES, 2016).

Assim como para a professora Lucinéa, as aulas de Arte deixaram marcas positivas para a professora Gitaniarisa, pela diversidade de atividades artísticas propostas e pelo uso de materiais diversificados. Nos dois relatos a ênfase está no fazer. Não há menção sobre a reflexão e o estímulo ao pensamento crítico e, dificilmente poderia haver, uma vez que esses aspectos não faziam parte do horizonte das tendências relacionadas diretamente à ideia de livre expressão. Para Subtil (2012, p. 127),

Analisando através do tempo, é possível indagar como e porque, num contexto autoritário, que excluía a reflexão filosófica e política, que impedia a livre manifestação e expressão, que encarcerava, torturava e extraditava seus artistas, ao mesmo tempo tornava obrigatória a "educação artística" nas escolas? Uma das hipóteses seria a de que a arte, uma área historicamente ligada ao exercício da liberdade e da expressão criadora, deveria manter-se sob controle, tornar-se um instrumento a favor da conservação e dos objetivos desenvolvimentistas apregoados pela ditadura militar. Evidentemente, a obrigatoriedade da educação artística veio revestida de um discurso centrado no desenvolvimento individual dos educandos, embasada num caráter técnico científico e com um planejamento rigoroso que escamoteava a crítica e a contradição.

No texto do Parecer 540/77, apresentado anteriormente, a função da Educação Artística não era levar ao exercício do pensamento crítico, era outra, tinha a perspectiva de ampliação cultural no sentido de usufruir da arte como lazer e a possibilidade de despertar o interesse dos futuros cidadãos em frequentar espaços culturais.

O próximo relato se insere no mesmo contexto.

Muitas atividades relacionadas a datas comemorativas. Principalmente desenhos rodados no estêncil para serem coloridos. Lembro que na 7ª série

é que uma professora apresentou uma proposta diferente pedindo para a gente levar para a aula tudo o que produzisse algum tipo de som. Foi até difícil, pois estávamos tão acostumados a pintar desenhos (SILVA, 2016).

O condicionamento dos alunos, descrito pela professora Andréia Kohut Vieira da Silva, retrata uma realidade proveniente de um ensino técnico e pouco voltado à criação artística e ao desenvolvimento do pensamento estético. A professora Andréia, assim como as duas professoras anteriores, frequentou o Ensino Fundamental integralmente em escola pública. Porém, ela é de outra geração, seus estudos iniciaram em Curitiba, no final da década de 1980. Embora nesse mesmo período tenham surgido os primeiros movimentos de organização de professores de Arte, dentre eles a Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB) em 1987, muitas escolas ainda permaneciam à margem dessa movimentação, utilizando moldes prontos e outros tipos de propostas reprodutivistas. Esses movimentos de professores tinham por objetivo a discussão e melhoria do ensino de Arte e aconteceram nos diferentes Estados, cada um a seu tempo. O processo de mudanças na Educação, e principalmente no ensino de Arte, se faz lento e heterogêneo. Em alguns lugares as mudanças foram mais rápidas e expressivas, como no caso do Estado de São Paulo, que em 1982, constituiu a Associação de Arte/Educadores de São Paulo (AESP)⁷⁶.

Os avanços em decorrência do movimento de educadores, instituições de ensino superior e associações de classe, com o intuito de ressignificar o ensino de Arte, na década de 80, aproximaram a figura do artista e sua produção da escola. A ideia do estudante como produtor de arte e não só como seu fruidor e consumidor, ganhou espaço e consistência.

Lembro que as minhas produções sempre iam para a exposição e eu era muito elogiada pela professora de arte (UBERNA, Questionário *online*, 2016).

O contexto ao qual a professora Thayse Smek Uberna se remete, é de uma escola pública, situada na Região Metropolitana de Curitiba, no início da década de

⁷⁶ Em março de 1982 a AESP (Associação de Arte-Educadores de São Paulo) foi criada como a primeira associação estadual e foi seguida pela ANARTE (Associação de Arte-Educadores do Nordeste) compreendendo oito estados do Nordeste, AGA (Associação de Arte-Educadores do Rio Grande do Sul), APAEP (Associação de Profissionais em Arte-Educação do Paraná), e outras (BARBOSA, 1989, p. 174).

1990. Bem distante, portanto, em questão de tempo e concepção de ensino de Arte, dos relatos das professoras Lucinéa, Gitaniarisa e Andréia.

A professora Thayse em sua fala utiliza o termo produção ao referir-se ao resultado final obtido nas aulas de Arte. O uso desse termo e não atividade, por exemplo, pode ser um indício de que existia uma aproximação maior com a possibilidade concreta de produzir arte. Se levamos em conta que

dos anos 90 em diante, temos aqui no Brasil, sistematizada por Ana Mae Barbosa, uma concepção de construção de conhecimento em artes denominada “Proposta Triangular do Ensino da Arte”, nela postula-se que a construção do conhecimento em Arte acontece quando há a interseção da experimentação com a codificação e com a informação. Considera-se como sendo objeto do conhecimento dessa concepção, a pesquisa e a compreensão das questões que envolvem o modo de inter-relacionamento entre a Arte e o Público, propondo-se que a composição do programa do ensino de Arte seja elaborado a partir das três ações básicas que executamos quando nos relacionamos com a Arte: ler obras de arte, fazer arte e contextualizar (RIZZI, 2002, p. 66-7).

Mas o emprego do termo produção também pode estar relacionado com a utilização do mesmo em sua rotina atual como professora de Arte.

Se no relato da professora Thayse é possível perceber a satisfação pela constante participação nas exposições promovidas pela escola, sua fala nos leva a supor que havia uma seleção dos trabalhos e, que nem todos os alunos participavam dessas mostras. A seleção de trabalhos era uma prática utilizada por muitas escola, no sentido de expor os melhores resultados obtidos pela turma.

Nessa perspectiva, os trabalhos que não se destacavam, nesse entendimento, ficavam esquecidos das mostras e eventos do mesmo caráter.

O relato seguinte, reforça o argumento referente à importância dada ao desempenho técnico por alguns professores de Arte.

Me deixaram recordações ruins, porque eu nunca fui boa em desenhar, então nunca gostei das aulas de Arte. Eu só desenhava paisagem, porque era mais fácil (VELOSO, 2016).

Na fala da professora Andreia Gomes Veloso fica claro que seu desempenho técnico determinou o gosto pelas aulas de Arte. O fato de não “ser boa em desenho” desabonava a aluna perante a expectativa de aprendizagem, como se saber desenhar ou não, fosse um atributo ou pré-requisito para as aulas em questão. Nessa

perspectiva, a arte é um dom para poucos, e suas aulas levam em conta somente os alunos que o possuem, excluindo parte da turma.

Nesse contexto, podemos perceber a perspectiva de Bourdieu (2007) de sacralização da arte, na dimensão que esta se constitui em privilégio para alguns, não sendo destinada a todos a possibilidade de se desenvolverem esteticamente. Sendo assim, a escola, nesse exemplo, tem a tarefa de manutenção das distinções existentes, não promovendo, dessa maneira, o acesso e a progressão aos saberes da arte, aos alunos considerados não possuidores de dons e habilidades artísticas.

No caso da professora Andreia e levando em conta o contexto analisado, a escola em sua função de mediadora cultural, no sentido empregado por Gruzinski (2005), contribui muito pouco, quando distancia os alunos das vivências culturais e experiências estéticas, por achá-los incapazes de compreender, produzir ou interagir, prosseguindo na função de meros espectadores.

A escola mediadora cultural, de comunicação de ideias e projetos de um mundo a outro e na criação de ferramentas para pensar esses espaços, no entendimento do mesmo autor, pode ser percebida no relato adjacente, da professora Terezinha de Oliveira Verchai Faria.

Tive uma professora chamada Maria Aparecida, baixinha, de óculos fundo de garrafa, um encanto de pessoa. Lembro que quando comecei a estudar aqui em Curitiba, na 5ª série, ela deu-nos um trabalho para fazermos sobre as galerias de arte. Primeira vez que vinha com amigas para o centro de Curitiba, pesquisar sobre as galerias de arte. Lembro-me da galeria Eucatexpo, da Acaiaca e outras que visitei no Largo da Ordem. Fiquei deslumbrada com tudo. Cheguei em casa e montei, o que chamamos de Diário de Bordo, num caderninho de desenho, que ganhei de minha tia. Fiz cola de trigo, para colar os panfletos que recebi nas visitas às galerias. Lembro-me que encapei o caderno com um plástico de embalagem de lençol. Fiz minhas observações, alguns desenhos. Mas, para mim ainda não estava bom. Fiquei com vergonha de entregar, porque usei coisas improvisadas, era simples. Minhas amigas tinham mais condições que eu. Mas, enfim valia nota e entreguei. Quando recebi de volta corrigido, recebi elogios da professora que mostrou meu trabalho a todos da sala. Isso me encheu de orgulho. Eu me senti mais motivada ainda (FARIA, 2016).

Nesse relato é perceptível a estratégia da professora de Arte, como disparadora para novos conhecimentos e descobertas referentes à arte, assim como o desafio das alunas na busca de informações, como protagonistas de suas pesquisas. Nesse caso, o conhecimento não está dado pela professora, é preciso

buscá-lo. A forma de registro também permite as escolhas pessoais e, portanto, a criação.

Em oposição aos relatos anteriores, nesse a ação da docente é motivadora no sentido da superação. Não há priorização dos habilidosos e sim, a busca pela emancipação. A ação dessa professora vai ao encontro da concepção de Hernández (2007, p. 16), concernente ao papel do professor no ensino de Arte na contemporaneidade, “[...] um catalisador que cuida para que cada estudante esteja cada vez mais conectado, para que seja, cada vez mais, um participante ativo nessa relação que visa à aprendizagem”.

Embora as professoras Terezinha, Lucinéa e Gitaniarisa estivessem inseridas num mesmo contexto, seja pela realização do ensino fundamental integralmente em escola pública ou em função da mesma faixa etária, as experiências artísticas vivenciadas por elas na escola foram muito distintas. Porém, nos três relatos se faz presente a sensibilidade despertada pelas experiências estéticas vividas nas aulas de Arte, experiências significativas relacionadas à educação do sensível, na perspectiva de Duarte Jr (2001). Segundo o autor, “é através da arte que o ser humano simboliza mais de perto o seu encontro primeiro, sensível, com o mundo” (2001, p. 22).

A experimentação de materiais e técnicas, sob o prisma da ampliação dos referenciais estéticos e na busca do trabalho criador, também está presente em outros relatos, que se alinham à perspectiva do anterior.

Aprendi a tocar uma música na flauta com 9 anos e consigo toca-la até hoje! Fiquei maravilhada quando aprendi a misturar as tintas e criar outras cores a partir das primárias (VANZUITA, 2016).

Lembro-me da professora do Pré. Ela trabalhava muito com atividades artísticas diferenciadas: desenhos, colagens, pinturas, etc. O mais curioso é que depois de muitos anos a reencontrei na faculdade fazendo o curso de Artes Visuais como eu (VITORINO, 2016).

A aprendizagem significativa em Arte confere a possibilidade ao aluno de se tornar produtor de arte e não somente um consumidor. A percepção de que só dele depende escolhas, significados e a expectativa de criação é muito prazerosa, como fica evidente na recordação da professora Simone Cristine Vanzuita. Principalmente, a possibilidade de construírem experiências de subjetividade.

Muitos outros relatos, emocionantes, frustrantes ou curiosos, como o da professora Viviane da Cruz Leal Nunes Vitorino, poderiam ser citados. No entanto, estão incorporados no decorrer desse estudo. Eles carregam recordações importantes do ensino de Arte vivenciado no período de infância, seja com relação à forma das aulas ou ao seu conteúdo. Independente do teor das diferentes lembranças, elas são propulsoras de sentimentos e sensações provenientes de um tempo passado, revivido em cada testemunho.

1.4 NARRATIVAS DO PASSADO: O QUE VEMOS, O QUE NOS OLHA

A segunda parte desse título foi emprestada do livro *Homônimo* de Didi-Huberman (2010), no original “Ce que nous voyons, ce qui nous regarde”. No entanto, a escolha não foi apenas estética, mas pelo sentido dado pelo autor nesse livro às duas modalidades contrárias de refrear a ausência que sustenta toda imagem.

As duas modalidades são a “crença” e a “tautologia”. A primeira consiste em diante do vazio, ver algo além do que se vê.

Diante de um túmulo, a experiência torna-se mais monolítica, e nossas imagens são mais diretamente coagidas ao que o túmulo quer dizer, isto é, ao que o túmulo encerra. Eis por que o túmulo, quando o vejo, me olha até o âmago – e nesse ponto, aliás, ele vem perturbar minha capacidade de vê-lo simplesmente, serenamente – na medida mesmo em que me mostra que perdi esse corpo que ele recolhe em seu fundo (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 38).

A segunda refere-se à ambivalência das imagens. É o procedimento inverso do anterior, “consiste em querer superar – imaginariamente – tanto o que vemos quanto o que nos olha” (*Idem*, p. 40).

A analogia entre o pensamento de Didi-Huberman e os testemunhos do passado está na condição de imagens produzidas em nossa mente pela memória e as interpretações delas, no tempo presente. Ao se falar do passado de infância na posição de adulto, um modelo imaginário pode ser construído, e nessa perspectiva a crença, no sentido do que foi ou poderia ter sido. Da mesma forma, a tautologia pode ser aplicada nesse contexto, no entendimento das imagens perpetuadas na memória e de sua significação intrínseca.

Embora os testemunhos, como as demais formas de relatos de memórias de infância, sejam o substrato da percepção do adulto sobre um determinado passado, próximo ou distante, elas revelam vidas individuais em contextos coletivos. A memória é tecido social, cuja lembrança está sempre socialmente relacionada com acontecimentos, pessoas e lugares. Nesse sentido, como afimei anteriormente, toda memória é uma representação.

Com relação à produção das fontes orais, Errante (2000) auxilia no sentido dos cuidados para que a pesquisadora não caia em armadilhas. Segundo a autora, “os narradores não somente escolhem o que vão lembrar e contar a você; eles também participam negociando o contexto da lembrança” (2000, p. 150).

Assim, é preciso compreender, como pesquisadora, que o trabalho com fontes orais envolve uma série de procedimentos metodológicos para que se possa garantir o rigor científico. A pesquisa com esse tipo de fonte, “não pode significar a gravação de uma série de testemunhos, rapidamente e, depois, usá-los como citações *ad-hoc* ou citações recortadas” (GARRIDO, 1993, p. 38). Demanda planejamento, estudo prévio das testemunhas, roteiro para cada entrevista, e principalmente, constante vigilância na manutenção do foco de pesquisa, para que não sejamos seduzidos pelos testemunhos de forma cega e absoluta.

Não há por que entendermos aquilo que nos disse uma testemunha ou informante como necessariamente correspondente àquilo que poderíamos chamar de realidade histórica (se é que existe uma única realidade histórica). Não porque o indivíduo se proponha a mentir, e sim porque, como sabemos, a memória é essencialmente seletiva, e por isso mesmo, parcial e interessada (GARRIDO, 1993, p. 38).

Apesar disso, a fonte oral possibilita a construção de um discurso de interpretação histórica completo, rico e complexo como o pautado exclusivamente em fontes escritas. Para Vidal (1998), as fontes orais possibilitam a percepção e análise da entonação, dos silêncios, do ritmo das falas, entre outras características da oralidade. Possibilidades diferentes das que as fontes escritas proporcionam. Dentre elas, o privilégio de presenciar emoções e sentimentos provocados pelo recordar.

Dito isso, é importante apresentar o planejamento realizado para o próximo passo dado em relação à presente pesquisa: as entrevistas. Após as análises dos questionários, foi possível estabelecer critérios para balizar a escolha das professoras a serem entrevistadas. O objetivo, de ora em diante, é o da aproximação

e do detalhamento dos acontecimentos relacionados ao encontro com a arte e o despertar do sensível dessas professoras no período da infância, assim como a possibilidade de contato com materiais guardados, provenientes das aulas de Arte ou que contivessem informações contextualizadas: atividades artísticas, caderno de Arte, diários pessoais, fotografias, livros didáticos, entre outros.

Com relação ao planejamento da primeira entrevista, elaborei um roteiro destinado à testemunha selecionada (APÊNDICE 5) com objetivo de impulsionar as memórias de forma fluida, buscando distanciamento das armadilhas provenientes do formato perguntas/respostas fechadas e de certa forma mecanizadas. A ideia foi explorar amplamente 5 temáticas pré-estabelecidas, intervindo minimamente no fluxo dos relatos. Os temas definidos foram: **Biografia, Família, Relação com o mundo exterior, Escola e Aulas de Arte**. O primeiro visava reminiscências referentes ao lugar de nascimento, às pessoas que frequentavam a casa, às ligações religiosas ou não, aos sentimentos predominantes na infância e à documentação fotográfica desse período. O segundo leva em conta os antepassados, a história da família, o papel de cada membro na casa e nas lembranças, os espaços físicos da casa e outros ambientes frequentados pela família, as tradições e os costumes familiares, os animais de estimação, as viagens e outras formas de lazer, entre outras possibilidades de exploração do contexto familiar. O terceiro tema está relacionado aos acontecimentos e relacionamentos externos ao lar, como vizinhos, amigos, acontecimentos que marcaram de alguma forma, doenças, heróis, ídolos, coleções, entre outras. O quarto tema destina-se à vivência escolar, o período de ingresso na escola, as características físicas, os colegas, as atividades curriculares e extracurriculares, atividades culturais, o corpo docente, participação em grêmios e outras organizações, etc. O último tema aborda especificamente as aulas de Arte: as professoras, as propostas pedagógicas, a existência ou não de sala própria para as aulas de Arte, o conteúdo das aulas, se eram trabalhadas as quatro linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) ou não, se eram realizadas exposições e apresentações artísticas, enfim, as lembranças e sensações causadas pelas e nas aulas de Arte.

Com o roteiro da entrevista pronto, estabeleci contato prévio com as professoras Lucinéa Aparecida Dobrychlop, Elisabete Drechsler, Josilene de Oliveira Fonseca, Tânia Maria Rodrigues do Nascimento, Deisemar Wendt de Souza e

Simone Koubik Bortolanza⁷⁷, no sentido de buscar a melhor data e local para a sua realização. Enviei previamente o roteiro para que elas tivessem liberdade de escolha sobre o que falar ou calar, além da possibilidade de separar materiais pertinentes. Estructurei a forma de documentação, por meio de gravação de áudio e vídeo, em conformidade com o exposto anteriormente. Desse modo, busquei assegurar a fidelidade às falas, assim como às expressões faciais e corporais da testemunha durante o desenvolvimento da entrevista.

A primeira entrevista aconteceu em um sábado à tarde, dia 09 de julho de 2016, no aconchegante atelier da professora Lucinéa. Ela nos recebeu sorridente, entre tintas, telas, potes com peças coloridas, aventais pendurados e muitos outros materiais convidativos. Comigo estava minha filha Marina Pedroso Ferreira Marques, a cinegrafista da dupla. Conhecemos o atelier e em seguida escolhemos o local mais apropriado para iniciarmos a entrevista. Instalamos os equipamentos para a captação do som e da imagem e realizamos pequenos testes. Com tudo pronto, começamos a gravar.

A professora Lucinéa, de início um pouco sem jeito, começou a nos contar aspectos de sua vida pessoal e profissional. Nos relatou que é formada em Educação Artística, com licenciatura plena em Artes Visuais e há 22 anos atua como professora na Rede de Curitiba, sendo que 16 deles trabalhando com o componente curricular Arte, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nascida e criada em Curitiba, viveu sua infância no bairro da Vila Hauer, embora passasse os períodos de férias escolares no interior de Santa Catarina, no sítio dos avós. Realizou seus estudos integralmente em escola pública.

Primeira filha nascida dos três filhos do casal, viveu parte da infância entre a casa de seus pais e de seus padrinhos, que partilhavam o mesmo terreno. Nas andanças entre as casas, compartilhou o cotidiano desses dois casais. Nos fragmentos de conversas e atividades realizadas por esses adultos e outros como os vizinhos, parentes e professores, assim como por crianças também, os colegas da escola ou amigos da vizinhança, muitas experiências nos foram reveladas pelas lembranças da professora Lucinéa.

Em suas memórias, além do cotidiano doméstico, outros universos se revelam e desvelam mundos distintos: como o rural e o urbano, o bairro e o centro

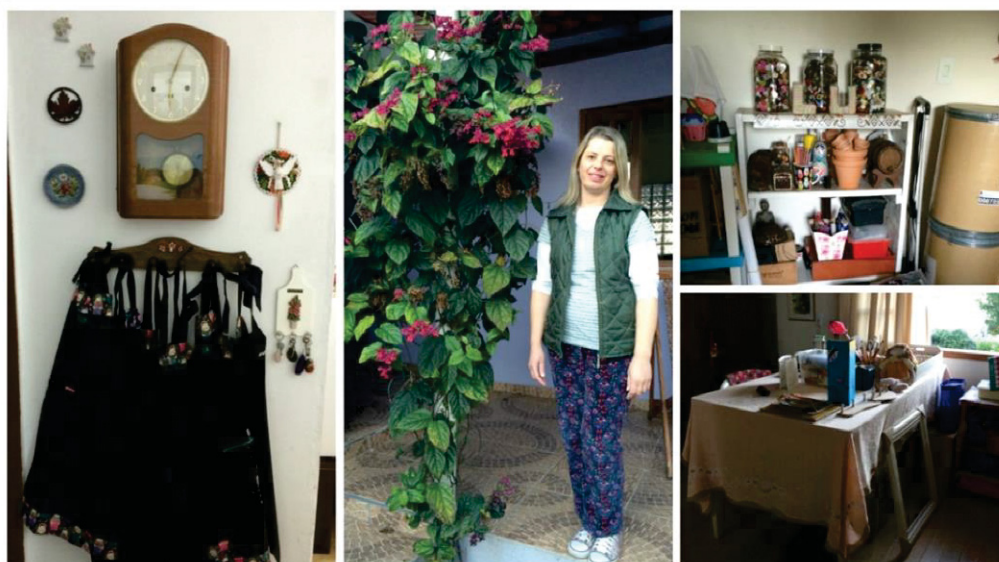
⁷⁷ Rever Quadro 1- Resumo dos dados das professoras entrevistadas, apresentado na Introdução.

da cidade, as brincadeiras de meninas e meninos, e as com meninos ou só com meninas, as conversas de adulto e as fantasias de criança.

A professora Lucinéa selecionou diferentes materiais para exibir durante sua fala, dentre eles fotos antigas, livros, materiais escolares, objetos de família e produções pessoais. Esses materiais enriqueceram sua fala, no sentido de impulsionar os relatos de fatos e acontecimentos relacionados.

No decorrer da entrevista não houve constrangimento, por parte da depoente, com relação à filmagem ou presença de outra pessoa, no papel de cinegrafista. Ao contrário, a entrevista transcorreu de maneira tranquila e cadenciada, sendo interrompida somente por questões técnicas, como a troca da bateria da câmera ou a procura de um material esquecido em outro cômodo da casa.

IMAGEM 5: LUCINÉA APARECIDA DOBRYCHLOP EM SEU ATELIER – 2016.



FONTE: Acervo da autora.

As demais entrevistas também transcorreram em clima descontraído e bastante produtivo.

A segunda delas foi realizada com a professora Tânia Maria Rodrigues do Nascimento, no dia 08 de março de 2017, após uma reunião de trabalho dos professores de Arte da Rede, realizada no Salão de Atos do Parque Barigüi. Aproveitamos o intervalo do almoço para utilizar o mesmo espaço, otimizando o horário disponível da professora, antes do retorno dela para a escola do turno da tarde.

O espaço amplo e impessoal do auditório ganhou vida com o sorriso carismático por detrás da pasta enorme contendo trabalhos de escola, fotos e outros tesouros que a professora Tânia trouxe para serem compartilhados. Desta vez, a cinegrafista foi minha colega de trabalho Simone Cristine Vanzuita.

A professora Tânia narrou de forma clara e ritmada momentos ímpares de sua infância recheada de desafios e superação. Embora nascida em Cuiabá, no estado do Mato Grosso, foi criada em Curitiba, para onde veio muito pequena, no final da década de 1960. Porém, nas férias era costumeiro o retorno à cidade natal para visitar os avós. O cheiro forte do chá queimado que o avô preparava todas as manhãs e o som da gaita que tocava ainda estão vivos em sua memória.

Da mesma forma, também estão vivos os momentos difíceis que marcaram seu início escolar em virtude de sua condição física. Em função do nanismo, não foi aceita em escolas públicas. Por esse motivo, realizou seus estudos integralmente em escola particular. Se por um lado foi tolhida de seus direitos pelo preconceito, por outro lado, foi acolhida e incentivada pelas professoras e colegas da escola que passou a frequentar.

O contato e os estímulos relacionados à arte foram muitos dentro e fora da escola. Nesse universo artístico, a descoberta do prazer que a criação possibilita e o despertar de uma vontade por saber mais, posteriormente estas experiências a levaram a cursar Educação Artística na Universidade Federal do Paraná.

Formada há mais de 15 anos, atua quase esse mesmo tempo como professora de Arte na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Fez especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais e também em Psicopedagogia, tendo como tema de pesquisa Dificuldades de Aprendizagem.

Talvez de todos os desafios enfrentados e vencidos, o maior tenha sido tornar-se professora.

A professora Sonia Maria Quevedo, que foi a minha professora no magistério, foi uma pessoa incrível. Ela tinha um jardim de infância, na época A Morada do Sol e falou assim, “nossa Tania você trabalha tão bem que eu quero que você trabalhe na minha escola, no meu Jardim de infância”. E eu comecei a frequentar o Jardim. Estudava de manhã e à tarde eu ia para a escolinha dela. Fiquei um bom tempo. Depois eu me formei, entrei na Universidade e comecei a fazer os estágios, em Arte, em uma escola em Santa Felicidade. Aí eu fui vendo que eu conseguia. A minha maior preocupação era o quadro, pois pensava como iria escrever nele. Depois eu vi que Arte não precisava tanto disso, dava para trabalhar (NASCIMENTO, 2017).

A professora Tânia se considera realizada como professora de Arte e percebe a importância de seus pais, irmãos e algumas professoras nesse caminhar.

IMAGEM 6: TÂNIA MARIA RODRIGUES DO NASCIMENTO - 2017.



FONTE: Acervo da autora (Foto 1) e da Professora Tânia Maria Rodrigues do Nascimento (Foto 2).

Na mesma data em que realizamos a entrevista com a professora Tânia, foi possível entrevistar, no final da tarde, a professora Deisemar Wentd de Souza. Desta vez, a cinegrafista voltou a ser minha filha Marina. Ocupamos o mesmo lugar que organizamos para a entrevista anterior e demos início aos trabalhos.

A professora Deisemar nos contou que nasceu e foi criada em Curitiba, embora passasse suas férias no sítio dos avós em Palmeira, interior do Paraná. Sua infância foi repleta de vivências relacionadas à natureza, sejam as aventuras no sítio dos avós maternos ou no dia a dia na casa da avó Otília, que na verdade não era sua avó e sim sua bisavó.

A dona Otília é considerada sua grande referência de vida. Nas lembranças do tempo passado com ela, os olhos chegam a umedecer. A saudade pesa mas as recordações e o legado deixado pela querida senhora aquecem seu coração e iluminam sua face.

Os cuidados com o irmão caçula também são lembrados, bem como a infância dividida entre as brincadeiras e as responsabilidades. As brincadeiras eram na rua, na casa da avó Otília e no sítio em Palmeira. As idas com o irmão na Psicopedagoga, os passeios com ele e o cachorro, o carinho e as responsabilidades, também foram marcantes nessa fase de sua vida.

Das brincadeiras de escolinha na infância ao curso de Pedagogia, muitas experiências enriqueceram sua trajetória, como os passeios pelo centro de Curitiba que viravam “aulas” de história na companhia da avó, as músicas que o pai gravava para tocar nos “bailinhos” e que a faziam “balançar” no berço, as louças na pia de responsabilidade da criançada nos domingos em família, entre muitos outros momentos rememorados.

Algumas fotos foram mostradas no decorrer da fala, porém não muitas, pelo fato que não eram tiradas com muita frequência, somente em comemorações e momentos especiais, como aniversários, festas da escola, casamentos, entre outras oportunidades⁷⁸. Peças de crochê confeccionadas pela avó Otilia também foram selecionadas para esse momento. As toalhas, os trilhos de mesa e as peças de roupa mostradas continham um mundo de imagens e sensações, que romperam o espaço físico do auditório e passaram a nos envolver por meio da narrativa da professora Deisemar.

IMAGEM 7: DEISEMAR WENDT DE SOUZA – 2017.



FONTE: Acervo da autora (Foto 1) e da Professora Deisemar Wendt de Souza (Foto 2).

⁷⁸ A banalização da fotografia é um fato recente, oportunizado pelo avanço tecnológico e a facilidade de acesso a esses equipamentos, como câmeras digitais, aparelhos celulares, tablets, etc. A qualidade das fotos tiradas, nesse tempo, também é outra questão a ser considerada. As câmeras fotográficas operavam com filmes de 12, 24 ou 36 poses para fotografia ou slide. O custo era alto, tanto para a compra do filme quanto para sua revelação e cópias. Era comum um filme ficar na máquina por tempo prolongado, entre acontecimentos, tais como Natal e férias, aniversário dos filhos, etc. Quando eram revelados muitas vezes se mostravam de má qualidade, tremidas, fora de foco, alguém saiu da pose. Enfim, como não havia forma de verificação da qualidade da imagem, tirava-se a foto e era preciso aguardar a revelação para ver o resultado. Dessa forma, muitas fotos foram desprezadas e deixaram de documentar momentos importantes ou únicos da vida dessas gerações. (Nota da autora).

A quarta entrevista foi realizada no dia 9 de março de 2017, na casa da professora e artista plástica Simone Koubik Bortolanza. Logo na entrada fomos envolvidas pelo ambiente acolhedor e repleto de pinturas da sala de estar. Após apreciarmos as produções artísticas do cômodo e conversarmos um pouco a respeito, nos instalamos em um convidativo sofá para darmos início à entrevista.

A professora Simone começou contando sobre o seu confuso local de nascimento. Nascida em Maringá, em meados da década de 1960, passou parte da infância pensando ter nascido em São Paulo. Isso porque seu pai não gostava de Maringá e adorava São Paulo, então resolveu registrar São Paulo ao invés de Maringá. Se a princípio esse fato nos pareceu inusitado, no decorrer da entrevista, ficou evidente que a sua vida mais se parecia com um roteiro de cinema do que história real.

Entre casamentos de sua mãe, muitos irmãos e parentes, estrangeiros ou brasileiros, as aventuras e desventuras da professora Simone se sucederam em diferentes cenários: nas várias casas que habitou em diferentes bairros de Curitiba, nas ruas próximas de casa, no “Guidão”⁷⁹, e outros lugares. Nas brincadeiras e interesses de criança o despertar da artista que estava por vir.

Formada em Educação Artística, com licenciatura em Artes Plásticas, atua há quase dez anos como professora de Arte, dos anos finais do Ensino Fundamental, na Rede de Curitiba. Apesar de atualmente sua carreira artística acontecer de forma paralela ao magistério, seu início é anterior. Desde os anos de 1990, tem participações em inúmeros Salões de Artes Plásticas e outras mostras do calendário Nacional.

Durante a entrevista apresentou fotos de família, correspondências enviadas pelos parentes paternos estrangeiros e trabalhos realizados por ela em diferentes períodos da infância. Cada objeto mostrado foi acompanhado por histórias diferentes e impactantes, tanto pelo conteúdo quando pela forma.

⁷⁹ Colégio Estadual Professor Guido Straube. Curitiba, PR.

IMAGEM 8: SIMONE KOUBIK BORTOLANZA – 2017.



FONTE: Acervo da autora.

A penúltima entrevista foi realizada na casa da professora Elisabete Drechsler, na noite de 16 de março de 2017. Ela ainda não havia retornado do trabalho quando lá chegamos, fomos preparando os equipamentos e o ambiente para a entrevista.

Logo chegou, bastante animada pela realização da entrevista. Posicionou-se frente à câmera e iniciou o relato contando que nasceu e foi criada em Curitiba pelos avós maternos, tendo em vista a separação de seus pais. Com o pai teve pouco contato, uma vez que ele casou novamente e constituiu outra família. Nunca foram muito próximos. Já com a mãe o convívio foi aproximado, apesar de ela também ter casado e ido morar em Paranaguá. Desse casamento teve outro filho, que durante boa parte da infância foi criado pelos avós, junto com Elisabete.

O avô foi sua grande referência na vida. Homem simples e trabalhador, dono de um coração enorme, foi seu grande incentivador e amigo. Foi por causa dele que seguiu os estudos até a universidade. Formou-se primeiro em Biologia e mais tarde cursou Pedagogia. Para a avó, mulher de gênio forte e marcante, uma moça precisava apenas estudar o básico para ser boa esposa, dona de casa e mãe.

Também era um pouco mais rígida em termos disciplinares, tinha que ser convencida a deixar a neta alçar voo.

Nas férias costumava visitar a mãe em Paranaguá. Dona de uma personalidade única, ela era extrovertida e cheia de atitude, marcou muito o infância da professora Elisabete, assim como as vivências na Escola Estadual Guido Straube, o mesmo “Guidão” da professora Simone. As duas não chegaram a se conhecer durante o período escolar, apesar de terem estudado na mesma época nesse colégio. Podem até ter se “cruzado” em algum corredor, conforme a professora Elisabete cogita. Porém, não chegaram a frequentar a mesma turma e tampouco as mesmas atividades.

Leciona Arte na Rede Municipal de Curitiba há aproximadamente 8 anos. Se depender dela, continuará com Arte por muitos e muitos anos. Se possível, até se aposentar. Com relação às aulas de Educação Artística enquanto aluna, “se as aulas fossem ministradas da maneira que são hoje em dia, provavelmente eu teria tido essa opção a mais na hora de escolher qual universidade frequentar, porque é impossível não se apaixonar pela arte” (DRECHSLER, 2016).

IMAGEM 9: ELISABETE DRECHSLER – 2017.



FONTE: Acervo da autora.

A última entrevista foi realizada em duas partes, pois foi preciso interrompê-la em função de um imprevisto. A primeira aconteceu na noite de 30 de março de 2017,

em uma sala do Centro de Formação da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. A segunda parte foi realizada na casa da professora Josilene de Oliveira Fonseca, na noite de 26 de abril de 2017.

Coincidentemente, as duas partes encerram momentos distintos da vida da professora. A primeira aborda a vida na cidade de Canela, Rio Grande do Sul, local do seu nascimento, em meados da década de 1960, e a segunda, a vinda dela para Curitiba uma década mais tarde, e os demais acontecimentos nesse local.

A professora Josilene nos conta que é concursada na Rede de Curitiba há 25 anos. Possui duas graduações na área de Arte: uma licenciatura em Artes Plásticas e outra em Teatro. Atualmente integra a equipe da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, respondendo pelo Ensino de Arte nas Escolas Integrais do município.

Realizou o Ensino Fundamental, 1º grau na época, integralmente em escola pública. Inicialmente em Canela, depois em São José dos Pinhais, cidade em que a família se fixou vinda do Rio Grande do sul e posteriormente em Curitiba. É a filha caçula de três irmãs.

Sua infância foi repleta de vivências da natureza e de experimentações artísticas. Desde pequena se interessava pela observação de cores e formas no seu entorno, como as diferentes nuances do dia, do amanhecer ao anoitecer, dos diferentes climas e paisagens da cidade de Canela. As festividades também tiveram papel importante em seus relatos, principalmente as festas religiosas e as ciganas.

O fazer e o experimentar eram corriqueiros, seja no trabalho com o barro que produzia na mistura com a terra do seu quintal, nas representações entre janelas com os vizinhos da casa ao lado nos dias de chuva, nas conversas gravadas na casa das Aguiar (família que costumava frequentar em Canela) ou na criação de figurinos para as suas bonequinhas de papel.

Os relatos foram ilustrados por fotos, materiais escolares e outros tipos de documentos e objetos selecionados para a ocasião. Esses elementos, mais do que ilustrar a fala da professora, serviram como propulsores de relatos adicionais. As memórias se caracterizaram por minúcias e pormenores repletos de sentimentos e significados próprios latentes que nos envolveram de forma similar as reações e sensações vivenciadas perante a um espetáculo teatral ou a leitura de um romance.

IMAGEM 10: JOSILENE DE OLIVEIRA FONSECA - 2017



FONTE: Acervo da Professora Josilene de Oliveira Fonseca (Foto 1) da autora (Foto 2).

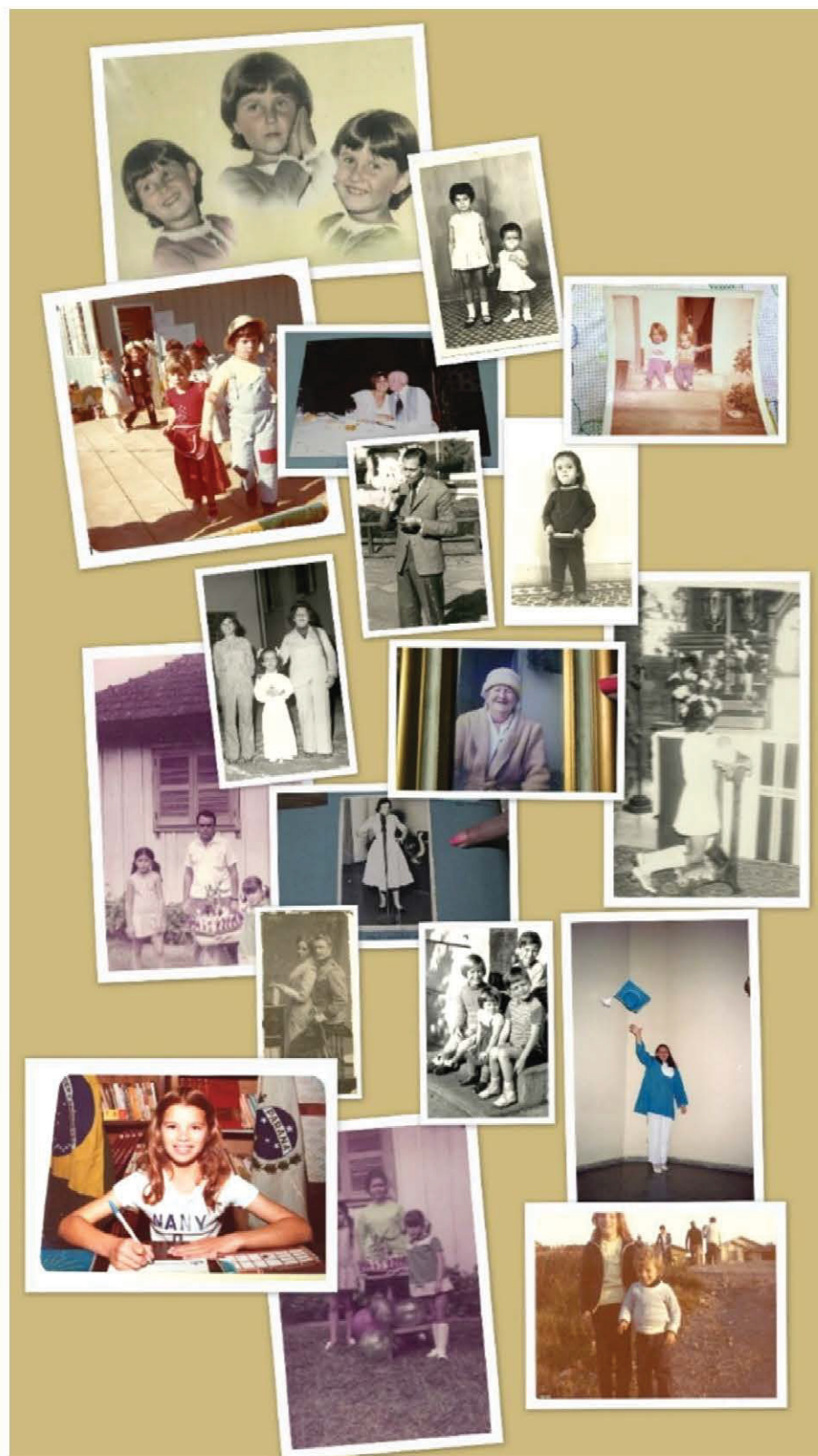
Com o término das entrevistas e o final desse ciclo de trabalho e pesquisa outro se inicia com a imersão nos testemunhos de vida dessas mulheres professoras. Mas isso diz respeito ao próximo Capítulo, em que tais aspectos serão abordados.

Mas o que significa coletar e analisar narrativas pessoais? Como as pessoas verbalizam suas narrativas ou como narram sua voz? [...] “Caçando” memórias, eu pensava, não era diferente do trabalho no arquivo: se eu cavasse bastante, eu poderia eventualmente encontrar qualquer memória e soltar qualquer voz (ERRANTE, 2000, p. 143).

O fruto da busca pela voz do outro resultou nas histórias que passarei a analisar daqui em diante.

2 NAS MEMÓRIAS DA FAMÍLIA, SENTIDOS E SENSIBILIDADES DA ARTE

IMAGEM 11: FRAGMENTOS DA MEMÓRIA IMORTALIZADOS.



FONTE: Acervo de fotos das Professoras entrevistadas, montagem da autora.

Ainda lembro do cheiro da chuva,
 das brincadeiras com as amigas.
 Do cheiro da comida,
 nas panelas que minha mãe preparava enquanto eu estudava.
 Dos sonhos de voar de mãos dadas com Peter Pan.
 Da tentação da lama em me sujar.
 De fingir que estava dormindo pra ver se via papai Noel, entrando em
 casa pra me deixar presente de Natal.
 De abraçar uma amiga que caiu e se machucou.
 Das brigas com a irmã pelo pedaço maior do doce!
 Do vento da balança em meu rosto!
 De correr pra cama da mãe após um pesadelo e achar que
 somente ali nunca mais teria pesadelo!
 De pensar que minha vida seria sempre uma eterna infância e
 que eu nunca perderia meu mundo de sonhos e refúgio!

[...]

Poschi (2016)

O ato de recordar possibilita reviver acontecimentos, momentos, sensações e sentimentos, contidos em fragmentos da memória. Algumas vezes, somos chamados ao passado ao ouvir uma música que há muito acreditávamos esquecida, ou por um cheiro que nos parece familiar e que nos invade sem pedir permissão, ou até mesmo, por um termo familiar que ouvimos sair da boca de um desconhecido e que nos transporta para outros tempos e outras circunstâncias.

Evocar momentos, situações, pessoas ou objetos, é a missão da pesquisadora que busca, entre relatos, a aproximação com os contextos pesquisados, na tentativa de desvelar a singularidade de cada testemunho. No exercício de pensar o passado de outra pessoa, é impossível interromper o fluxo da própria memória, pois algumas situações recordadas pelas testemunhas podem nos parecer familiares ou de certa forma correlatas a momentos vivenciados por nós em outros tempos. Por certo, “nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembranças pelos outros, [...] porque, em realidade, nunca estamos sós” (HALBWACHS, 2004, p. 30).

No entanto, há de se manter o foco no objeto de pesquisa e uma certa distância dos devaneios provenientes desse recordar que se assemelha ao nosso. Pautada no pensamento de que “[...] cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva” (HALBWACHS, 2004, p. 55), minha intenção é buscar a reconstrução desse passado que é coletivo, pelo grupo que as testemunhas se encerram, porém individual pelas representações que evocam em cada uma dessas professoras.

Não obstante, adentrar a vida dos outros não é uma atividade fácil, pois exige cautela, responsabilidade, foco e sensibilidade. Isso se dá não só em relação à vida de outrem, que passa a ser revelada por meio de fragmentos da memória, no caso de relatos de vida, mas, também no efeito que esses relatos podem ter na própria pesquisadora, como um reflexo em um espelho. Pois, de acordo com Nunes (1990, p.37), “[...] o olhar que olha os outros sente a necessidade de voltar-se para si mesmo. O corpo que se apropria da história precisa enxergar-se apropriado pela história da qual se apropria”.

Conforme discutido anteriormente, o ato da produção da fonte oral é compartilhado entre pesquisadora e testemunha, visto que é atribuição da historiadora escolher a quem dar voz, bem como também o direcionamento dado para essas vozes.

Historiadores orais escolhem as vozes que eles desejam narrar escolhendo alguns narradores e não outros e eles, frequentemente escolhem as histórias que eles desejam que os narradores lhes deem voz, procurando algumas memórias e outras não. Em vez de serem participantes neutros e objetivos nos eventos de história oral, essas escolhas se tornam modos pelos quais historiadores orais vicariamente rememoram e contam (ERRANTE, 2000, p. 167-8).

Saio em busca das histórias dos outros, mas que ao mesmo tempo também são minhas. Levo em conta o pensamento de Halbwachs (2004), de que a memória é ao mesmo tempo, coletiva, plural e individualizada, que ela emerge de um grupo que ela une. Esse grupo pode ser o de professoras da Rede de Curitiba, ou de professoras de Arte, ou de mulheres professoras, não importa. Pois as professoras pesquisadas fazem parte de todos esses.

Suas histórias se cruzam, se assemelham e se misturam ao mesmo tempo em que se distanciam cada uma delas em seu próprio movimento. E são essas histórias que começarei a contar agora. Histórias de algumas professoras de Arte da Rede de Curitiba. As histórias de Lucinéa, Tânia, Deisemar, Simone, Elisabete e Josilene, e de muitas outras professoras representadas por elas.

Porém não seria possível olhar para as infâncias dessas agentes sem antes pensarmos sobre o conceito de infância e suas implicações. Conforme delineado na introdução, nesse estudo a infância é entendida como construção social, em concordância com Sarmiento (2005). Isso equivale a dizer que ela é datada e

localizada e por conseguinte, as ideias, representações, práticas e ações sociais das crianças ganham legitimidade e se relacionam com a diversidade de tempo e lugar.

Para pensar a criança, independentemente de qual tempo ou lugar ela pertence é dialogar com as fontes. Porém, até as primeiras décadas do século XX, as fontes disponíveis ou utilizadas por pesquisadores eram genéricas, revelando informações pontuais, como os registros paroquiais e demográficos, que sinalizavam somente nascimentos e mortes, por exemplo. Com o movimento de renovação da historiografia e movimentos empreendidos por historiadores vinculados à Escola dos Annales, o campo historiográfico se abriu aos vários aspectos da experiência humana. Nesse sentido, o uso de cartas e diários de pais e familiares como fontes possibilitou o desvelar de sentimentos como a preocupação com a educação e saúde das crianças, entre outros, avultando conseqüentemente as possibilidades de aproximação com os seus cotidianos. Entretanto, é preciso ter em mente que a criança não está, como em outros tempos também não esteve, restrita ao contexto familiar. Ela frequenta a escola, está nas ruas, nos hospitais, em orfanatos e outros lugares, como também variam suas condições: ela é rica, pobre, órfã, adotada, infratora, protegida, desamparada, feliz, infeliz, sem direitos, trabalhadora, estudante, sadia ou doente, entre outras possibilidades.

Essas infâncias se tornaram mais acessíveis por meio das autobiografias, escritas por intermédio da memória de infância de adultos, em diferentes contextos socioculturais e épocas distintas. As autobiografias operam como reconstrução e reinterpretação de um passado individual, porém também coletivo. “Porque, em realidade, nunca estamos sós. Não é necessário que outros homens estejam lá, que se distingam materialmente de nós: porque temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem” (HALBWACHS, 2004, p. 30).

O artigo de Susana Sosenski em parceria com Mariana Osorio Gumá (2012), pode ser considerado como exemplo dessa metodologia. Nele as autoras apresentam uma interação entre a História e a Psicologia, a partir das memórias de infância de duas personagens que viveram os horrores e efeitos da guerra, durante a Revolução Mexicana⁸⁰.

⁸⁰ A Revolução Mexicana, cuja periodização varia de acordo com a interpretação histórica, teve os acontecimentos revolucionários mais marcantes entre 1913 e 1915, quando os exércitos dos camponeses desempenham um protagonismo hegemônico na política do país, por conta de suas vitórias nos campos de batalha. Grande movimento anti-imperialista, pela revalorização da cultura originária e a reforma agrária (RAMPINELLI, 2011).

Alguns aspectos abordados no estudo dessas autoras auxiliam na ampliação da visão de infâncias e contribuem para esse campo de pesquisa. Dentre eles, a casa como lugar de proteção e segurança e o desamparo de adultos e crianças, ao ter que deixá-la praticando o desapareço e a renúncia pelos seus bens, mascotes e conhecidos. As expressões do medo também são observadas, sobretudo nas manifestações e reações entre meninos e meninas, no tempo que estão acordados e nos sonhos e pesadelos vivenciados durante o sono, como também a reprodução do cotidiano através das representações de jogos e brincadeiras e do repertório adulto presente na vida específica de duas crianças: Andres Iduarte e Juan Bustillo Oro⁸¹.

A escolha das autoras, por utilizar as autobiografias dessas duas personagens como fontes para o estudo da História da Infância, justifica-se na perspectiva de reconstrução e reinterpretação de um passado. No entanto, elas nos chamam a atenção para algumas particularidades:

Es importante destacar que estos textos, escritos por adultos, no implicam necesariamente una limitante para historiar la infancia si los entendemos como textos de memorias, como narraciones retrospectivas que exigen un analisis de realidades historicas, así como de memorias de esas realidades. Son memorias de infancia escritas em um momento em que sus autores buscaron, como señala Adolfo Castañon, "hacer un balance retrospectivo de su vida, esse balance autobiográfico que es también liquidación y saldo de um momento histórico"⁸² (SOSENSKI y GUMÁ, 2012, p. 156 - 7).

Ao pautarem o estudo em autobiografias que são análogas temporalmente, as autoras asseguram de certa forma, a manutenção de representações próprias do tempo e lugar em questão. Nesse sentido, ao olhar para as autobiografias dessas personagens, as autoras veem mais do que relatos individuais de momentos traumáticos distantes, elas vislumbram contextos profícuos ao estudo da História da Infância.

A infância integrada à vida adulta é uma constante nos estudos empreendidos pelas autoras, assim como em meu estudo, apesar de que em contextos distintos: no México das décadas de 1910 e 20, da Revolução Mexicana; e no Brasil dos anos

⁸¹ O primeiro nascido em Tabasco em 1907, em uma família ajustada, tornar-se-ia um destacado ensaísta mexicano. Filho de um professor do Instituto Juárez e juiz do seu distrito durante o Porfiriato. O segundo, nasceu na capital em 1904, em uma família de classe média pertencente ao meio artístico. Chegou a ser um dos cineastas mais proeminentes da época de ouro do cinema mexicano (SOSENSKI y GUMÁ, 2012, p. 156).

⁸² CASTAÑON, Adolfo. Arbitrário de literatura mexicana. México: Lectorum, 2003, p. 235 (Nota original).

1970 a 90, da ditadura civil-militar em relação à redemocratização do País. Embora ambas as abordagens partam das memórias de adultos sobre o passado de criança, as visões sobre essas infâncias são construídas por olhares diferenciados, seja pelo contexto espaço-temporal, seja pelas questões de gênero.

A dicotomia entre rural e urbano; a casa e a rua; classe média e a baixa; adultos e crianças; meninos e meninas, entre outras, está presente nos dois estudos. Ambos se valem das representações e partem do olhar do outro sobre as coletividades. Nesse sentido, as fontes orais ou as narrativas de memória, como o caso das autobiografias, ancoradas na memória coletiva, possibilitam um olhar ampliado no sentido de desconstrução de formas cristalizadas da História.

No entanto,

Há de se levar sempre em conta, que a memória do adulto é matizada por fantasias infantis, por leituras, por comentários ou relatos que mantem de certa maneira as rememorações, dando-lhes um caráter de verossimilhança ao que não poderia ter acontecido⁸³ (SOSENSKI y GUMÁ, 2012, p. 165).

Nesse sentido, o confronto com outras fontes, como fotos, diários pessoais, cartas, registros escolares, jornais, entre outros, auxiliam no desvelamento dessas rememorações, contribuindo para a compreensão dos contextos no período estudado. Pois, de acordo com Bourdieu (2006, p. 190),

[...] não podemos compreender uma trajetória [...] sem que tenhamos previamente construído os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou e, logo, o conjunto das relações objetivas que uniram o agente considerado – pelo menos em certo número de estados pertinentes – ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e confrontados com o mesmo espaço dos possíveis.

Na perspectiva do autor, as biografias se definem no espaço social. Isso equivale a dizer que as histórias de vida se concretizam em espaços específicos, condicionados pelo tempo e pela cultura. “[...] uma vida é inseparavelmente o conjunto dos acontecimentos de uma existência individual concebida como uma história e o relato dessa história” (BOURDIEU, 2006, p. 183).

⁸³ Habrá siempre que tomar en cuenta como la memoria del adulto está matizada por fantasias infantiles, por lecturas, por comentarios o relatos que tienen en cierta medida los recuerdos dándoles un cariz de verosimilitud a lo que pudo no haber sucedido. (Tradução da autora).

Porém, tal história não pode ser ingênua ou crédula, no sentido da aceitação convicta dos acontecimentos narrados por parte da pesquisadora. Mais uma vez, as considerações de Bourdieu nos orientam e alertam, na mesma perspectiva apontada anteriormente por Sosenski & Gumá (2012).

O relato, seja ele biográfico ou autobiográfico, como o do investigado que “se entrega” a um investigador, propõe acontecimentos que, sem terem se desenrolado sempre em sua estrita sucessão cronológica (quem já coligiu histórias de vida sabe que os investigados perdem constantemente o fio da estrita sucessão do calendário), tendem ou pretendem organizar-se em sequências ordenadas segundo relações inteligíveis. O sujeito e o objeto da biografia (o investigador e o investigado) têm de certa forma o mesmo interesse em aceitar o postulado do sentido da existência narrada (e, implicitamente, de qualquer existência) (BOURDIEU, 2006, p. 184).

Na busca da exploração dos acontecimentos narrados, o roteiro de entrevista se mostrou proveitoso no sentido de manter o prumo, apesar dos constantes desvios causados pelo fluxo das recordações. Assim como uma ideia leva a outra, os acontecimentos rememorados são como chaves que abrem compartimentos esquecidos, mas que voltam para a mente como se nunca tivessem sido deixados para trás. E junto a eles, outros e mais outros acontecimentos ganham dimensão e trazem na bagagem sentimentos e sensações provenientes dos tempos de origem. Difícil tarefa a da pesquisadora, na intenção de mediar os episódios passados, que semelhante à do pescador, deve soltar e puxar a linha para fisgar o peixe, mas com o cuidado para que a mesma não se rompa e venha a perder o objeto de seu esforço.

Na condução das memórias das professoras, o ponto de partida das entrevistas está relacionado aos lugares onde nasceram e àqueles de origem de suas famílias, às tradições familiares, às experiências de convívio, às presenças e marcas deixadas por esse período inicial das respectivas infâncias.

É importante ressaltar que para essas professoras, o lugar da família é de muito valor e propriedade, seja pelos laços de afeto, pelos caminhos apontados ou percorridos, pelas lições de vida ou momentâneas, pelo tempo e esforço dedicado entre os seus, entre outros. As agentes têm em suas rememorações a família como valor positivado e importante em suas buscas e conquistas.

No entanto, não é possível deixar de indagar a porcentagem de idealização presente no ato de rememorar. Será que sempre foram felizes ou gostariam de ter

sido? Não importa! A idealização pode matizar alguns episódios, conforme nos advertem Sosenski & Gumá (2012), mas não pode alterar o curso da história de vida dessas professoras. E para elas, talvez não para outras, as famílias tiveram e tem um papel de destaque.

2.1. NOS ACHADOS DA MEMÓRIA, A FAMÍLIA EM PRIMEIRO LUGAR

FAMÍLIA [*Family*]

Family possui uma história social especialmente significativa. Entrou no inglês no final do S14⁸⁴ e início do S15, [...] A partir do S15, **família** ampliou-se então para descrever não um lar e suas atividades, mas o que significativamente se denominava uma *casa* [*house*], no sentido de uma linhagem ou grupo de parentesco específico, de ordinário ligado por descendência de um ancestral comum. [...]. Em nenhum dos sentidos anteriores a meados do S17, portanto, podemos encontrar o significado caracteristicamente moderno de um pequeno grupo restrito às relações consanguíneas imediatas. [...] Trata-se de uma história fascinante e difícil, que só pode ser rastreada, em parte, por meio do desenvolvimento da palavra. Mas é uma história que vale a pena lembrar quando ouvimos que “a **família**, como instituição, se está fragmentando” ou, em tempos idos e espera-se ainda hoje, que “a **família** é a base necessária de toda a ordem e moralidade”. Nesses usos e em usos contemporâneos semelhantes, pode ser útil recordar as grandes variações históricas, com algumas de suas complexidades sobreviventes, e o sentido, por meio delas, de definições radicalmente cambiantes das relações primárias (WILLIAMS, 2007, p. 175 – 80).

Embora o conceito de família tenha sofrido modificações em decorrência do tempo e das diferentes configurações em sua constituição, a ideia da família como instância mediadora da educação e da cultura permanece. Porém, é preciso levar em conta que a mediação passa pelo crivo das concepções, convicções e crenças de cada grupo familiar. Carlo Ginzburg adverte que

Se considerarmos que o mediador cultural é comparável a um filtro, torna-se desde logo evidente que não há filtros neutros. [...] O mediador tem, de qualquer modo, um papel ativo e não passivo, e as suas atividades podem ter efeito diversos: ele pode atenuar, reforçar ou distorcer os conteúdos culturais (GINZBURG, 1991, p. 131- 2).

Esse aspecto da mediação cultural não se limita à instância familiar, ele se aplica a qualquer instância, seja no campo educacional, nos meios de comunicação

⁸⁴ O autor utiliza o S para abreviar o termo Século.

de massa, nos diferentes grupos de convivência, como amigos, conhecidos, entre outros, que serão devidamente explorados no decorrer do texto.

No entanto, este capítulo coloca em perspectiva as discussões referentes à família, tendo em vista o desvelamento das constituições familiares, a localização de origem das respectivas famílias, os locais de permanência durante a infância, assim como aspectos referentes às vivências das agentes, como os lugares que frequentavam, determinadas experiências que marcaram pelo significado, simbolismo ou pela forma de expressão, vivências artísticas das famílias, entre outros aspectos considerados, no sentido de explicitar quem são essas professoras e como viveram suas infâncias.

A citação inicial de Williams (2007) possibilita pensar a família como um grupo social orgânico em constante modificação. A família modelar⁸⁵ presente principalmente em alguns livros didáticos, entre outras publicações e na mídia até há pouco tempo, vai dividindo espaço com outras configurações familiares. Independente da constituição familiar, as famílias se assemelham e se distanciam entre si em muitos aspectos, como as atenções e cuidados com as suas crianças, as afeições e os desafetos, as recompensas e as punições, os elogios e os castigos, as rotinas diárias e as pequenas surpresas, as brincadeiras e as tarefas, os deveres e os direitos de cada membro da família, entre outras particularidades.

No entanto, é importante levar em conta o que se entendia por família, no período estudado de 1970 a 1990. Se na atualidade diferentes configurações de família convivem em espaços públicos, como a mídia, a literatura, os livros didáticos, entre outros, nem sempre foi assim. Nos anos de 1970, a família que prevalecia nesses espaços e por conseguinte no imaginário coletivo, era aquela considerada tradicional: pai, mãe e filhos, predominantemente brancos. É possível verificar essa perspectiva de família na publicidade da época. Selecionei alguns exemplos, que podem ser observados na Imagem 12.

⁸⁵ Por família modelar pode ser compreendida como a família jovem, branca, classe média, casal heterossexuais com filhos de gêneros diferentes.

IMAGEM 12: REPRESENTAÇÃO DE FAMÍLIA NA PUBLICIDADE, DÉCADA DE 1970.

Neste círculo confia-se na **ASPIRINA**

ASPIRINA

ASPIRINA é contra gripes, constipações e dores de cabeça. ASPIRINA é rápida e bem tolerada. ASPIRINA no mundo inteiro ajuda o pequeno mundo familiar. Em cada casa ASPIRINA.

ASPIRINA há só uma, a da Bayer!

a melhor sobremesa

Apenas uma tampa que se abre. Depois, a deliciosa sobremesa pronta a servir. Regalo para os filhos, delícia para o paladar. Puro e nutritivo... sobremesa Olá!

Olá - um pouco de sol na sua sobremesa.

Olá

SORVETE gelado de baunilha e chocolate com leite condensado e caramelo.

SORVETE gelado de baunilha com leite condensado com cereais.

SORVETE gelado de baunilha e caramelo com cereais de caramelo.

Shampoo Palmolive, suavidade em quantidade para usar todos os dias... por toda a família

PALMOLIVE
Shampoo família

O shampoo PALMOLIVE apresenta-se em quatro variedades, cuja formulação permite usá-lo todos os dias:

- Beleza** para cabelos normais
- DVD** para cabelos frescos
- Ervas** para cabelos oleosos
- Anti-caspa**

Shampoo Palmolive - nunca mais acaba!

Família que nos assiste unida, permanece no 12.

Agulha que a "Novel Brasileira" sempre de frente, o "Revista Espetacular" completa lá pela uma de sua vida, a programação mais bem desenhada que você possa imaginar. Na TV Gaúcha, Canal 12. Para a família brasileira, foi sempre normal, toda vida, com fidelidade (credibilidade) sempre em alta, com o melhor de TV Nacional, chegando lá pro Top!

em Digite. Não, de Deus, acreditamos firmemente que o televisor seja um elemento agregador de família. Também prende todo o mundo em casa. Porque não basta só o Televisor. Não só de um jeito, com boas programações. Mas só porque não há a para não. É o programa. Afinal, sempre até então "A Enciclopedia de Amor".

canal 12

TV GAÚCHA / CANAL 12

HÉLIO ALBERT
Melhor de Brasil em TV. Melhor ainda sempre.

União de Rádio Brasil, Sui de Comunicações, TV Gaúcha, Rádio Gaúcha, Jornal Zero Hora (1964) Alagoas, TV Integral, Caixa Postal, TV Centro Cultural de São e Brasil, TV em Vídeo e 3ª linha.

FONTE: Pinterest, (2018).

As imagens selecionadas da publicidade⁸⁶, de produtos populares na época, apresentam a família em atividades corriqueiras, unida, harmoniosa e feliz. A tônica utilizada na representação dessas famílias de classe média é da organização, do cuidado e do espaço contido do lar. A figura da mãe, na primeira imagem, aparece em segundo plano em um posicionamento que sugere sujeição ao marido e já nas demais imagens ela aparece em atividades de cuidado e atendimento aos familiares e lazer. O papel da mulher nesses quatro exemplos pode nos dar um indício do que era esperado dela como esposa e mãe, ou seja, o zelo e atendimento das necessidades domésticas.

Com relação aos aspectos físicos, essas famílias se parecem. As quatro são compostas unicamente por pessoas brancas e a diferença etária entre os pais aparenta ser próxima, sendo eles pertencentes a uma mesma geração. A diferença etária entre os filhos também não é grande e há representantes dos dois gêneros.

Pelos exemplos levantados é possível perceber que a representação veiculada na mídia da época em questão, além de excludente e reducionista, é idealizadora na perspectiva da família harmoniosa e feliz.

Na imagem 13, uma década depois, é possível perceber algumas mudanças nos padrões familiares. A família, nesses exemplos, permanece com as características étnicas⁸⁷ e etárias da publicidade da década anterior, no entanto a postura familiar se modifica. O papel da mãe, baseado na configuração das imagens, aparenta parceria e não mais submissão. Ela agora aparece em atitudes e atividades diferenciadas das anteriores ou ausente, como na publicidade do Jogo Tapa Certo. Não está mais representada na condição de apoio ao marido, como nas imagens da década anterior.

⁸⁶ A pesquisa iconográfica realizada teve como fonte revistas da época, dentre essas Seleções do Reader's Digest e O Cruzeiro.

⁸⁷ Embora a terceira imagem não seja de uma família de humanos, todos pertencem à mesma espécie. Configurando, dessa maneira, a homogeneidade.

IMAGEM 13: REPRESENTAÇÃO DE FAMÍLIA NA PUBLICIDADE, DÉCADA DE 1980.



FONTE: Pinterest, (2018).

No caso da publicidade da Família Dinossauro, é possível perceber que a criança, representada na figura do filhote saindo do ovo, ganha o status de atração e pode se considerar o início de seu “reinado”. Nesta perspectiva, alguns autores como Bagatini & Adolfo (2017) e Boamorte & Miranda (2013), entre outros, defendem a ideia de que com a saída do casal de pais de casa, em decorrência do trabalho remunerado fora do lar, exigia deles uma compensação devido à diminuição

de tempo e atenção voltados aos filhos pelo favorecimento material, ou seja, a compra de brinquedos, doces, aparelhos tecnológicos, etc.

Nessa perspectiva, o foco da publicidade da década de 1980 amplia-se para o público infantil. A criança passa a ser considerada como potencial consumidor, tendo em vista o lugar que ocupa na engrenagem mercadológica. Assim, é importante levar em conta que a imagem publicitária não é ingênua, ela é uma construção intencional. Segundo Burke, “é um processo de manipulação consciente por parte das agências de publicidade, seus fotógrafos e seus ‘analistas motivacionais’, no entanto, é largamente inconsciente para os espectadores” (2017, p. 143). Nesse entendimento, as imagens publicitárias tem um importante papel na construção do imaginário coletivo, no sentido da cristalização de ideias, estereótipos, representações e símbolos.

Ao contrário do panorama caótico do mundo apresentado nos noticiários dos jornais, a mensagem publicitária cria e exhibe um mundo perfeito e ideal, verdadeira ilha da deusa Calipso, que acolheu Ulisses em sua Odisséia – sem guerras, fome, deteriorização ou subdesenvolvimento. Tudo são luzes, calor e encanto, numa beleza perfeita e não-perceptível. [...] Embora nem todas as mensagens publicitárias surtam o efeito desejado, a onipresença da publicidade comercial na sociedade de consumo cria um ambiente cultural próprio, um novo sistema de valores, co-gerador do “espírito do tempo” (CARVALHO, 2003, p. 11).

Embora as imagens publicitárias selecionadas e apresentadas aqui possam nos aproximar dos contextos pretendidos, nem todas as famílias do período em questão correspondiam ao modelo midiático. A constituição familiar e os papéis vivenciados pelos membros de cada família são e eram distintos. Nesse aspecto, para que possamos nos aproximar do contexto familiar das professoras pesquisadas é importante compreender como estavam estruturadas suas famílias durante os respectivos períodos de infância. A imagem 14 foi pensada tendo em vista essa necessidade. Nela é possível observar os familiares que participaram ativamente no convívio e educação das agentes pesquisadas.

IMAGEM 14: ESTRUTURA FAMILIAR DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS.



FONTE: Autora, (2018).

Segundo seus testemunhos, apesar do convívio com alguns desses familiares não ser diário, em função de morarem em outros municípios, ou até mesmo na mesma cidade, porém em residências separadas, quando próximos tiveram atuação importante e representativa na educação das agentes.

Compartilharemos a partir de agora, esse universo de peculiaridades das famílias com as professoras Lucinéa, Tânia, Deisemar, Simone, Elisabete e Josilene. Nesse sentido, algumas categorias de observação e análise foram pensadas para melhor explorarmos suas memórias. Para tanto, neste capítulo as memórias da infância em família estão organizadas em três categorias, conforme apresenta a Imagem 15.

IMAGEM 15 - MEMÓRIAS DA INFÂNCIA EM FAMÍLIA.



FONTE: Autora, (2018).

Em **Histórias de vida**, encontram-se aspectos relacionados aos lugares de origem das famílias e nascimento das professoras, às tradições familiares, aos papéis e funções de cada membro da família em casa e no mundo externo, suas carreiras e profissões. Em **Lar, doce lar**, concentram-se aspectos relacionados aos espaços físicos e sua ocupação, à organização do cotidiano, aos horários e hábitos, aos cuidados e atividades com os animais de estimação, às brincadeiras domésticas, aos objetos artísticos e peças de valor sentimental presentes nos respectivos lares, às doenças e aos acontecimentos marcantes do período em questão. Por último, em **Relações com o mundo exterior**, reúnem-se aspectos voltados às relações com amigos e vizinhos, as formas de diversão e lazer praticadas em família, os brinquedos e brincadeiras preferidas e compartilhadas com outras crianças, os espaços de circulação na cidade e arredores, os meios de transporte utilizados em cada ocasião, entre outras vivências no âmbito social e cultural.

2.2. HISTÓRIAS DE VIDA

Cada ser humano é único em seus feitos, realizações, conquistas, fracassos, frustrações, sonhos, desejos, valores, ideias e sentimentos. Sua singularidade reflete as interações com o meio sociocultural e carrega os traços de muitas pessoas com as quais conviveu, cujos efeitos podem ser ainda sentidos em sua vida (MORAES, 2009, p. 3898-9).

Não é possível pensar o passado, qualquer que seja, sem localizá-lo no tempo e no espaço. Nesse sentido, as passagens de infância lembradas pelas professoras pesquisadas têm em comum o cenário do sul do país entre 1970 e 1990. Embora nem todas as agentes tenham nascido em Curitiba, é nessa cidade que passaram maior parte da infância.

A expansão da cidade de Curitiba a partir dos anos de 1960 e 70, conforme discutido no capítulo anterior, proporcionou possibilidades de emprego e mudança de vida para muitas famílias do interior e de outros estados. Esse é o caso da família da professora Simone.

Eu nasci em 5 de novembro de 1964, na cidade de Maringá. Viemos para Curitiba quando eu era muito pequenina. Era bebezinha. A história de vida, nessa fase, foi bem complicada. Porque meu pai estava desempregado e nós estávamos com problema para nos mantermos. Ele nos deixou na casa de um tio aqui em Curitiba e foi para São Paulo. E ele não voltou mais (BORTOLANZA, 2017).

As implicações resultantes da partida de seu pai, no sentido dos novos rumos dessa família serão discutidas na sequência. No entanto, é importante ressaltar que sua partida não está relacionada à falta de oportunidade profissional na cidade de Curitiba e sim, à perspectiva pessoal de vida em uma grande metrópole, conforme nos relata Simone. É na capital paranaense que sua mãe reconstrói a vida e passa a sustentar seus filhos com o auxílio de parentes.

Quase uma década depois, em situação similar, a família da professora Lucinéa se muda para Curitiba.

Eu nasci em Curitiba, em 26 de abril de 1971. Sou a primeira filha dos meus pais, que ainda são vivos. Meu pai é Luciano e minha mãe é Marli. Eles vieram de Santa Catarina, Canoinhas, para morar em Curitiba, procurando melhores condições de trabalho e de vida. Depois que casou com a minha mãe, lá em Santa Catarina, vieram para cá (DOBRYCHLOP, 2016).

Os pais de Lucinéa não foram os primeiros a se instalarem em Curitiba. Antes deles, outros parentes vieram abrindo caminho.

O meu pai não foi o primeiro, dos filhos do meu avô a vir para cá. Ele é o caçula dos meninos. Já tinham vindo para cá, outros três. A peculiaridade é que dos irmãos do meu pai, dois são casados com duas irmãs da minha mãe. Então, são três irmãos casados com três irmãs. É até compreensível pela época! Porque na década de 1960, uma cidade pequena, haviam poucas famílias. Elas se conheciam em bailes de igreja, festas, quermesses... Enfim foi de onde veio o conhecimento deles. Meus pais casaram e meu padrinho (no caso irmão dele) com a esposa, já estavam aqui. Dali dois anos de casamento, eu nasci (DOBRYCHLOP, 2016).

O sonho da cidade grande se concretiza para os familiares de Lucinéa. É em Curitiba que constroem suas casas e suas histórias de vida. Um pouco diferente foi o motivo da vinda da família da professora Tânia para Curitiba.

Eu nasci em Cuiabá, Mato Grosso, em 6 de junho de 1964. Mas praticamente só nasci lá, porque fui criada aqui em Curitiba. Meu pai era engenheiro e topógrafo e nós mudávamos muito de um lugar para outro. Ele escolheu Curitiba para eu e meus irmãos estudarmos, porque Curitiba era tida na época, como a cidade modelo em termo de estudo, em termo de Universidade. Viemos primeiro para São José dos Pinhais. Fomos morar lá e depois meu pai comprou um apartamento aqui em Curitiba. Eu tinha mais ou menos uns seis anos de idade (NASCIMENTO, 2017).

A Curitiba dos anos de 1960 se apresentava com ares de inovação idealizados em décadas anteriores, com o incremento dos jornais e cinemas e o surgimento de rádios e televisões, além do desenvolvimento de instituições culturais já existentes, de acordo Nascimento (2013). Nessa perspectiva, Curitiba tornava-se atrativa pela efervescência cultural, fora dos grandes centros como Rio de Janeiro e São Paulo, com custos mais elevados e com maior concorrência em termos de emprego e expansão da carreira.

Essa possibilidade perdurou por muito tempo, o que fez a família da professora Josilene mudar-se da sua cidade natal Canela, no Rio Grande do Sul, para a grande Curitiba, em 1975. No entanto, grande parte da infância dela tem como cenário a cidade gaúcha.

Nasci no dia 27 de fevereiro de 1964. Eu tenho duas datas de aniversário, porque eu fui registrada antes de nascer. A minha documentação é do dia 26 de fevereiro de 1964, mas eu comemoro meu aniversário no dia 27. A

minha mãe diz que meu pai foi me registrar e deve ter confundido o dia (risos). É essa a explicação. Então, eu carreguei a vida inteira essa duplicidade de dia. Eu sou gaúcha, da cidade de Canela. Que é uma cidade linda! É uma cidade turística. Já era quando eu era criança (FONSECA, 2017).

A infância de Josilene é matizada pelas memórias nesse cenário peculiar da cidade de Canela, com seus atrativos turísticos, costumes e festividades, como será apresentado em momento oportuno. Porém, muito diferente das vivências anos mais tardes, inicialmente na região metropolitana de Curitiba e posteriormente na capital paranaense. Essas diferenças não se pautam somente nas características estruturais e culturais dessas cidades, mas também pelas experiências marcadas pelo princípio da adolescência em um ambiente novo.

Em 1975, a minha família mudou-se de Canela, Rio Grande do Sul, para Curitiba. Essa mudança teve um sentido, termos vindo embora de lá. Minha mãe sempre quis sair do interior, sair de Canela. Ela achava que era uma cidade muito pequena e que não tinha como a gente estudar. Ela falava para o meu pai “nós temos que ir embora, vamos para qualquer lugar”. E os lugares possíveis podiam ser Curitiba ou Fortaleza. Que eram os lugares que o meu pai gostava. Ele escolheu Curitiba (FONSECA, 2017).

As demais professoras Elisabete e Deisemar são nascidas e criadas em Curitiba, em décadas distintas.

Eu nasci no dia 15 de dezembro de 1963, em Curitiba. Quando eu nasci, meus pais moravam nos fundos da casa dos meus avós, nas Mercês. Meus pais se separaram cedo. Eu como primeira neta, fiquei com os meus avós maternos (DRECHSLER, 2017).

Nasci em Curitiba, no Hospital das Clínicas, em 23 de julho de 1975. Foi parto normal. Foi no ano da neve. Dizem que fez muito frio na época. Minha mãe sofreu bastante, eu era um bebê grande, demorei para nascer. Não se faziam muitas cesáreas na época (SOUZA, 2017).

As infâncias dessas professoras se assemelham. Para além do fato de terem nascido na mesma cidade, elas compartilham também a importância da figura dos avós nesse período.

Foi uma infância bem bacana! Com apoio da família: pai, mãe e irmão. Eu tenho só um irmão mais novo que eu. Temos cinco anos de diferença. Só que ele tem alguns probleminhas. Ele nasceu de seis meses e meio e ficou dois meses no hospital. Eu lembro bem que a mãe sofreu bastante esse período de visitas. Posso dizer que a pessoa mais importante foi a minha bisavó, Otília Kukla de Souza. Foi a pessoa que me encaminhou na vida. Ela foi minha madrinha. Nós morávamos nos fundos e ela na frente. Depois ela fez uma casa em ruas próximas. Eu fugia de casa de pijama, sete horas da manhã, saía pela porta dos fundos e ia para casa dela. Tinha

uns cinco ou seis anos. Às vezes chegava lá, o portão ainda estava no cadeado. A bisá não tinha levantando ainda, porque não tinha noção da hora. Eu sempre ia com ela na mercearia para comprar pão. Até me veio agora aquele cheirinho de café com leite e aquele pão d'água, para comer com margarina (SOUZA, 2017).

IMAGEM 16: DEISEMAR COM O IRMÃO – INICIO DA DÉCADA DE 1980.



FONTE: Acervo da Professora Deisemar Wendt de Souza.

Após a separação dos pais de Elisabete, cada qual constituiu uma nova família.

Minha mãe teve um segundo casamento e nasceu meu irmão. Meu pai também teve um segundo casamento. Eu tenho três irmãos por parte do meu pai, dois meninos e uma menina. O meu irmão por parte de mãe foi criado comigo até ele ter mais ou menos oito anos. Então, ele precisou ir morar com a minha mãe, em Paranaguá. Meu avô tinha sofrido um infarto e precisava fazer uma cirurgia. Então, minha avó vivia naquela vida de hospital. Eu era um pouquinho maior, então fiquei para ajudá-la. Meu irmão era quatro anos mais novo do que eu. Por ser mais novo precisava de mais atenção, então ele foi morar com a minha mãe. A figura paterna para mim sempre foi meu avô. Lembro que na minha casa tinha um fogão a lenha e eu lavava o cabelo e a gente sentava ali perto do fogão para ele desembaraçar. Ele fazia touca⁸⁸ no meu cabelo. O meu avô era tudo para mim (DRECHSLER, 2017).

⁸⁸ Touca é um processo caseiro de alisamento de cabelos que dispensa secador e outros utensílios de beleza. Basta pentear os cabelos no lado oposto, contornando a cabeça e firmando com grampos ao longo do processo. Esse procedimento era muito comum até o final da década de 1970. (Nota da autora).

IMAGEM 17 – RETRATO DO AVÔ E ELISABETE COM A AVÓ - DÉCADA DE 1960.



FONTE: Acervo da Professora Elisabete Drechsler.

Para Elisabete, o avô e a mãe dividem em par de igualdade o lugar de referência em suas memórias de infância. São eles, por motivos diferentes, que recebem os créditos como exemplos a serem seguidos por suas atitudes e formas de ser.

Quando o meu avô faleceu, eu tinha dezessete anos. Então, foram dezessete anos de histórias. O meu avô morreu contando piada, ele sempre foi brincalhão. Isso eu acho que herdei dele. Ele nunca deixava que a situação por pior que estivesse, tirasse o bom humor dele. E uma coisa que eu não esqueço do meu avô, é aquela coisa de atenção ao próximo. De muitas vezes ser capaz de tirar dele, para dar para uma pessoa que ele não conhecia. Minha mãe era aquela pessoa de atitude, corajosa, e meu avô uma pessoa muito caridosa, muito bondosa, do coração maior que ele. Uma passagem especial com minha mãe foi quando meu irmão estava morando com ela e pegou piolho na escola. Naquele tempo não tinha Kwell⁸⁹. Era raspar a cabeça. Não tinha perdão. Meu irmão ficou indignado com aquilo. Pois, a minha mãe foi lá e raspou a cabeça para ficar igual. Ai meu padrasto foi lá e também raspou a cabeça. Minha mãe tinha o cabelo comprido. Pois, ela foi lá e passou a máquina. Ai quando a gente ia no mercado em Paranaguá, aquele calorão, ela usava peruca. Uma vez eu passei o maior mico no mercado. Porque o calor que estava, ela falou “ah não aguento mais, esse troço está coçando”. Ela arrancou a peruca e meteu na sacola. Não quis nem saber. Todo mundo olhava para ela assim. Eu não sabia onde enfiar a minha cara. Depois, pensei “Mas está aí uma mulher de coragem, uma mulher de atitude. Vou ter vergonha por causa do que?”. A minha mãe ela tinha muito disso sabe, ela tinha uns rompantes (DRECHSLER, 2017).

⁸⁹Medicamento indicado no tratamento de infestação por piolhos e lêndeas (ovos de piolhos). Fabricado por: Aspen Pharma Indústria Farmacêutica Ltda. Fonte: Kwell/ Farmagora, (2018).

Com relação à convivência familiar e aos laços afetivos criados entre os seus, as vivências de todas as agentes se distanciam, seja pela constituição das famílias, nas funções e papéis de cada membro ou nas próprias tradições familiares.

O cotidiano de Lucinéa é mesclado pela convivência com os tios, além dos pais.

Eu cresci em Curitiba, na Vila Hauer. Eu e minha família, morávamos em uma casa, cujo terreno foi aquisição deles no final da década de 1960. Os meus padrinhos no outro terreno, que dava frente para a outra rua. Para eu ir da minha casa para a casa dos meus padrinhos, eu tinha todo o caminho do quintal. Então, era aquele ir e vir. Isso foi toda a infância, até a adolescência. Depois foi necessário fechar o quintal por questões de urbanismo. Mas continuaram morando igual, a amizade igual, tudo igual. Os meus padrinhos demoraram muito para ter filhos. A minha madrinha achou que nem ia engravidar! Tinham ido ver questões de adoção. Ela teve filhos depois de uns dezoito anos de casada. Então, até os meus cinco anos de idade, eu fui a única menina desses dois casais. Eu fui muito paparicada e fui muito bem educada por eles. Era um outro tempo, a TV não era assim algo tão comum. Nem o telefone! Eram famílias humildes (DOBRYCHLOP, 2016).

Os costumes e afazeres das duas casas ficaram marcados na memória da professora, assim como as idas e vindas pelo quintal em comum, lugar de oportunidades lúdicas em um tempo em que a televisão não era tão presente nos lares brasileiros e não disputava espaço com as brincadeiras infantis. O convívio com esses dois casais, e conseqüentemente os cuidados e atenções despendidos por eles, perduraram por boa parte da infância de Lucinéa. Mesmo com o nascimento de seu irmão, cinco anos mais tarde, e de sua irmã, onze anos depois, as atenções não diminuíram. Talvez tenham se alterado. Uma vez que a saúde do irmão de início se mostrou frágil, necessitando de maior atenção de seus pais, os padrinhos passaram a dedicar com maior destaque atenções à menina. Porém, a convivência com os pais sempre foi diária. Somente os cuidados com a menina, passaram temporariamente a ser de responsabilidade dos tios e padrinhos.

IMAGEM 18: LUCINÉA COM O IRMÃO - FINAL DA DÉCADA DE 1970.



FONTE: Acervo da Professora Lucinéa Aparecida Dobrychlop.

Com relação à família de Josilene, as memórias relacionadas às mulheres da casa são em maior quantidade. Visto a constante ausência do pai, em função de suas atividades profissionais. Nas relações com vizinhos e outras pessoas do convívio familiar, as presenças femininas também se destacam. Mas são as vivências com as irmãs mais velhas que ocupam grande parte das memórias da professora, como será evidenciando no decorrer do texto.

Eu sou de uma família constituída por pai e mãe, em que sou a terceira filha. Sou a mais nova. Tem uma diferença de quatro anos de idade entre as minhas irmãs, de uma para outra, oito da mais velha e quatro da do meio. A minha mãe era costureira e meu pai era motorista de caminhão. Nós morávamos em uma casa só nós cinco. Nós quatro muito mais porque meu pai viajava muito, ficava muito tempo fora. A lembrança é muito mais da presença da família mãe e irmãs e vizinhos, amigos e outras pessoas que frequentavam a casa (FONSECA, 2017).

IMAGEM 19 – JOSILENE – DÉCADA DE 1960.



FONTE: Acervo da Professora Josilene de Oliveira Fonseca.

A infância familiar de Simone é repleta de experiências compartilhadas predominantemente pelos irmãos.

Dos filhos da minha mãe com o meu pai, eu que era a caçula, a mais velha é a Tania, o segundo é o Erik e o terceiro é o Roberto. A diferença que eu tenho da minha irmã mais velha é de dez anos. Eu sou a mais nova. Do meu último irmão, tenho uns seis anos de diferença. Então era todo mundo criança. Na vila Fanny, lembro que eu tinha meus irmãos e nós inventávamos muitos brinquedos (BORTOLANZA, 2017).

Além dos irmãos do primeiro casamento de sua mãe com seu pai, Simone ainda tem três irmãs mais novas, resultantes de relacionamentos posteriores à morte prematura de seu pai.

IMAGEM 20: SIMONE E IRMÃOS – FINAL DA DÉCADA DE 1960.



FONTE: Acervo da Professora Simone Koubik Bortolanza.

A família de Tânia também é grande. Além dos pais eram em seis irmãos. O problema de serem muitos filhos resultava em muitos gastos. Nesse sentido, a escola pública era a saída mais apropriada para todos os irmãos. No entanto, não foi nela que Tânia estudou. Embora as vivências escolares sejam a temática explorada no próximo capítulo, aqui se fazem importantes os relatos dos primeiros contatos com as instituições escolares, no sentido de explicitar situações de preconceito originadas nesse contexto e que marcaram a infância dessa professora.

Meu pai estava à procura de uma escola para mim. Uma escola pública para eu estudar. Eu não fui aceita na Prefeitura, nem no Estado por ser anã. Na época, eu lembro que meu pai queria que eu estudasse em um colégio perto da minha casa. Que era o Cristo Rei. A diretora falou que não, que eu não poderia estudar naquela escola porque eu era deficiente. Que poderia ficar ruim para a escola. Isso me atrasou um pouco nos estudos. Eu perdi um ano por causa disso. Meu pai ia para um lugar, para outro e não me aceitavam. Teve até uma diretora que falou na minha frente, o que me marcou muito, que se eu não teria uma doença contagiosa, se o nanismo não era contagioso. Eu sei que minha mãe e meu pai lutaram muito por mim. Eles queriam que eu estudasse. Eles achavam que eu não tinha que ficar em casa. Eu tinha que estudar. E teve até uma conhecida nossa que falou: “Por que você não coloca ela no circo? Para que aprender se ela é uma deficiente!”. Isso tudo falado na minha frente. Isso me chocou muito! Eu

era bem criança e escutava tudo isso. Porque meu pai nunca escondeu nada de mim. Tudo eu tinha que saber. Ele me falava tudo! “Você tem que saber o que acontece” (NASCIMENTO, 2017).

IMAGEM 21: TÂNIA FINAL DA DÉCADA DE 1960.



FONTE: Acervo da Professora Tânia Maria Rodrigues do Nascimento.

O cotidiano familiar dessas professoras se dividia em tarefas, deveres e brincadeiras próprias do mundo infantil, mesclado ao mundo dos adultos de responsabilidades, provimento das necessidades, aconchego e diversão.

A diversidade de registros de Lucinéa do mundo adulto se relaciona com os diferentes protagonistas ao seu redor.

Meu pai trabalhou de motorista de taxi, de motorista de ônibus, de mecânico. Vendeu ingresso lá no campo do Coritiba⁹⁰. É coxa branca! Várias coisas o meu pai fez para manutenção da família. Meu padrinho era

⁹⁰ O Coritiba Foot Ball Clube é um time tradicional da capital paranaense, cuja origem data de 1905. Os torcedores desse time são conhecidos como Coxa Branca, em referência aos primeiros jogadores de origem germânica. Fonte: Coritiba/ Site oficial, (2017).

marceneiro. Ele trabalhava mais perto de casa, então chegava antes do que meu pai em casa. As irmãs, tanto minha mãe como minha madrinha, eram mais do lar. A minha madrinha era mais “saideira”. Ela costurava para fora. E foi onde eu cresci, em meio a retalhos de tecido, vendo revista de moda, revistas de modelo, de corte e também em meio aos fios. Essa é a herança que eu carrego, das “manualidades” (DOBRYCHLOP, 2016).

A rotina partilhada com os dois casais proporcionou a Lucinéa referências relacionadas aos papéis vivenciados pelos homens e mulheres da casa. Aos homens eram atribuídas as funções de subsistência de suas famílias e as mulheres os cuidados com a casa e seus integrantes. Esse mundo feminino é muito presente nas memórias dessa professora.

A minha mãe sempre foi dona de casa. Sempre do lar, lavando, passando, preparando a família para ir para a escola e o pai para ir para o trabalho. Fazer a comida na hora certa, não deixando faltar um remedinho, cuidando da saúde, cuidando da roupa limpa, cuidando da casa. A minha madrinha que não tinha filhos, até então, também ali alicerçando. Eu fui muito próxima da minha madrinha, ela foi como uma mãe também (DOBRYCHLOP, 2016).

Essa situação era diferente da vivenciada por Simone. Com a partida de seu pai para São Paulo, sua mãe foi amparada a princípio pelos parentes. Com o passar do tempo e os filhos maiores, foi em busca de outras possibilidades. A princípio por meio do trabalho remunerado fora de casa e mais adiante com um novo matrimônio, a vida tornou-se mais estável.

A minha mãe não trabalhava. Ela recebia ajuda dos parentes dela. Tinha um tio que fazia compras, outro tio que dava alguma coisa. A mãe da minha mãe morreu quando ela tinha dezessete anos e o pai dela era um francês que também morreu. Não se sabe do homem, só que veio trabalhar em um banco ou era dono dele. Não sei. Esses irmãos da minha mãe eram gente muito boa. Meus tios e todos que estavam por aqui ajudavam. Ela não foi trabalhar, porque a minha mãe virou viúva com quatro filhos. Na verdade, nesse tempo que ela ficou aqui sozinha e o meu pai lá em São Paulo, ele arranhou uma outra mulher. Meu pai era químico. Ele trabalhava em São Paulo em uma indústria química chamada Diversey⁹¹. Era uma empresa americana que estava em São Paulo. Ele amava São Paulo e não gostava muito daqui. Era um homem fino, uma pessoa toda requintada. Gostava muito de coisas importadas (BORTOLANZA, 2017).

⁹¹ A Diversey Inc. é uma empresa de origem norte-americana de produtos de higiene e limpeza para o mercado institucional. Foi fundada em 1886 por S.C. Johnson em Racine, Wis. O negócio foi crescendo e aos poucos se expandiu para vários países, incluindo o Brasil, onde possui sede até os dias de hoje. Fonte: Diversey Brasil / Site oficial, (2017).

IMAGEM 22: PAI DE SIMONE – DÉCADA DE 1960.



FONTE: Acervo da Professora Simone Koubik Bortolanza.

A tia Shirley casou com um judeu rico, dono da casa Edith⁹². Esse meu tio quando a minha mãe ficou viúva, antes de se casar com o Francisco, ele colocou ela de gerente na casa Edith (BORTOLANZA, 2017).

Na casa de Tânia, apesar de os pais trabalharem, as crianças também auxiliavam nesse processo.

Eu lembro que eu saía da escola e tinham duas colegas que iam lá para minha casa almoçar. Aí nós saíamos. Primeiro era a tarefa de casa. Minha mãe na época, era arrematadora de uma costureira e eu forradeira de botão. Eu tinha que fazer primeiro as minhas tarefas, e essas duas amigas acompanhavam. A costureira morava no andar de cima e eu ia lá, forrar botão. Isso eu tinha uns dez anos (NASCIMENTO, 2017).

⁹² A Casa Edith é uma loja de artigos masculinos, situada no centro de Curitiba. Iniciou suas atividades na década de 1940 e permanece aberta até os dias de hoje (2017). Está localizada na Praça Generoso Marques, em uma construção datada de 1879. Fonte: Blog A Bacia das Almas, (2017).

É importante levar em conta que no período em questão a contribuição das crianças em atividades domésticas, assim como o auxílio infantil em outras atividades remuneradas, como as exercidas pela professora Tânia, não tinham o caráter social de exploração do trabalho infantil relacionada ao que aponta a legislação atual⁹³. Fazia parte do cotidiano de muitas famílias de classe média e até de famílias mais carentes a atuação de crianças na manutenção doméstica e em alguns tipos de atividades remuneradas, no sentido de obtenção de responsabilidades e até como forma de afastá-las da desocupação, de acordo com a mentalidade da época.

Santos (2016) nos ajuda a pensar essa característica temporal das atribuições infantis enquanto forma educativa, baseada em responsabilidades e deveres, no sentido de contribuição para as atribuições domésticas corriqueiras ao mesmo tempo em que proporcionava o distanciamento da ociosidade e de atividades vistas como inadequadas ou relacionadas à contravenção.

O trabalho infantil doméstico sempre foi considerado como algo habitual. As crianças de classe baixa deveriam ajudar os pais nos afazeres domésticos. Sobreposto a tudo isso, há um aspecto cultural que, mesmo nos dias de hoje, valoriza o trabalho infantil como forma de educar a criança para a vida profissional a fim de obter responsabilidades e afastá-la da desocupação e da criminalidade. Insere-se no universo do trabalho da criança em decorrência de fatores históricos consolidados por práticas jurídicas, sociais e culturais que interagem para a manutenção da sua condição de exploração. As desigualdades raciais e de gênero, como recortes da reprodução das desigualdades sociais, operam papéis distintivos na reprodução do trabalho infantil doméstico como função apropriada à menina, especialmente àquela oriunda de famílias pobres. A restrição da mulher ao espaço doméstico, decorrente do modelo patriarcal de família, coloca a exploração do trabalho infantil doméstico no campo da invisibilidade, dificultando a percepção da exploração, reduzindo, assim, as possibilidades de combate a esta grave forma de violação de direitos (SANTOS, 2016. p. 166).

Essa divisão do mundo masculino e feminino também fez parte do universo familiar de Elisabete e está presente em seus relatos de infância. Porém, apesar das fortes convicções de sua avó, referentes ao papel das mulheres no mundo, seu avô pensava diferente.

A minha avó não era muito dada. Para ela, mulher tinha que aprender a lavar, passar, cozinhar, cuidar da casa e dos filhos. Porque mulher nasceu

⁹³ A Lei N° 8.069/1990 dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Fonte: Brasil, (1990).

para casar. Minha avó não tinha estudo. Ela sabia escrever o nome dela. Ela foi aprender a falar português mesmo, quando foi para a casa dos Romani. Ela com nove anos já era doméstica. Ela achava besteira o meu avô querer nos incentivar a estudar. Com a minha avó, era, “você tem que aprender a ser uma boa dona de casa, uma boa esposa”. O meu avô não, “o mundo é teu, se você tiver estudo”. Ele também não tinha estudo. Mas na cabeça dele era um sonho ter alguém do sangue dele formado, com o canudo na mão (DRECHSLER, 2017).

A realidade da avó de Elisabete referente ao trabalho de doméstica durante a infância se distingue das vivências analisadas anteriormente, pois o caráter é outro. Em sua condição de família, o trabalho era a única alternativa de subsistência, não operando de forma educativa como a perspectiva apontada por Santos (2016), e sim se relacionando exclusivamente às condições econômicas familiares.

Essa realidade de algumas famílias de baixa renda fez com que muitas crianças trabalhassem em pé de igualdade com adultos, no Brasil e outros países da América Latina. Para as meninas, o destino era o trabalho em casas de família como empregadas domésticas, babás, passadeiras, entre outras ocupações consideradas adequadas ao público feminino. Para os meninos as ofertas se ampliavam, indo desde os trabalhos de auxiliar em oficinas mecânicas, açougues, lojas, até as atividades de entregadores, jornaleiros, jardineiros, entre outros.

Para essas famílias, os proventos de seus filhos auxiliavam nas despesas domésticas, quando não eram a única renda familiar disponível, em função do desemprego ou em casos de doença dos adultos responsáveis.

De acordo com Rizzini (2006), essa prática perdura na contemporaneidade e muitas vezes sem que recebam nenhum tipo de remuneração por seu trabalho, afastando ainda essas crianças e adolescentes dos bancos escolares.

Nessa perspectiva, o trabalho como doméstica em uma casa de família durante o período de infância privou a avó de Elisabete dos estudos e das oportunidades que seriam naturais às crianças, como o brincar. Porém, depois de adulta, com o casamento, a constituição de uma família e a condução da casa, a falta de estudos não lhe pareceu obstáculo e portanto, uma necessidade ou condição para a realização feminina. Pois, para ela, o casamento era o destino de toda mulher, diferente do entendimento do avô de Elisabete. Embora ele também não tenha tido oportunidade de dar continuidade aos estudos, via na educação a possibilidade de realização profissional e concretização de sonhos.

As diferentes tarefas dos meninos e das meninas, a proibição para as meninas de entrar no rio, entre outras passagens presentes nas memórias de

Lucinéa, também trazem o foco para as diferenças de gênero. Em determinado momento de seu testemunho, a professora qualifica por machista a postura de seu avô e por conseguinte justifica algumas atitudes e ações da sua família.

Eu ia todo janeiro para o sítio da minha avó. Lá eu brincava com a bicharada, nos estaleiros de fumo. Só não podia entrar no lago. Porque lá eram os meninos que entravam. Só os meninos. Então eu e as primas, nós ficávamos de fora, só olhando quem podia entrar. O meu avô era bastante, o que hoje a gente chama de machista. Naquela época, ele era o patriarca. Ele que dizia o que podia e dava as regras. A gente fazia outras coisas, longe dos meninos. Eles já tinham trabalhado, colhido o fumo, tinham colocado veneno, montado a estufa.... Então, eles estavam no tempo de brincar. Como se fosse um prêmio! As meninas ajudavam a lavar e secar a louça. E a casa da avó tinha muita louça! (DOBRYCHLOP, 2016).

De acordo com Carvalho (2015, p. 15), “todas as sociedades humanas estabelecem diferenças entre homens e mulheres com costumes socioculturais próprios e também papéis sociais diferenciados”. Nesse sentido, as questões de gênero estão presentes em outras lembranças, como nas de Deisemar e de Tânia.

Com meninos quase a gente não brincava. A avó falava que não podia ficar muito perto de homem nem de rapaz. Que a gente tinha que ficar mais com as meninas. Aí pintávamos as unhas, penteávamos e arrumávamos os cabelos. Eu tinha uns oito ou dez anos (SOUZA, 2017).

A minha mãe não gostava muito que as meninas brincassem com os meninos, tinha separação. Minha mãe não deixava brincar na casa de ninguém. Os outros que tinham que brincar na nossa casa (NASCIMENTO, 2017).

Além das formas de diferenciação e separação, como no caso da advertência da bisavó de Deisemar, ou na proibição da mãe de Tânia, de brincadeiras com meninos; ou até mesmo, nas convicções da avó da professora Elisabete sobre o papel da mulher, como esposa e mãe, as questões de gênero ganham notoriedade em outras circunstâncias, como nas atividades compartilhadas por meninas e no universo feminino, presentes em vários depoimentos. São exemplos disso os momentos diários partilhados pela professora Simone com sua mãe, “tomando café e jogando conversa fora”, ou nos passeios pelo campo com as irmãs e a mãe da professora Josilene.

Eu era super amiga da minha mãe, sempre companheirona dela. Toda tarde, eu lembro que eu ia comprar pão de batata no armazém do seu Arquimedes. Era um senhorzinho de óculos, eu lembro de tudo do armazém. Eu ia lá comprar essa broa de batata e a minha mãe fazia café. Nós duas tomávamos aquele “cafezão” da tarde. Quase toda tarde a gente fazia isso! E assim a gente foi levando a vida (BORTOLANZA, 2017).

Passeio que eu gostava, com a minha mãe e as minhas irmãs, era caminhar no mato. Era muito fácil naquela época, porque não tinham muitas casas. Tinha a cidade, mas se a gente andasse um pouquinho para fora a gente já estava no mato. Então, isso era uma coisa que eu gostava, a caminhada. A gente encontrava vertente, olhava a natureza (FONSECA, 2017).

Para Deisemar, a bisavó Dona Otília se destaca como protagonista em suas memórias diretamente relacionada à questão de gênero, pelo papel e representação no mundo feminino.

Ela foi minha maior referência! Uma pessoa que era auxiliar de limpeza, fazia café trabalhando na leiteria Schaffer⁹⁴. Ela contava histórias do bonde; “pegava o bonde andando Deise para chegar em casa”. De contar do fogão a lenha que ela tinha em casa. Lembro do crochê da avó⁹⁵ Otília. Ela fazia encomendas de diferentes cores e formatos. Parecendo uma renda conforme o fio escolhido pela cliente. Fazia sapatinhos e casaquinhos. Uma arte com carinho. Saudades.... Ela estava com seus oitenta e poucos anos quando fez esses jogos de toalhinhas para mim. Talvez minhas fotos não valorizem tanto (SOUZA, 2017).

IMAGEM 23: PEÇAS DE CROCHÊ E TRICÔ REALIZADOS PELA AVÓ OTÍLIA



FONTE: Acervo e fotos da Professora Deisemar Wendt de Souza.

⁹⁴ Em 1918, Francisco Schaffer, introduziu em Curitiba a venda de leite em garrafas de modelo alemão. No princípio chama-se Leiteria Schaffer e funcionava no número 420, da Rua XV de novembro. Em 1944, passou a ser conhecida como Confeitaria Schaffer (MENDONÇA, 1992).

⁹⁵ A professora Deisemar algumas vezes se refere a bisavó por avó. Ela justifica, tal uso, em função da proximidade que tinha com a bisavó. (Nota da autora).

No relato da professora, é possível perceber a importância que as peças produzidas pela bisavó tem em sua vida passada e presente. São representações de afeto, sensibilidade e beleza que se desvelam no lembrar. Na perspectiva de Duarte Jr (2001, p.30),

Nosso corpo (e toda a sensibilidade que ele carrega) consiste, [...] na fonte primeira das significações que vamos emprestando ao mundo, ao longo da vida. [...] Emprestar sentido – ao mundo- depende, sobretudo, de se estar atento ao sentido – aquilo que nosso corpo captou e interpretou no seu modo carnal. O sentir- vale dizer, o sentimento – manifesta-se, pois, como o solo de onde brotam as diversas ramificações da existência humana, existência que quer dizer, primordialmente “ser com significação”.

Os bordados de D. Otilia transcendem a simples condição de objetos pelo olhar e toque de Deisemar e tornam-se representações de sua infância considerada feliz ao lado da sábia senhora. Os trabalhos manuais preservados pela professora despertam um mundo de sensibilidade. Para Richter (2003, p. 53), “despertar essa sensibilidade tem sido tarefa especialmente das mulheres, em seu ambiente familiar”. A autora se refere à experiência estética do ponto de vista da estética do cotidiano, das vivências oriundas da pluralidade étnica e cultural. Nas tradições familiares e de certa forma de gênero, como o bordado, a tecelagem, a costura, a pintura, a culinária, entre outras, “comovemo-nos com os matizes culturais proporcionados por heranças de avôs, avós, por ensinamentos passados de mãe para filha, para filho, de avó para neta” (RICHTER, 2003, p. 87).

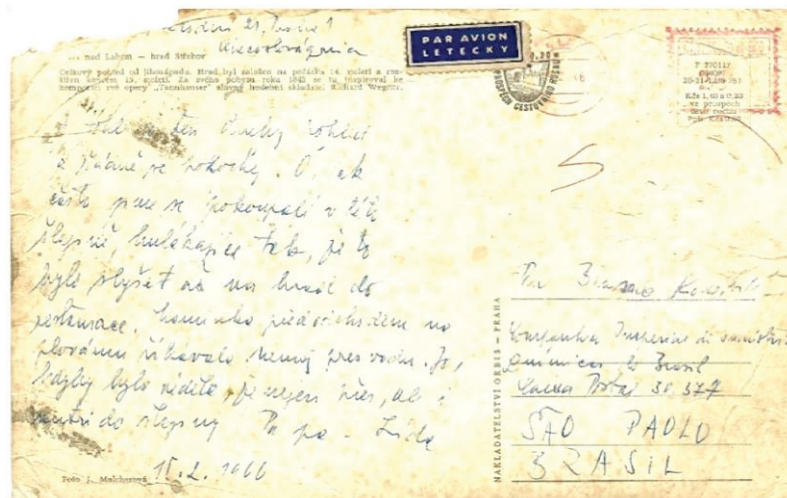
Além das representações simbólicas, esses objetos do cotidiano contêm em si a condição de preservação da memória.

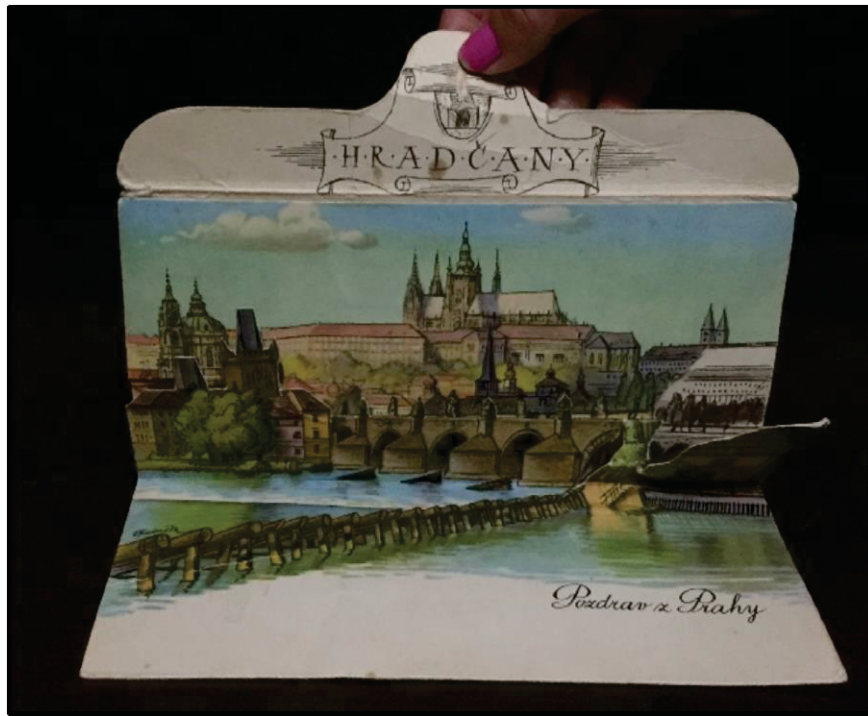
Até uma panela de ferro dela, depois que ela faleceu, eu levei para minha casa. Ela usava as louças comuns para o dia a dia, mas ela tinha uma cristaleira, que ela guardava as porcelanas pintadas a mão. Umas porcelanas Schmidt e outra marca que eu nem lembro agora. Também tinha uns desenhos de rosa, bem “delicadinhos”, uns quadros com umas galinhas (que eu acredito que era galinha da angola) e um trio de andorinhas azul de porcelana, que não se acha mais hoje em dia. Eu acabei ficando com uma porque as outras quebraram. Assim, a casa dela era bem acolhedora. Sempre que chegasse lá havia um cafezinho que era servido! Excelente pessoa! (SOUZA, 2017).

Essas representações também estão presentes nos relatos de outras professoras, como a correspondência trocada entre os familiares de Simone e os parentes do outro lado do mundo, na antiga Tchecoslováquia.

Meu pai veio para cá da Tchecoslováquia, fugindo da guerra. Ele teve uma vida bem conturbada por lá. Com relação à guerra a gente não sabe muita coisa, porque não falavam muita coisa. A gente ainda tem algumas cartas. Os cartões são muito antigos, do final da década de 1960. São da região da minha tia Lila e do meu pai, Praga. É uma lembrança! Minha tia gostaria que nós fôssemos para lá. Ela queria que a minha mãe mandasse pelo menos a minha irmã mais velha para lá. Mas, naquela época a minha mãe ficou com medo. Porque lá era comunismo. Minha mãe não mandou e ela também nunca veio para cá. Esse contato se perdeu com o tempo (BORTOLANZA, 2017).

IMAGEM 24: CORRESPONDÊNCIA DA FAMÍLIA DO PAI DE SIMONE- DÉCADA DE 1960.





FONTE: Acervo da Professora Simone Koubik Bortolanza. Fotos: autora.

As imagens presentes nos cartões encantavam pelo conteúdo suscitado entre eles lugares distantes e nunca visitados, e por guardar a expectativa que a professora e seus irmãos tinham um dia de conhecê-los. Além da correspondência guardada pelos familiares, algumas fotografias antigas dos parentes que nunca chegaram a conhecer pessoalmente e de lugares desconhecidos fazem a aproximação com esse tempo e contexto distantes.

Aqui são os meus avós, por parte de pai. Aqui é minha vó e o meu avô (Imagem 25). Meu avô era militar. Aqui é o meu pai na época em que moravam lá. Meu pai nasceu em 1916. No ano passado, ele fez cem anos de nascimento. Ele morreu em 1966, com cinquenta anos (BORTOLANZA, 2017).

IMAGEM 25: AVÓS PATERNOS COM O PAI DE SIMONE – 1917.



FONTE: Acervo da Professora Simone Koubik Bortolanza.

Para Lucinéa as paredes das casas da mãe, da madrinha e da avó sempre foram motivo de admiração. As imagens contempladas encantavam a menina tanto pela forma quanto pelo conteúdo. As presenças e ausências faziam sua imaginação vagar por lugares distantes, por histórias contadas e preservadas entre seus familiares.

Na casa da minha mãe, eu me lembro dos quadros de santo. Na da minha madrinha também. E calendários, também. Era o que tinha na casa. De fotos, eu lembro da casa da minha avó. Eu entrava naquela sala, que não era um ambiente frequentado. Era só cozinha e as varandas. Que a cozinha era o centro da casa. Era enorme! A sala da casa, eu lembro, que eu ficava lá em silêncio muito tempo. Porque eram muitos retratos na parede e eram fotos pequenas. Uma do lado da outra, várias dentro da mesma moldura com vidro. Ali tinha foto de todos eles pequenininhos, de todos esses quinze irmãos. Conforme foram nascendo, envelhecendo. Tudo em preto e branco. Esses avós, os pais dos meus avós, meus bisos, os irmãos deles, meus tios-avós, todos naquelas fotos. Então, ali eu ficava um bom tempo. Porque era um exercício de memória (hoje eu analiso assim. Na época claro que não). Olhava de um por um e ficava procurando. “Mas qual é a minha mãe?” “Qual é a minha madrinha?” Que eram as referências, mais próximas a mim, femininas no caso. Se fosse na casa do meu pai, eu também estaria procurando por ele. Mas, eu tive pouco contato com meus avós paternos, porque eles faleceram quando eu era mais criança. Todos da mesma cidade, Serra das Mortes. Depois eu fui descobrir porque esse nome. As

mortes eram entraves com os indígenas. Morreram tanto indígenas quanto não indígenas nessa região. Houve disputas de terras e muita morte. Depois ficou conhecido naquela região como Serra das Mortes. É assim até hoje. É como se fosse distrito de canoinhas, um pouco a frente (DOBRYCHLOP, 2016).

A casa de Josilene e de seu vizinho também tiveram papel importante nas memórias da professora, em função dos objetos ou vivências rememoradas.

Na minha casa, tinha um quadro de Jesus e um quadro da minha mãe e do meu pai. Minha mãe odiava esse quadro. Jogou fora e era bonito. Eu lembro que no quarto tinha um pôster, da minha irmã Anne, de Machu Picchu. Que ela sempre falou que ia viajar. Na casa da vizinha tinha umas vacas esticadas no chão. Porque eles eram fazendeiro. E um dos filhos, o Elói, tinha um projetor de slide. Isso era legal! Ele tinha um projetor de slide que podia contar historinha. A gente podia ver fotos. Isso era muito legal!(FONSECA, 2017).

No entendimento de Bourdieu (2006, p. 75), “o interior de cada moradia exprime, em sua linguagem, o estado presente e, até mesmo, o passado, daqueles que o ocupam”. Pois os objetos presentes em seu interior, os móveis, os utensílios, as imagens, os livros, entre outros, possuem uma historicidade e também um significado por estarem ali. Por terem sido preservados, no caso de objetos mais antigos ou substituídos, no caso dos mais novos.

Mas não são só os objetos que possibilitam o revisitar de lugares, momentos e sensações nas rememorações dessas professoras. Algumas características pessoais e atitudes de familiares preservadas na memória também proporcionam esse reviver, como é o caso de Elisabete ao rememorar momentos com sua mãe.

A minha mãe sempre foi meio louca das ideias. Então, a gente saía, ia para a praia. De Paranaguá era pertinho. Minha mãe gostava muito de ler. Eu peguei o hábito da leitura com ela. A gente gostava muito de roda de conversa. Em Paranaguá é muito quente! A tarde a gente sentava no puxado lá atrás para ficar batendo papo, jogando conversa fora. Eu, ela e o meu irmão as vezes. O meu irmão depois que voltou a morar aqui ele ia só nas férias para ficar com ela. Mas eu gostava de estar sempre perto dela. A minha mãe por mais que ela ficasse longe as vezes, ela sempre dava um jeito de dar um sinal de fumaça. Ou ela vinha, ou telefonava, ou ela mandava alguma coisa, uma carta, um cartão, qualquer coisa (DRECHSLER, 2017).

IMAGEM 26– A MÃE DE ELISABETE - INÍCIO DA DÉCADA DE 1960⁹⁶.



FONTE: Acervo da Professora Elisabete Drechsler.

Para a professora Lucinéa, no convívio com os familiares algumas práticas foram incorporadas:

Eu lembro que meu padrinho lia Revista Seleções⁹⁷ antes de dormir. Ele lia para ele, mas eu ficava olhando do lado dele deitada. Porque eu tinha medo de dormir sozinha, na casa da minha madrinha. Tinha uma árvore do lado da janela que fazia sombra, eu sempre achava que era um monstro. Aí eu ia para cama deles. Ele ficava lendo e eu ficava vendo as figurinhas, ali bem quietinha para não incomodar. O meu pai sempre foi de ler mais jornal. Até hoje ele lê diariamente. E as revistas da minha madrinha...eu via ela lendo cadernos de receita. Minha mãe também. Receita tanto de comida, como também de tricô. As leituras eram basicamente essas. Quando eu comecei a ler, eu gostei muito! Então eu usava livros que eu tinha. Esse eu tenho de infância até hoje (IMAGEM 27). E foi uma casualidade ele se manter até hoje comigo. Não foi assim tão pensando. É um livro que me acompanhou

⁹⁶ A mãe da professora Elisabete não era cantora, apesar da foto nos dar essa impressão. A imagem registra um momento de descontração e brincadeira, nas dependências de uma rádio, de propriedade de amigos da família (Nota da autora).

⁹⁷ A Revista Seleções é a versão brasileira da Reader's Digest, revista mensal criada em 1922 nos Estados Unidos. Fonte: Revistas Seleções/ Site oficial, (2017).

depois. Um livro da segunda série, mas que eu fiquei lendo ele várias vezes e para meu irmão depois. Mas, era um texto ou outro...uma poesia. Como toda criança, eu gostava também daquela coisa ritmada, meio que em tom lúdico (DOBRYCHLOP, 2016).

IMAGEM 27: LIVRO PASSEIO PELO MUNDO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO 1942.



FONTE: Acervo da Professora Lucinéa Aparecida Dobrychlop. Foto: autora.

A prática cotidiana da leitura envolveu Lucinéa de tal forma que não restou à menina outra alternativa a não ser se deixar levar pelo mundo da prosa e dos versos. O mesmo ocorreu com Elisabete, por meio do contato com a coleção de livros de sua mãe.

Desde de pequena, sempre gostei de ler. Tudo! Aquelas fotonovelas que tinha antigamente. A minha mãe tinha coleção de romance. Não me lembro o nome agora, mas cada revista era uma história. Livros de romance do Sidney Sheldon, eu tinha. Nossa tinha uma época que eu tinha lido quase todos os livros dele. Sempre gostei de ler e principalmente romance (DRECHSLER, 2017).

No entendimento de Bourdieu (2006, p.96), “o *habitus* permite estabelecer uma relação inteligível e necessária entre determinadas práticas e uma situação, cujo sentido é produzido por ele em função de categorias de percepção; por sua vez, estas são produzidas por uma condição objetivamente observável”. Logo, a leitura tornou-se parte do cotidiano de Elisabete e Lucinéa por fazer parte do de seus familiares e dessa forma proporcionar uma predisposição à leitura entre as professoras.

No caso de Tânia, a música sempre fez parte do repertório familiar. Esse contato inicial com a arte aos poucos ganhou amplitude com outras atividades culturais vivenciadas em família.

Meu avô tocava gaita. Ele tocava muito! Quando eu ia para Cuiabá, lembro que ele levantava cedinho, as quatro horas da manhã, todo os dias, acendia o fogão de lenha e tocava gaita. Aquilo me chamava muito atenção. Me marcou muito. Era gaita de boca. Ele tocava e eu acordava com aquilo e o cheiro! Lembro que ele colocava banana da terra na chapa e eles faziam um chá queimado (acho que aqui não tem esse nome). Era aquele cheiro forte, e até hoje eu sinto esse cheiro e ainda escuto a gaita que ele tocava. Meu pai tocava violão. Mas, ele sempre foi uma pessoa discreta. Ele gostava de tocar violão trancado no quarto. Ele não gostava de se expor. Ele era muito tímido (NASCIMENTO, 2017).

Conforme Bourdieu (2006, p. 73), “a imersão em uma família em que a música é não só escutada [...], mas também praticada [...] têm como efeito, no mínimo, produzir uma relação mais familiar com a música”. A exemplo da música outras manifestações artísticas praticadas ou apreciadas no seio familiar podem proporcionar essa mesma disposição estética, defendida pelo autor.

Na família de Lucinéa a música também estava presente, em acontecimentos sociais ou na rotina doméstica:

Eu lembro que no batizado da minha irmã, um vizinho levou a sanfona e tocou. Não era baile nem nada. Era um final de tarde mesmo para cantar e se apresentar. Quem sabia cantava junto. Na casa dos meus avós, talvez um casamento ou outro, lembro ter tido um violão, alguma sanfona. Senão, era mais eletrônico mesmo. Era a fita cassete no carro. Eles gostavam de música sertaneja, Teixeira⁹⁸, Trio Parada Dura⁹⁹. Essas coisas que eram da época e que eles escutavam (DOBRYCHLOP, 2016).

Nessa mesma perspectiva, na família de Simone além da música, o desenho também fazia parte do repertório cotidiano, seja pelo exercício dos seus familiares ou no contexto das brincadeiras de infância da professora, como será analisado mais adiante.

⁹⁸ Vitor Mateus Teixeira – “Teixeirinha” (1927- 1985). Cantor de música regional gaúcha conhecido nacionalmente. Gravou 49 LP’s inéditos, somando mais de 70 LP’s, incluindo regravações; gravou mais de 758 músicas de sua autoria, deixando um acervo superior a 1.200 composições, incluindo algumas inéditas. Fonte: Teixeira/Site oficial, (2017).

⁹⁹ O Trio Parada Dura faz parte do cenário sertanejo nacional desde 1973. Ao longo de sua carreira recebeu 10 Discos de Ouro, 3 de Platina e 1 de Diamante. Fonte: Trio Parada Dura/Site Oficial, (2017).

Tínhamos rádio, mas aquele rádio do tempo de válvula ainda. Que fazia (tzun). Eu lembro que a minha mãe escutava e eu ficava ouvindo as vezes com ela. Mas, eu não ligava muito. A minha irmã tinha radiola. Ela era mais mocinha e escutava discos na radiola amarelinha. E eu junto. Ela adorava o Benito Di Paula¹⁰⁰. A minha mãe conta que meu pai tinha talento para desenho. Eu tenho um irmão que também tem (BORTOLANZA, 2017).

As tradições familiares são constituídas por diferentes costumes que se distanciam ao mesmo tempo em que complementam. A religiosidade é um exemplo disso. No caso do Brasil, algumas tradições de origem distinta convivem de forma complementar, como no caso da família de Lucinéa.

A minha madrinha tinha e tem uma relação muito forte com a espiritualidade. Ela é católica, ministra da igreja da Santa Rita, na Vila Hauer. Somos uma família toda católica. Se pensar em arte na minha família é o vitral da igreja. Se fizer uma relação com imagens de obra de arte, é o teto da igreja. São essas coisas que eu tenho de infância, porque éramos realmente bem religiosos. Mesmo com a religião católica, íamos em benzedeadas. Eu conheci várias benzedeadas, me benziavam também. Costumavam me levar quando eu me machucava. Aquelas senhoras com galinhos de arruda. Sei ainda o nome de algumas, que eu tenho na memória até hoje. São todas falecidas (DOBRYCHLOP, 2016).

A religiosidade também está presente nas lembranças de outras professoras, seja por meio dos ritos praticados, pela observação das formas artísticas no interior das igrejas frequentadas e outros acontecimentos vivenciados em suas infâncias, a exemplo de Deisemar:

Minha avó era muito religiosa. Tanto que na casa dela tinha uma salinha com imagens da religião católica. A gente ia muito na igreja. Isso era uma coisa que me chamava bastante atenção. De entrar nas igrejas e ficar vendo aquela perfeição. Que até então, eu não conhecia de arte. Mas ficar observando a arte sacra, aquelas imagens bem suaves, aquele bebezinho rosado, aqueles mantos, as pinturas do teto da igreja. Coisas que me chamavam muita atenção (SOUZA, 2017).

¹⁰⁰ Nascido em 28 de novembro de 1941, Uday Vellozo, ganhou fama nacional com o pseudônimo de Benito Di Paula. Autodidata, pianista, cantor e compositor brasileiro. Sua carreira começou no Rio de Janeiro, onde foi *crooner* de boates nos anos 1960. Seu primeiro LP, "Benito Di Paula", de 1971, trazia músicas como "Apesar de Você" (Chico Buarque), "A Tonga da Mironga do Kabuletê" (Vinicius/Toquinho) e "Azul da Cor do Mar" (Tim Maia). Na década de 1970 comandou o programa Brasil Som 75, na TV Tupi, chegando a disputar a venda de LPs juntamente com Roberto Carlos. Diversos intérpretes brasileiros gravam músicas de autoria de Benito Di Paula. Atualmente, realiza turnês pelo Brasil. Fonte: Site oficial do artista. Fonte: Benito Di Paula/ Site Oficial, (2017).

Assim como para Deisemar, os detalhes arquitetônicos e as imagens sacras estão presentes nas lembranças de Josilene:

Minha família é católica e eu morava bem próxima da igreja. A igreja de Canela é linda! Ela é de pedra. Eu acompanhei a construção daquela igreja. Todo o processo de construção. Na igreja, o que tinha de lindo foi se construindo. A arquitetura da igreja era muito bonita, as imagens de santos, os vitrais. Isso era bonito (FONSECA, 2017).

IMAGEM 28 – CATEDRAL DE PEDRA, EM CANELA, RIO GRANDE DO SUL.



FONTE: Clique Arquitetura, (2017).

As histórias de vida das professoras entrevistadas possuem muitas passagens que marcaram suas infâncias pelo significado ou simbolismo. Porém, nem todas serão apresentadas e discutidas nesse texto, por não se tratar de um estudo de biografias e sim de percursos de vida que de alguma forma foram sendo contaminados por situações que impulsionaram o sentir estético.

2.3. LAR, DOCE LAR

A expressão “Lar, doce lar”, comum em quadros decorativos, vem da versão original inglesa *Home, suite home*, retirada de uma música criada em 1852 por Sir Henry Bishop. A canção é uma adaptação da peça teatral do ator e dramaturgo estadunidense John Howard Payne, datada de 1823¹⁰¹. Lar, nesse contexto, tem uma conotação sentimental referente a casa enquanto moradia.

Nessa perspectiva, o tema “lar” carrega em si significados relacionados a sentimentos positivos, como um local de acolhida, aconchego e segurança. Lar, nesse sentido, seria onde nos sentimos protegidos, felizes e vivemos em harmonia. Sendo assim, nossas casas muitas vezes se tornam nossos lares. Porém, nem todas as casas são lares.

Para as professoras entrevistadas, suas casas foram e são seus lares. Mesmo nas adversidades circunstanciais lembradas, em passagens destituídas de alegria e tomadas por sofrimento, todas são unânimes em reconhecer que em suas casas encontraram lares. Ainda que levemos em conta os efeitos do tempo e da idealização da nostalgia, conforme nos alertam por Sosenski & Gumá (2012), e por conseguinte relativizemos, não há como negar que os sentimentos provenientes dessas memórias de infância nos domínios domésticos são positivos e felizes, nas representações dessas professoras. E é sobre sentimentos que discutiremos agora, sobre os sentimentos e sentidos gerados no contexto desses seis lares.

“Tudo aquilo que é imediatamente acessível a nós através dos órgãos dos sentidos, tudo aquilo captado de maneira sensível pelo corpo, já carrega em si uma organização, um significado, um sentido” (DUARTE JR, 2001, p. 12). Nessa perspectiva, o sentir nos acompanha desde a mais tenra idade. No entanto, os significados e os sentidos passam a ser percebidos somente mais tarde, quando estabelecemos relações entre o sentir/sensação e o sentir/saber.

De pronto e ao longo da vida aprendemos sempre com o “mundo vivido”, através de nossa sensibilidade e nossa percepção, que permitem nos alimentarmos dessas espantosas qualidades do real que nos cerca: sons, cores, sabores, texturas e odores, numa miríade de impressões que o corpo ordena, na construção do sentido primeiro. O mundo, antes de ser tomado como matéria inteligível, surge a nós como objeto sensível (DUARTE JR, 2001, p. 12- 3).

¹⁰¹ Fonte: Sadie, (2004).

Diante disso, o despertar do sensível pode ocorrer em episódios simples, destituídos aparentemente de significados mais profundos, mas que no entanto afloram determinadas sensações e sentimentos. Nos relatos das professoras, esses episódios são fartos e proliferam reações distintas que vão desde a elementar curiosidade aos mais refinados sentimentos. Nas memórias de Josilene é possível perceber tais reações:

Eu tive uma infância que marca até hoje. São de lá as referências que tenho e as de cor são muito fortes. Cor dia, cor noite. Canela é uma cidade muito fria no inverno, mas é quente no verão. Porém, mesmo o quente do verão ainda é frio. De manhã cedo o ar é gelado e no final da tarde também é. Mas, a cor do dia é muito forte para mim. No inverno em Canela é muito cinza. Mas, é um cinza diferente de Curitiba. É um cinza mais branco. Porque quando o tempo fecha, vem a neblina. Então a gente lá no Rio Grande costuma dizer que vêm uma viração. A viração é a neblina, ela vem rodando. A gente percebe ela chegando. Ela chega, e fica tudo escuro. Fica úmido e muito escuro. A gente não enxerga nada a frente. Então, essa coisa me incomodava. Eu não gostava disso. No entanto, eu gostava quando não tinha essa neblina e principalmente na primavera que era mais iluminado. Então a sensação era muito boa, de que o verão estava se aproximando e a natureza estava brotando (FONSECA, 2017).

As memórias de Josilene nos são apresentadas em forma de imagens que aos poucos povoam nossa imaginação. Como em cenas de vídeo, cada passagem é construída aos poucos e detalhadamente pelas cores e sensações narradas.

Para Lucinéa, no observar dos afazeres manuais da madrinha nasceu sua vontade e necessidade de experimentar a criação.

A minha madrinha fazia gorros. E para fazer o pompom, o meu padrinho criou isso só que era maior (IMAGEM 29). O resto de lã minha madrinha deixava eu pegar para brincar. A gente enrolava aqui, depois amarava bem forte, tirava e cortava fazendo o pompom. Eu criava bonequinhas. Isso eu posso dizer que era uma criação minha mesmo. Eu dava um jeito de amarrar o olho. Uma outra lã para fazer de conta que era a boca. Porque eu não cortava todo. Ficava a parte debaixo como se fosse uma saia e a parte de cima era só cabeça. Não tinha braços e nem pernas. Eu tinha lá meus oito ou nove anos. Lembro também, que eu enrolava lãs na bonequinha, para fazer de conta que eram roupas (DOBRYCHLOP, 2016).

IMAGEM 29: LUCINÉA COM SUPORTE PARA POMPOM.



FONTE: Autora, (2016).

Os dois lares de Lucinéa, o que compartilhava com os pais e o outro com os tios, suscitam lembranças diversas carregadas de sentimentos e significados que transitam entre os cuidados despendidos por todos os familiares para a menina da casa, as restrições em função das atenções voltadas ao irmão doente e posteriormente para a irmã com síndrome de Down, a preparação para a vida iniciada com as primeiras letras e números, as manualidades e as possibilidades de criação pessoal que foram brotando em seu interior.

Quando o meu irmão estava para nascer, todo mundo falava “vai perder o berço, vai perder o colo”. Aí a minha madrinha tinha o quatinho dela de costura e foi colocado uma cama para mim lá. O meu irmão nasceu com um problema no coração. Eu continuei na casa da minha madrinha. Fui ficando lá. A minha madrinha e a minha mãe começaram a me ensinar as letras e os números. Eu aprendi a fazer os números de 0 a 10. Era em qualquer pedaço de papel. Era como se fosse para eu ter uma atividade, principalmente nos dias de chuva. Embora eu tivesse bastante brinquedo. Mas elas achavam que era importante, eu enquanto menina, (isso é interessante pensar), que eu soubesse aquelas coisinhas. Meu nome completo eu aprendi em uma bola. A minha mãe escreveu em uma bola de plástico, o meu nome, para eu decorar. O meu sobrenome é chato para decorar (DOBRYCHLOP, 2016).

O mundo feminino predominado pelas “manualidades” é uma constante nas narrativas de Lucinéa. Nelas fios, tecidos e costuras se entrecruzam com as conversas de adulto ao mesmo tempo em que despertam na menina a vontade de experimentar suas próprias criações. Na observação da atividade das mulheres nascem possibilidades de exploração dos mesmos materiais usados por elas.

Esse fascínio pelos fios e tramas, originário na infância, se faz presente na vida adulta da professora, por meio de suas criações como artista plástica e em suas aulas de Arte na Escola Municipal Presidente Pedrosa¹⁰², onde leciona atualmente. Lucinéa é idealizadora e responsável pela “Oficilinha” – Oficina de tramar e tecer¹⁰³. Por incrível que possa parecer, antes da entrevista, a professora não havia relacionado esse interesse pelas “manualidades” com seu passado e suas vivências familiares. No entanto, esse passado revisitado no presente dá indícios que as experiências do sentir de sua infância foram profícuas.

Tais experiências não se restringem as “manualidades”, mas às demais vivências sensíveis memoradas, como os momentos de apreciação despendidos na sala de visitas do sítio dos avós, voltados aos inúmeros retratos espalhados pelas paredes em diferentes proporções e o encantador Giramundo feito de retalhos de tecidos coloridos, presente em sua casa e nas demais casas da vizinhança e que na fase adulta continuou a fasciná-la, ao ponto de fazê-la pesquisar sobre as origens de tal objeto.

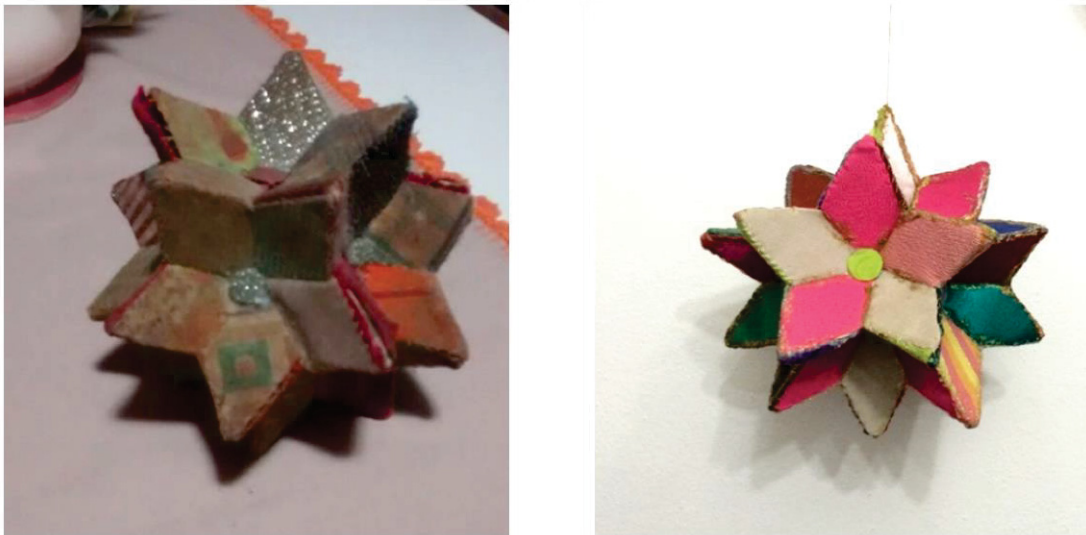
Me lembrei de uma peça, um objeto que a mãe do meu amigo Lúcio fazia. A intenção verdadeira dela com esse objeto eu não sei dizer, porque eu era muito criança. Se era só decoração ou algo mais. Minha mãe e minha madrinha usavam esse objeto como um agulheiro. Era comum encontrar esse objeto em todas as casas da vizinhança. Então todas as vizinhas encomendavam. Muitas eram donas de casa na época, não trabalhavam fora e tinham esse objeto em casa. Essa vizinha foi embora. Passado muito tempo depois, eu morando aqui em Santa Quitéria, uma outra vizinha veio me mostrar que sabia fazer esse mesmo objeto. Então eu retomei essa memória, essa lembrança e pedi que ela construísse um para mim. Ela me fez um de presente e até me explicou como fazer caso eu quisesse fazer também. Me deu um molde de papelão de cada losango para montar essa estrela. Quando eu era criança chamava de estrela. Depois quando essa minha vizinha me deu de presente, eu fui pesquisar sobre o objeto. Aí eu descobri na internet que se chama “Giramundo”. A ideia era a seguinte, a

¹⁰² A Escola Municipal Presidente Pedrosa encontra-se no bairro Portão, em um espaço amplo e bem distribuído, sendo 1 quadra coberta, 1 quadra descoberta, 1 bloco administrativo, 1 bloco das salas de aulas, 1 sala multifuncional, 1 sala de reforço, sala de informática, biblioteca, banheiro adaptado, parquinho infantil (1º e 2º anos) e ainda um espaço ao ar livre para leitura e jogos de xadrez. Fonte: Escola Municipal Presidente Pedrosa/ Portal do Município, (2017).

¹⁰³ Ver: DOBRYCHLOP, Lucinéa. Tramar e tecer com meninos e meninas: a técnica na educação em Arte. III Encontro Regional da FAEB Região Sul. Universidade de Caxias do Sul, RS. Agosto, 2016.

mãe tendo filhas meninas a cada vestido que ela fazia para a filha, guardava um retalho do tecido. Quando a filha casasse ela faria um objeto desse com os retalhos de todos os vestidinhos dessa menina e dava de presente para ela levar para a casa dela. Como um objeto de sorte e felicidade na sua vida. Por algum motivo meus pais guardaram a que fez parte da minha infância (DOBRYCHLOP, 2016).

IMAGEM 30: GIRAMUNDO - ORIGINAL DA INFÂNCIA E DE ADULTA.



FONTE: Autora, (2016).

Esses momentos narrados e outros, que permaneceram na memória da professora, proporcionam reviver sensações e sentimentos que ainda carregam seus significados originais e que ao serem lembrados voltam à tona. As gravações em vídeo documentam esses momentos de emoção e surpresa, ao lembrar algo tão distante e perdido no tempo e que por alguns momentos volta a se tornar próximo e povoar sua mente. São os “arquivos” que se abrem, na perspectiva de Errante (2000), para que possamos acessar documentos de outros tempos, impregnados de significados e sentidos próprios. São construções culturais datadas e localizadas que nos transportam para diferentes contextos.

As “manualidades” também fizeram parte da infância da professora Deisemar, conforme já citado. Porém, não na perspectiva da experimentação e exploração da técnica pela professora quando menina, mas como produção e representação de sua bisavó, dona Otília. As peças produzidas pela cara senhora ganharam *status* de relíquia, após sua morte, e como tal são guardadas. Por meio dos relatos, é perceptível a dolorosa falta que a importante senhora faz em seu dia a dia. Porém seu legado, seus ensinamentos, permanecem vivos e inspiram sua ânsia por saber

mais. A delicadeza das peças, que, manufaturadas pela querida avó, são manuseadas com cuidado, respeito e nostalgia.

Quando lembro da infância, lembro do carinho da avó, de poder brincar, pular amarelinha. Da minha avó dar novelo de lã para a gente enrolar. De tentar aprender a fazer o tricô, crochê. E do carinho de avó. Ela era especial! A bisavó viveu até noventa e um anos. Em 2008 que ela faleceu. Então, ainda sinto muito presente. Porque ela me apoiou em tudo, no casamento. Conheceu os tataranetos (SOUZA, 2017).

As vivências com outros familiares também têm seu peso e valor em sua história de vida, como as passagens memoradas no sítio da outra avó. As diferenças nos costumes e formas de lazer eram muitas e causavam espanto e até graça na menina:

Eu tinha outra avó, por parte de mãe, que morava em Palmeira. Então, a gente pegava o ônibus e ia até a casa dela. Mais no período de férias. Só que lá era sítio. Então, chegávamos lá para ter contato com a natureza. A gente queria saber onde que era o olho d'água, porque contavam uma lenda, que uma noiva foi buscar água lá e o sapato dela enroscou na areia e ela afundou. E isso assustava a gente. Mas, no dia que a gente encontrou o olho d'água (e a água dava para beber mesmo), eu perdi o chinelo lá (risos). Voltei o resto do caminho sem chinelo. Porque fui muito pertinho e era um tipo de areia movediça e acabou levando o chinelo embora. Cutucamos com o galho, mas não achamos. (Risos) O banheiro era uma coisa que eu achava o fim do mundo! Porque não era banheiro igual ao que a gente tinha em casa, em Curitiba. Lá eles chamavam de casinha e era uma fossa. Bem diferente. Tinha banheiro na casa, mas era só o espelho que a gente podia usar (risos). Entrar e olhar no espelho. Mas, não podia usar o banheiro. Tinha que usar lá nos fundos e era precário (SOUZA, 2017).

O brincar é muito presente nas recordações de Deisemar, nas mais distintas formas: sozinha, com o irmão, com os vizinhos, na rodinha de amigas, com os animais de estimação, na rua, na casa da bisavó, no sítio, o brincar de escolinha, de bola, de dançar, de modelar com barro, entre muitas outras formas.

Foi uma boa infância! Na casa da bisavó tinha um jardim enorme. Ela tinha orquídeas, bromélias, um galinheiro e pés de frutas também. Mimosas, laranja. Foi assim com ela que tive a maior diversidade de conhecimentos. Meu pai e minha mãe trabalhando na correria e eu ficava com ela. Nesse galinheiro tinha um galo. Eu dei a ele o nome de Frederico. Ele era tão bonzinho que eu colocava naqueles carrinhos de madeirinha de vime e passeava com ele pelas calçadas em torno da casa dela. Brincava com o galo a manhã inteira e as vezes, até chegar o horário de ir para escola. Tinha um gato também. O gato fugia e de vez em quando ele aparecia para

brincar e para comer. Mas era bem bacana, viver essa infância! A minha avó¹⁰⁴ e o meu avô tinham muitas casas de aluguel. Esses inquilinos tinham seus filhos e eu, muitas vezes, brincava com essas crianças. A gente brincava na rua, de bola, caçador, (queimada). As vezes só sentávamos numa rodinha em frente à casa da avó para conversar e dançar. A gente queria inventar coreografias de músicas. Lembro-me do Fábio Júnior¹⁰⁵, aquela música Quando gira o mundo, a gente ficava girando, dançava e rodava. Mais as meninas (SOUZA, 2017).

O brincar também é referência nas recordações da professora Josilene:

Todo ano tinha na minha cidade duas coisas bonitas: o circo e os ciganos. Tinha um terreno próximo da minha casa que eu acho que eles revezavam, quando saía um circo, chegava outro e ficava uma temporada. A gente sempre ia ao circo e a brincadeira preferida era ser palhaço. O meu sonho era ser palhacinha e a Neca, minha irmã, era a palhaça grande. Eu tinha um pneu pequenininho que a gente pulava, eu reproduzia as coisas do circo em casa. Botava uma lata, uma tabua, me equilibrava, enfim, fazia tudo que eu via. Montávamos os espetáculos. Apesar de a gente nunca chamar ninguém para assistir! Mas essa era uma brincadeira muito legal. Quando o circo ia embora, chegavam os ciganos (FONSECA, 2017).

Para a professora Simone, o brincar tem um significado especial. Apesar de ter muitos irmãos, as brincadeiras preferidas eram as que realizava sozinha, no jardim de casa, na observação dos animais domésticos, com elementos da natureza e no quartinho de brincar, onde “desenhava com milho”.

Eu gostava muito de brincar de venda. Porque eu queria imitar as mercearias que eu via. O meu irmão fazia para nós coisas que nós tínhamos ali no quintal. A terra era os produtos que iam ser vendidos por quilo. A gente improvisava aquelas balanças com tijolos, com pedras para fazer o balcãozinho. A nossa brincadeira era aquela coisa muito lúdica. Brincávamos em árvores, meus irmãos tinham umas cabanas em cima das árvores. Eu nunca consegui subir lá. Eles não deixavam. Mas, eu achava bacana aquela história lá da árvore. Tinha um brinquedo que eles faziam que eu adorava! Eu fiquei craque depois em fazê-lo. Porque eles não me deixavam brincar. Mas eu acabei aprendendo sozinha a fazer. Era aquelas latas de leite ninho vazias que enchia de terra, fazia com arame e puxava. A gurizada da rua fazia campeonato de quem tinha o maior. Tinha quatro, cinco eixos (risos). Então, eu vivi essa infância no meio da gurizada. Porque aquela piazada da rua vivia lá em casa. A minha irmã mais velha não dava muita bola para a gente. Eu brincava muito com a minha irmã Ingrid. Eu tinha também os meus momentos assim de solidão. Eu ficava brincando sozinha. Nesse brincar sozinha, eu lembro que a minha mãe tinha galinhas nesse quintal da Vila Fanny. Tinha horta, criava peru. Então, eu sempre vivi no meio dessa bicharada, tinha passarinho, tinha cachorro. Só não tínhamos gato. Mas cachorro sempre teve. Lembro bem, eu pegava aqueles sacos de milho que a minha mãe tinha para dar para as galinhas, pegava um

¹⁰⁴ Rever Nota de Rodapé 95.

¹⁰⁵ Fábio Jr (1953), cantor, compositor e ator brasileiro. Fonte: Fabio Jr/Site oficial, (2017).

monte e tinha um quarto na casa que estava desativado e ninguém usava. Eu pegava o milho e desenhava com ele. Colocava um milho do lado do outro e ia formando os desenhos. Então, eu fazia aqueles desenhos de burrinho, de bichinho e não gostava que ninguém entrasse lá. Normalmente eu fechava a porta daquele quarto e ele ficava meio que para mim. Outra coisa que eu também fazia, era com as limas que tinha lá. Eu fazia as liminhas enfiadas no palito de fósforo usado e ia enfiando e ia fazendo esculturinhas. Várias assim. Nesse tempo, eu lembro que eu ficava observando o quintal. Eu observava os bichos, observava os pintinhos, os peruzinhos. A minha mãe dando ovo cozido com couve para os peruzinhos e eu gostava de sentir aquele cheiro gostoso (BORTOLANZA, 2017).

Essas brincadeiras de infância foram o disparador para sua produção de adulta como artista plástica. Segundo a professora, os “Bichos Urbanos¹⁰⁶”, série artística de sua autoria, nasceram da observação das atitudes dos seus animais de estimação.

Tínhamos um cachorro chamado Amigo (eu até fiz o desenho dessa história quando eu fiz a monografia dos Bichos Urbanos). Esse Amigo ficava na casinha dele escondido e quando passavam os pintinhos perto dele, ele nem saía da casinha, ele só abocanhava os pintinhos. Engolia inteiro, e eu via isso. Ninguém sabia, ninguém via. E eu lá em baixo da árvore olhando ele. E comecei a ver o comportamento dos bichos. Foi desse universo, desses bichos junto com as revistinhas em quadrinho que os meus irmãos tinham... Eu ainda não sabia ler, mas gostava de ver as revistinhas do Walt Disney. Aquelas da madame Mim, dos lobinhos. Então eu ficava vendo, eu falava “ué, mas aqui tem bichinho vestido”. Então, começou a me chamar a atenção para esse negócio dos bichinhos vestidos e assim eu comecei a pensar e a criar essa situação do bicho associando ao humano¹⁰⁷(BORTOLANZA, 2017).

No entanto, os desenhos animados também influenciaram nesse percurso.

Eu gostaria de falar um pouco dessa questão dos bichos. Que eu acho relevante. Começou na infância vendo esses desenhos, da Hanna Barbera, na sessão da tarde. Eu via vários, da Tartaruga Touché, do Coelho Ricochete. O Lippy e Hardy, o Maguilla¹⁰⁸. Eu acho que o que me fez criar essa questão dos bichos andando, falando, como a gente vê nas fábulas, foi mesmo a televisão, pelos desenhos (BORTOLANZA, 2017).

¹⁰⁶ Bichos Urbanos é a temática desenvolvida por Simone Koubik em sua produção como artista plástica. A artista foi premiada em catorze salões de arte oficial, com participação em mais de cinquenta salões de arte, realizou três exposições individuais sobre a temática “Bichos Urbanos”. Catalogada no “Dicionário de Artistas Plásticos Paranaenses”, de Adalice Araújo, possui obras no acervo de diversas instituições culturais do Brasil. Fonte: Procopiak, (2009).

¹⁰⁷ Referência a sua temática de produção artística, conforme nota anterior.

¹⁰⁸ Personagens de desenhos animados da Hanna-Barbera, tiveram sua origem nos Estados Unidos, no início da década de 1960. No Brasil, tiveram sua estreia um pouco mais tarde, porém ainda na mesma década. Fonte: Hanna Barbera/ Site Oficial, (2017).

Com relação à televisão, é importante ressaltar que embora ela tenha feito parte da infância de muitos brasileiros, no período específico de infância de Simone, Elisabete, Tânia e Josilene ela atingia um público reduzido. Conforme Hamburger (1998, p. 448 – 9),

Em 1960, dez anos após a inauguração da primeira emissora de televisão, apenas em 4,61% dos domicílios brasileiros havia um televisor. A região sudeste liderava com 12,44% de domicílios com TV, porcentagem que nas outras regiões não chegava a 1%. Em 1970, vinte anos depois da inauguração da TV Tupy, somente 24,11% dos domicílios brasileiros contavam com ao menos um aparelho de televisão. Esses domicílios se concentravam no litoral e nas regiões sul e sudeste [...]. Mas mesmo no Sudeste, onde se encontrava a maior porcentagem de domicílios com TV, esse número não chegava à metade, ficando com 40,64%.

Pelo fato da TV não fazer parte da rotina diária da maior parte das crianças brasileiras, não só devido ao acesso, mas também pelo caso de os programas destinados ao público infantil ainda estarem em processo inicial, as crianças dedicavam tempo menor à TV do que para as demais formas de lazer. Apesar disso, alguns programas como desenhos animados, seriados, programas de auditório, entre outros, tiveram seu peso, sendo portanto rememorados pelas professoras e merecendo análise no devido tempo.

Porém, nem todas as crianças se sentiam atraídas pela TV, como é o caso de Josilene:

Nunca tive uma relação boa com a televisão. Ela chegou na minha casa quando eu tinha dois anos, eu acho. Mas era muito chato aquilo sabe. Porque era cheia de chuva e a gente não via nada. E depois quando enxergava alguma coisa, eu também nunca tive muita paciência de parar e ficar olhando. Tenho referência de desenhos... Mas, ficava um pouquinho e já saía (FONSECA, 2017).

Os animais domésticos têm uma participação importante nas rotinas domésticas das professoras. Para Simone foram muitos, mas todos são rememorados em suas particularidades:

Quando nos mudamos para a casa da Alferes Poli, a bicharada não foi porque não deu. Eu tinha uma galinha de estimação chamada Tudinha que morreu envenenada. Porque as galinhas iam no quintal do vizinho e o vizinho jogou um monte de milho envenenado. As galinhas morreram bem próximo da gente se mudar. O cachorro nós levamos junto. O Bob que era um Setter Irlandês. A Briti tinha morrido atropelado um pouquinho antes de a gente se mudar. E o Amigo minha mãe teve que dar porque ela descobriu que ele comia os pintinhos. Uma vez ele matou um carneiro do vizinho e chegou com a perna do carneiro lá em casa. Ele era um cachorro policial. Aí o

vizinho mandou minha mãe dar um jeito nele. Minha mãe mandou para uma chácara de um tio bonitão, que eu lembro que tinha um olho verde (risos) (BORTOLANZA, 2017).

Os animais de estimação também tem seu lugar nas memórias de infância de outras professoras, não só relacionadas às brincadeiras com eles compartilhadas, mas também aos cuidados a eles dispensados, como no caso de Lucinéa:

De animais domésticos tivemos a Diana, que foi a primeira cachorra. O Banzé veio depois e o Bambi. Esses foram os principais animais de infância. Mas as galinhas da minha madrinha e os patos, eu ajudava a dar comida e também ração para os passarinhos do meu padrinho. Ele tinha muitos passarinhos. Eu via ele colher folhinhas de couve do quintal, para pôr nas gaiolas (DOBRYCHLOP, 2016).

Para a professora Josilene, o brincar na perspectiva da representação era sua atividade predileta, seja nos dias de chuva, nas brincadeiras à distância com os vizinhos por meio das janelas de suas casas ou na confecção de figurinos para as personagens criadas para suas bonecas de papel.

Na minha casa no inverno, a coisa mais encantadora era brincar de boneca de papel. Ai vem uma referência forte que a minha mãe era costureira. No entanto, eu sou um desastre, eu não sei costurar, eu nunca quis aprender. Porque tudo que eu pensava de fazer para as minhas bonecas, eu falava “eu quero fazer um vestido assim”, aí ia pedir uma ajuda para minha mãe, explicar o que eu queria e ela dizia “que assim não dava”. Ela cortava e me entregava. Eu olhava, “aqueles dois pedaços vão virar uma calça? Como que dois pedaços de pano assim viram uma calça?”. Na minha cabeça nunca virou, por mais que ela explicasse “costura aqui”, eu não queria aprender daquele jeito. Eu queria fazer como vinha na minha cabeça, e daí nunca deu certo. Ela tentava me ensinar do jeito correto e eu fazia do meu jeito. Então, era assim e eu nunca fiz roupinha de boneca (FONSECA, 2017).

Apesar do convívio com a mãe costureira, as “manualidades” nunca a atraíram na perspectiva da criação, como ocorreu com Lucinéa. Para Josilene, o encantamento estava no vestir suas bonecas de forma diferente do usual. Para isso, a menina se inspirava nos costumes de outros lugares, revelados nas páginas da coleção de revistas importadas de sua mãe:

Mas a bonequinha de papel, ela vinha pronta. Então, eu tinha a possibilidade de trocar as roupas do jeito que eu quisesse. A minha mãe

tinha uma assinatura da Revista Burda¹⁰⁹ e ela me transportava para um mundo que eu nunca pensei em ir. Hoje eu penso, mas naquela época era um mundo que era do outro lado do oceano, que era a Alemanha. Então, a Revista Burda me trazia uma paisagem europeia linda! A imagem dos animais, aquelas vacas imensas. Apesar de que eu tinha o contato com isso no real, porque as férias eu passava na fazenda. Então, eu via essas imagens, mas além dessas imagens de paisagem, eu via as pessoas bonitas. Não que eu achasse as outras feias, mas eram diferentes. Um bonito que era diferente. As roupas eram muito diferentes, os casacos muito elegantes, os lenços, as toucas, tudo era muito colorido, muito bonito. As bonequinhas de papel me traziam isso, essa possibilidade de eu trocar muito de roupa. Então, o encantamento da boneca de papel já vinha desde a hora de recortar a boneca, com todo aquele cuidado para eu não cortar a roupa, e sim fazer um recorte bonitinho. Isso era brincadeira de inverno, porque possibilitava ficar dentro de casa, ao lado do fogão. Boneca de verdade eu tinha também. Mas, eu nunca fui uma criança muito encantada com boneca de verdade. Eu brincava. Mas, eu não tinha aquele espírito materno. Eu não era professora, também. Essas referências eu não tenho. Eu brincava de boneca, mas eu gostava dessa coisa de trocar roupa. Nunca de ser uma mãe e filhinha. Não curti muito essa ideia não. Eu gostava de brincar de luta, de bolinha de gude e carrinho. Carrinho era um encantamento. Eu estendia o cobertor no chão e desenhava as estradinhas para brincar de carrinho. Mas a boneca de papel, é uma coisa que era muito legal! Eu ainda tenho a imagem na minha cabeça (FONSECA, 2017).

Mas o maior encantamento não estava em trocar as roupas das bonecas de papel, e sim na possibilidade de compartilhar a brincadeira com seus vizinhos. Para Josilene, a sensação de contracenar com seus amigos diferentes situações por meio da janela de suas casas, era algo mágico, similar aos espetáculos de circo e as festas ciganas observadas à distância. A paixão por estar em cena, pelo representar, pelos diferentes figurinos e pelas reações da plateia fazia parte da sua vida adulta também, anos mais tarde, por meio da realização da Licenciatura em Teatro.

Eu brincava com os vizinhos, a Marta e o André. A gente brincava, eu na minha janela e eles na janela deles (risos). A gente ficava brincando de bonequinha e conversando. Essa imagem era muito divertida! Principalmente em dia de chuva, que nenhum podia sair de dentro da casa. Então, eu abria a minha janela, tinha um corredor no meio entre as duas casas, mas era grande o espaço e daí a gente brincava assim (FONSECA, 2017).

Apesar das dificuldades financeiras, a infância da professora Tânia foi repleta de brinquedos e brincadeiras que compartilhava com os irmãos e amigos.

¹⁰⁹ A Revista Burda de origem alemã, é publicada pela Hubert Burda Media, proprietária da revista. Primeiramente a Burda foi publicada como Burda Moden, seguindo o conceito de sua fundadora, Aenne Burda. No início, o Brasil recebia a Burda em alemão. Em seguida, começou a receber a versão traduzida para o português de Portugal, que era a mesma veiculada por lá. Atualmente, Burda é editada e 99 países e traduzido em 17 línguas. Fonte: Burda Style, (2017).

Nós brincávamos do Bate-bate, que tinha aquele elástico. Eu sempre tinha dificuldade nesse elástico, porque ele vinha na minha barriga (risos)! Tinha aquele outro Vai e vem¹¹⁰. Nós mesmos fazíamos o Vai e vem. Só que não fazia de garrafa pet, que não tinha essas coisas! Nós fazíamos um tipo de papel machê com cola. Não tínhamos dinheiro para comprar o Vai e vem. Brincávamos de casinha, de mãe pega, mãe pega ladrão. Nós fazíamos esse tipo de brincadeira (NASCIMENTO, 2017).

IMAGEM 31: BRINCADEIRAS DA INFÂNCIA DE TÂNIA – BATE-BATE E VAI E VEM.



FONTE: Naquela época, (2018).

O brincar esteve presente e foi amplamente vivenciado na infância dessas professoras. É por meio do brincar que estreitam as relações com os irmãos e amigos e experimentam possibilidades de interação com o mundo que as cerca. “Crianças passam os dias brincando e, ao brincar, transformam e inventam coisas, vivem com intenso prazer o tempo de conhecer” (CARVALHO; KLISYS; AUGUSTO, 2006, p. 31).

Para Lucinéa as brincadeiras foram muitas em lugares variados:

Eu brinquei muito. Brinquei de fazer barro, brinquei de subir em árvore, brinquei com as galinhas que a minha madrinha tinha. Eu brinquei no sítio da minha avó, que eu ia todo janeiro lá brincava com a bicharada, nos estaleiros de fumo. Lembro-me que uma vez, eu fiquei muito triste, na casa da minha avó, porque as irmãs mais novas da minha mãe, elas queriam que eu ajudasse na limpeza. E eu ficava me achando, “eu venho aqui passar férias e tenho que limpar!”. Eu queria ir lá para fora dar milho para as galinhas. Era uma diversão! As galinhas eu aprendi que eram igual cachorro. Sabe cachorro que quando você pega ração ele vem logo em

¹¹⁰ Brinquedo de origem italiana, lançado em 1976. É formado por uma bola de plástico oval com abertura no centro, por onde passavam duas cordas de nylon. Nas extremidades de cada corda ficam as alças que cada jogador segura e usa para movimentar a bola. Muito popular nas praias, a brincadeira é mover a bola de um lado para o outro, num constante vai-e-vem. Fonte: Vai e Vem/ super brinquedos, (2017).

cima? As galinhas também. Abria aquela porta do paiol da avó, fazia aquele barulho, elas vinham todas também. Eu queria fazer essas coisas. Mas enfim, era regra da casa. Tinha que cumprir. Então, eu ajudava (DOBRYCHLOP, 2016).

As brincadeiras de Simone eram urbanas e compartilhadas com os irmãos e as amigas da vizinhança:

As nossas brincadeiras eram brincadeiras de rua, pé de lata, bets, pular valeta, brincar de trinta e um, casamento atrás da porta, correr, corredor polaco. Era o que nos brincávamos. Perna de pau, era na rua mesmo. Porque antigamente podia ficar até oito, nove horas da noite na frente de casa que não tinha perigo (BORTOLANZA, 2017).

A casa de Josilene proporcionava muitas brincadeiras dentro ou fora dela:

Eu brincava muito! A minha casa era uma casa grande. O quintal era muito grande, todo gramado. Tinha parreira, tinha galinhas, tinha árvores, tinha lavoura. A casa tinha um porão e um sótão. Eu brincava muito com barro. Eu conseguia entrar em baixo da minha casa, onde não era o porão. Lá tinha uma terra amarela, muito bonita! Eu entrava cavoucava, catava uns torrões de terra, misturava água e brincava. Às vezes, quando meu pai carregava o caminhão com tijolos, ele ia em olarias e trazia um tijolo de argila para eu poder brincar. Eu brincava disso no quintal sozinha ou com a vizinha do lado (FONSECA, 2017).

As possibilidades de experimentação e criação artísticas narradas por Josilene se assemelham às de Simone. Ambas partiam de elementos da natureza, acessíveis em seus cotidianos como o barro, as cascas de laranja, o milho, entre outros, para a produção de objetos bi e tridimensionais. Aqui é importante pensar “o trabalho artesanal como uma prática criativa em que as mãos e mentes não estão dissociadas” (FREITAG, 2015, p.57), há uma intenção de explorar os materiais disponíveis na perspectiva da experiência como propulsora de criação.

De acordo com Pillotto e Mognol (2015, p. 201),

Os meios utilizados pelas crianças para comunicarem suas ideias, seus sentimentos, sua imaginação, entre outros, transcendem ao visível e ao concreto. Suas representações podem servir como base de hipóteses, discussões e argumentos. As representações visuais utilizadas como linguagens expressivas; manifestações através da tridimensionalidade (modelagem, escultura, corpo/espaço, etc.) e da bidimensionalidade (pintura, desenho, gravura, etc.) são usadas como recursos para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e sensível, que contribui para a sua construção humana contínua.

Nessa perspectiva, ao mesmo tempo em que a criança explora diferentes materiais, ela dá forma às suas ideias colocando suas hipóteses a prova. Os resultados obtidos podem impulsionar novas pesquisas, trazer satisfação ou insatisfação ou simplesmente esquecidos após sua finalização. Porém, a experiência da criação deixa marcas pela possibilidade que se faz da produção de sentidos.

Nos relatos das professoras, as casas onde moraram e viveram experiências distintas, ganham materialidade simbólica e maior que a concretude dos materiais com que foram construídas, pois passam a ser cenários afetivos. São locais onde as vivências do sentir se misturam com os sentimentos provenientes de casas que também foram lares, como é o caso de Simone:

A gente saiu da casa da Vila Fanny e foi morar numa casa na rua Alferes Poli, ali perto da Kennedy. Essa casa era uma delícia! Eu adorava essa casa, porque era de dois andares. Era uma casa de madeira antiga, tinha escada, tinha janelinha. Toda a criançada, levamos os cachorros, levamos tudo. Foi gostoso! Foi uma época muito boa! A gente ficou lá de 1972 até 1976. Ela comprou uma casa nas Mercês e a gente morou lá até 1980. Só que aconteceu uma tragédia nessa casa. (Risos) A minha mãe foi fazer uma reforma na casa e o meu padrasto era aquele cara que não sabia pregar um prego na parede. A coitada da minha mãe tinha economizado dinheiro para fazer a reforma na casa. A casa era metade alvenaria e metade madeira. Como ela tinha um pouco mais de dinheiro, resolveu fazer uma reforma na cozinha e fazer tudo de alvenaria. Ela pegou um pedreiro daqueles tipos de pedreiro que não tinha um prego, nem martelo. Ele fez uma lista enorme e ela comprava tudo que ele mandava. O pedreiro não sabia fazer nada. Só sei que ele construiu tudo lá mal feito. O telhado da cozinha quando chovia, chovia na cozinha. A minha mãe coitada não sabia o que fazer e ele deixava umas maçarocas de fios lá. Éramos criança, estava em casa, lembro que o meu irmão estava estudando para o vestibular, (hoje ele é dentista, coronel do exército). Ele estava estudando lá em baixo e a minha irmã foi mexer lá nos fios e começou a dar curto circuito. Daí ela pegou um balde de água e jogou. A minha mãe não estava em casa. Nisso começo a fumaça na cozinha. Eu lembro assim que eu sai lá fora de medo e comecei a ver a luz assim (zi zi zi zi) sabe coisa de desenho animado? Queimou a luz da rua inteira. Queriam matar a gente! A minha mãe chegou, o meu irmão saiu correndo também, pensamos que a casa ia pegar fogo. Isso foi uma desgraça porque a gente teve que sair dessa casa para poder reformar. A minha mãe alugou uma outra casa. Só sei que para encurtar a história, acabou demolindo a casa. E ficamos naquela casa alugada (risos) (BORTOLANZA, 2017).

A experiência de Simone difere da de Lucinéa, que sempre morou na mesma casa, apesar das diversas reformas e alterações na sua estrutura.

A família foi crescendo e a casa foi mudando. Mas todas no mesmo lugar, no mesmo terreno. Quando a minha mãe ficou grávida, meu pai começou a construir uma outra casa. Nós morávamos em uma casa pequena de madeira, eram três cômodos. A primeira casa que ele construiu. Tinha o quarto do casal que era também onde estava o berço que eu dormia, a cozinha e a sala. O banheiro era lá fora. Tinha a casa da minha madrinha, que já estava reformada e tinha o banheiro dentro (DOBRYCHLOP, 2016).

Tal situação é similar à descrita por Deisemar, cujas lembranças remontam a mesma casa onde viveu toda sua infância.

Eu sempre morei na mesma casa. Dividi o quarto com meu irmão. Brigava bastante com ele (risos). Lembro da gente brincar com o cachorro em casa, o Totó, um linguicinha. Ele levava de corrente e eu tinha que ir junto para passear na frente de casa, na rua. De cuidar dele lá no trilho do trem para não cair, porque ele era pequenininho. Jogos a gente também jogava, de fazer desenho no papel. “Vamos ver quem termina antes?”. A gente usava muita caneta. Lápis de cor a gente quase não tinha. Tinha os que levava para escola. Mas aquele a gente não podia ficar mexendo. Então, folha de caderno e caneta a gente desenhava bastante. Desenho livre. “Vamos desenhar o cachorro agora”. E lá fazíamos o esboço do cachorro, do nosso jeito. Pena que esses papéis a gente não guardou! (SOUZA, 2017).

O desenho fez parte da infância de Deisemar como atividade prazerosa que dividia com o irmão. Segundo Iavelberg (2006), as crianças experimentam diferentes formas e materiais disponíveis sem medo ao desenhar. Trabalham geralmente concentradas e esquecem o entorno. As marcas pessoais já se fazem presentes desde pequenos:

Cada desenhista tem consciência de que o desenho pode expressar o que quiser, sentimentos, ideias, eventos, e ainda apresentar-se em diversas modalidades (bidimensional, tridimensional, virtual). Enfim, cada desenhista funciona de modo muito semelhante a um produtor adulto de arte e isso não significa o fim do processo, uma vez que poderá desenvolver sua identidade artística por toda a vida (IAVELBERG, 2006, p. 68).

O desenho cumpriu sua função no momento de sua infância, porém suas produções não foram perpetuadas. Seus desenhos não foram guardados porque talvez na época seus familiares não tenham achado necessário, pois eram frutos de uma atividade corriqueira. Sua observação pesarosa em não tê-los guardados se justifica pelo lugar que ocupa no presente enquanto professora de Arte. Agora para a professora Deisemar eles fazem falta, no entanto para a menina eles permanecem vivos em sua memória.

O desenho também está presente nas lembranças de Elisabete.

Sempre gostei de desenhar e de pintar. Nunca gostei de pintura mal feita. Uma vez eu fiquei brava com uma professora.... Eu fiz um trabalho sobre a Páscoa. Na redação a minha tia me ajudou, mas o desenho eu fiz o coelhinho saindo da toca. Eu fiz a pintura com raspas de lápis e algodão. Eu fiquei ali dois dias pintando bonitinho, para ficar bem suave. Ela escreveu no trabalho, não foi você quem fez. Eu queria matar a professora. Mas eu sempre gostei de desenhar e pintar, embora eu queria ter o dom para chegar a desenhar e não tenho. Eu gostava de colar folha seca e pintar por cima. Fazer para ver a textura, com giz de cera. Isso eu sempre gostei de fazer. Mexer com tinta, eu sempre gostei. Em casa tinha facilidade porque como na escola era difícil, meu avô sempre comprava quando tinha novidade. Naquele tempo era aquarela. Eu nunca esqueço quando eu ganhei a minha primeira caixa de vinte e quatro lápis. Eu levei para a escola, para verem que eu tinha. Depois no ano seguinte, meu avô me deu uma de trinta e seis cores que a Faber tinha lançado. Nossa, era o bicho aquilo. Também eu não emprestava para ninguém (DRECHSLER, 2017).

Apesar do gosto pelo desenho e pela pintura, explícito em seu relato, do cuidado especial com seus materiais de desenho e de se orgulhar do desenho realizado como tarefa referente à Páscoa, Elisabete se entristece por acreditar não ter o dom para o desenho. Aqui podemos retomar a discussão referente à ideologia de dom e da sacralização da arte, empreendida no capítulo anterior, na perspectiva de Bourdieu (2007). Para o autor, a escola é responsável pela incapacidade de promover a igualdade de oportunidades entre os indivíduos, ao atribuir aos dotes pessoais a responsabilidade pelas diferenças de êxito entre os alunos. Nesse entendimento, o sucesso ou fracasso perante os desafios escolares assumiria a aparência enganosa de uma essência pessoal e não a sua real condição de produto de um contexto social e cultural. Essa ótica é perceptível no relato de Elisabete referente à observação de sua professora, ao creditar a outra pessoa a autoria do desenho de Páscoa, por considerá-lo além das possibilidades da aluna. A atitude da professora nesse acontecimento sinaliza para a crença na incapacidade técnica de Elisabete e se agrava ao passo que contamina a menina com esse juízo. Há uma duplicidade de posicionamentos e atitudes referentes ao desenho no cotidiano de Elisabete. Em casa é assumida como paixão e incentivada pelo avô, traduzida pela compra de novos materiais e pela admiração constante, já na escola é relegada a segundo plano por ser desacreditada em suas potencialidades pessoais e portanto, na crença da impossibilidade de aprimoramento técnico.

Na família de Simone, o desenho era uma atividade corriqueira e compartilhada entre seus membros. Dentre eles, o pai e o irmão, conforme citado

anteriormente pela professora. Além dos desenhos realizados com materiais diversos, como o milho, Simone apreciava a atividade de colorir desenhos prontos. No período de sua infância, era comum encontrar álbuns para colorir à venda em bancas de revista e lojas, destinados ao público infantil. Porém, em suas memórias destaca o álbum de colorir enviado de presente pelos parentes de seu pai e do qual guarda até hoje algumas páginas restantes.

IMAGEM 32- PÁGINA DO LIVRO DE COLORIR - INICIO DA DÉCADA DE 1970.



FONTE: Acervo da Professora Simone Koubik Bortolanza.

Esse aqui foi um dos primeiros desenhos que eu colori (Imagem 32). Eu era muito pequenininha e ganhei esse livro da minha tia Lida. Ela mandou lá da Tchecoslováquia. Essa aqui é uma parte, porque ele tinha várias páginas. Só sobrou essa aqui. Ele vinha assim branco e preto e tinha uma página igual colorida, a gente olhava e coloria. A minha preocupação era não ultrapassar a linha, não gostava de ultrapassar a linha. Então eu tentava fazer o máximo possível dentro da linha. Esse aqui foi minha primeira obra (BORTOLANZA, 2017).

Apesar de ser uma atividade de cópia, em que Simone se baseava em uma imagem pronta colorida para reprodução, sem a possibilidade de modificação ou criação, em seu relato transparece a sensação de satisfação. Essa forma de passatempo era comum na época, sendo apreciada por muitas crianças. No caso de Simone, suas incursões no desenho contemplam na mesma medida atividades

puramente técnicas, como os desenhos para colorir e atividades de exploração e criação artística, como os desenhos com elementos da natureza.

Para Deisemar e Lucinéa, não eram os álbuns de colorir que as atraíam e sim hábito de colecionar e o cuidado com suas coleções que têm um lugar especial em suas memórias:

Eu tinha coleção de figurinhas. Eu lembro de colecionar umas figuras de ursinho e papel de carta. O tal do papel de carta, que a gente não queria escrever neles, queria só colecionar. Não tinha muitos, mas alguns. Trocava na escola, também. (SOUZA, 2017).

Eu tinha muitas coleções. Eu fazia coleção de qualquer negócio. Isso eu aprendi com o meu padrinho. Coleção de caixinha de fósforo, de pedrinhas... Era coleção de tudo quanto é coisa. Isso se mantém até hoje! Tenho coleção de várias coisas (DOBRYCHLOP, 2016).

Mas para Lucinéa é a dança que mais lhe atraía:

Eu gostava de dançar, mas era dança de escola, aquela coisa de brincadeira. Eu era tímida. Sou tímida. Não gostava de me expor. Mas ainda assim eu lembro de uma ocasião de meu pai falar, toda essa coisa do “polaco”, dessas tradições, a comida, a bebida. Então, em uma determinada ocasião, ele falou de assistir à missa em polonês e ainda participar do grupo de danças polonesas. Hoje eu penso que se eu tivesse ido, eu nunca teria saído. Eu teria ido para o lado da dança. Porque eu admiro demais. Eu gosto de ver o desenho que o corpo faz. Eu gostava de assistir na televisão ballet. Só achava meio cansativo por causa da música (DOBRYCHLOP, 2016).

Mesmo ao relatar sua paixão sobre a dança, o aspecto visual tem destaque na sua fala, no sentido do desenho que os corpos em movimento realizam em suas trajetórias no espaço. Talvez, mais do que vivenciar a dança, sua preferência seja sua apreciação, não só pelo fato de ser tímida, mas pelo encantamento causado pelo espetáculo em si. Aqui é possível perceber a apreciação como um ato de criação, pela mediação estabelecida com o objeto artístico. Na perspectiva de Duchamp, “o ato criador não é executado pelo artista sozinho; o público estabelece o contato entre a obra de arte e o mundo exterior, decifrando e interpretando suas qualidades intrínsecas e, desta forma, acrescenta sua contribuição ao ato criador” (1975, p. 74).

Dessa forma, ao observar as apresentações de ballet transmitidas na televisão, Lucinéa participa ativamente da criação ao visualizar as trajetórias dos

corpos dançantes como desenhos no espaço. Aqui é possível perceber indícios da educação do sensível, pela condição de olhar leitor que extrapola a fruição estética na perspectiva da interação artística. Pois “à arte cabe o papel de instrumento para a educação da sensibilidade e para a descoberta de uma forma de significação que não a conceitual” (DUARTE JR, 2001, p. 213).

O dia a dia das famílias, com suas rotinas e maneiras próprias de se organizarem, também deixaram marcas nas memórias das professoras. As refeições diárias, por exemplo, são lembradas por Josilene.

Em casa, as refeições eram sempre em família. Tirando o café da manhã, o almoço e o jantar sempre. Minha mãe sempre arrumou a mesa e a gente sempre sentou à mesa. Essas coisas a minha mãe sempre fez. Nunca foi essa coisa cada um num lado (FONSECA, 2017).

As experiências e vivências do período de infância dessas professoras, como de muitas outras crianças, são repletas de acontecimentos que produzem sentidos. Os encontros com a arte e manifestações culturais são imprescindíveis, para o desenvolvimento dos seres humanos, pois é por meio da arte e suas representações que nós reconhecemos e nos constituímos como humanos. Na perspectiva de Duarte Jr,

Uma educação do sensível não pode prescindir da arte, ainda que ela não consista no único instrumento de atuação sobre a sensibilidade humana – a educação do olhar, do ouvir, do degustar, do cheirar e do tatear, em níveis mais básicos, tem à sua disposição todas as maravilhas do mundo ao redor, constituídas por flores, vales, montanhas rios e cachoeiras, cantos dos pássaros, árvores, frutas, etc. O objeto artístico, pode-se dizer, coloca-se num degrau um pouco acima de toda essa estimulação estética que a realidade nos oferece, objeto esse ao qual se deve ir ascendendo gradativamente ao longo do nosso desenvolvimento (2001, p. 139-40).

Nesse entendimento, a escola pode ser considerada um “degrau um pouco acima” por ser um dos lugares institucionalizados do conhecimento. A arte e seu ensino têm lugar assegurado nos currículos escolares há muito tempo. No entanto, sua forma e conteúdo foram se modificando ao longo desse tempo. O próximo capítulo gira em torno da escola e das experiências estéticas vivenciadas pelas professoras Lucinéa, Tânia, Deisemar, Simone, Elisabete e Josilene nesse contexto. Tais experiências escolares irão se somar as experiências do sentir estimuladas no

convívio familiar, assim como as experiências resultantes das relações com o mundo exterior.

2.4. RELAÇÕES COM O MUNDO EXTERIOR

Para perceber as relações estabelecidas pelas professoras entrevistadas com o mundo fora do espaço restrito dos lares, é preciso levar em conta o contexto da época. Parte desse período se inscreve durante o regime de ditadura civil-militar, instaurado no Brasil entre 1964 a 1985¹¹¹. Portanto, é necessário compreender que o regime em questão operou restringindo, de certa forma, a política cultural do país.

Porém, de acordo com Fernandes (2013, p. 174), “tais ações não constituíram uma política homogênea e nem linear. Estas são permeadas de ambiguidades e contradições”. Segundo a autora, algumas ações realizadas na perspectiva do projeto de modernização do país e da segurança nacional favoreceram a consolidação da indústria cultural no país, assim como a criação de órgãos governamentais destinados à implementação da política cultural oficial, contribuíram posteriormente para a consolidação da cultura brasileira.

Apesar do contexto brasileiro de repressão político-ideológica, artistas e intelectuais reagiram a isso de forma contestatória. De acordo com Borges e Fressato (2008),

Foram anos marcados por uma intensa produção e difusão de bens culturais: entre 1964 e 1968, mais preocupados com os ativistas políticos, com as organizações populares e com os parlamentares, o governo militar possibilitou um relativo espaço de liberdade de criação entre os artistas e intelectuais. Porém, a partir de 1968, com o ato institucional nº 5¹¹², a relativa liberdade teve fim: músicos, poetas, cineastas, dramaturgos, enfim, um grande número de artistas passou a ter suas obras vigiadas e censuradas: muitos chegaram a ser presos e exilados (BORGES; FRESSATO, 2008, p. 35-6).

¹¹¹ Alguns historiadores indicam a data de 1984 como o término do regime da ditadura civil-militar, em função da transição política. Adotarei a data de 1985, por considerar a mais adequada, dentre os estudos pesquisados. Ver: Napolitano, (1998).

¹¹² O Ato Institucional nº 5, AI-5, baixado em 13 de dezembro de 1968, durante o governo do general Costa e Silva, foi a expressão mais acabada da ditadura militar brasileira (1964-1985). Vigorou até dezembro de 1978 e produziu um elenco de ações arbitrárias de efeitos duradouros. Definiu o momento mais duro do regime, dando poder de exceção aos governantes para puni arbitrariamente os que fossem inimigos do regime ou como tal considerados. Fonte: CPDOC – FGV, (2018).

Ainda que em meio a esse aparente caos, surgiram no país importantes instituições culturais. Em 1963, foi criado o Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP) e em 1965, o Museu de Arte Moderna (MAM) do Rio de Janeiro. As mostras veiculadas nesses espaços centralizavam o interesse pelo homem e a sociedade. Nessa perspectiva, 1967 foi o auge da arte engajada, segundo Napolitano (2001).

Em Curitiba, entre 1969 e 1974, aconteceram anualmente os Encontros de Arte Moderna (EAM), organizados pelo Centro Acadêmico Guido Viaro da Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP), coordenados por Adalice Araújo¹¹³ e Ivens Fontoura¹¹⁴.

No entanto, o cenário cultural do país, nesse período, não se restringia aos movimentos da classe artística.

A existência de um tipo de produção cultural no país marcada por forte conteúdo político durante os primeiros anos de ditadura, não significa que os governos militares não tenham se preocupado com as questões culturais ou que tivessem concentrado suas ações nessa área apenas em atos repressivos. Ao contrário, o exame do período em que os militares estiveram no poder, em particular de 1964 a 1979, evidencia a existência de complexa estratégia de atuação, que pode ter apresentado diferentes nuances ao longo de sua trajetória: ora com características mais repressivas, ora incentivando a indústria cultural, outras vezes criando instituições culturais preocupadas em preservar/consolidar a identidade e a cultura nacionais (FERNANDES, 2013, p. 175).

A exemplo disso, na década de 1970, são inaugurados diferentes espaços culturais em Curitiba. Em 1971, o Teatro do Paiol¹¹⁵ com o show de Toquinho, Vinícius e o Trio Mocotó. Em 1973 nascia oficialmente a Fundação Cultural de Curitiba¹¹⁶ com o objetivo de promover a cultura e atuar como agente facilitador para a produção cultural da cidade. Em 12 de dezembro 1974 foi inaugurado o Teatro

¹¹³ Poeta, artista plástica, historiadora e crítica de arte brasileira, ela escreveu mais de 2,4 mil páginas sobre a história da arte paranaense. Também lecionou na Universidade Federal do Paraná e na Escola de Música e Belas Artes do Paraná, colaborou para a criação do curso de Educação Artística da UFPR, dirigiu o Museu de Arte Contemporânea do Paraná (MAC-PR) e foi uma das fundadoras do Museu de Arte da UFPR (MusA). Fonte: Adalice Araújo/ Portal UFPR, (2018).

¹¹⁴ Artista visual, designer e museógrafo. Como professor universitário, criou e coordenou o primeiro curso de pós-graduação em design de móveis do Brasil. Já foi presidente da Associação Nacional de Designers e da Associação Latino-americana de Design. Fonte: Ivens Fontoura/ Design Brasil, (2018).

¹¹⁵ O teatro leva esse nome por sua instalação em um desativado paiol de munição do Exército. Fonte: Curitiba/Cultura para todos, (2019).

¹¹⁶ Atualmente a Fundação Cultural de Curitiba tem a função e atua como Secretaria Municipal de cultura.

Guaíra com a apresentação do espetáculo “Paraná, Terra de todas as gentes”, de autoria de Aderbhal Fortes e Paulo Vítoia.

Nessa perspectiva, vários equipamentos e bens culturais faziam parte da rotina das capitais e outras cidades proeminentes no interior dos estados. Nas demais cidades do interior a oferta era mais reduzida, sendo as mais comuns o rádio, as festividades de cunho religioso e popular, o circo e a televisão. Essas possibilidades culturais estão presentes nas narrativas de infância das professoras entrevistadas. Para Lucinéa, as oportunidades de vivências culturais foram múltiplas:

Essa questão mais cultural teve sim. A família ia ao circo e ao cinema. Fomos levados para ver Os trapalhões¹¹⁷. Marcelino pão e vinho¹¹⁸ foi o primeiro filme que assisti. Minha mãe, a madrinha e uma vizinha que me levaram. Fomos somente nós as mulheres. Meu irmão não. Ele ficava com os meninos. De passeios, lembro-me de uma vizinha, mãe da Andreia e do Gino, que nos levou para ver o presépio da Hermes Macedo¹¹⁹. Teve uma ocasião, mas aí foi com o grupo da catequese, que o padre programou um passeio para a turma. Encheu um ônibus de criança e era para pararmos em locais turísticos. Só que choveu o dia inteiro. Então, a gente só passou na frente dos lugares, não desceu em nenhum. Eu também Fui ao Museu do Mate, no Palácio do Governo e no Parque São Lourenço (DOBRYCHLOP, 2016).

As experiências narradas por Lucinéa são marcadas pelas distinções de gênero. Assim como nas atividades vivenciadas no sítio dos avós, rememoradas anteriormente, onde as atividades eram distintas entre meninas e meninos. Nesta mesma perspectiva, ir ao cinema era considerado por seus familiares programação feminina. O irmão mais novo não partilha dessa programação, geralmente ficava com outros meninos da família ou da vizinhança. A professora não cita a atividade realizada pelos meninos nessas ocasiões. Porém, levando em conta o contexto

¹¹⁷ Os trapalhões quarteto humorístico que durante 18 anos manteve-se na programação das noites de Domingo na Emissora de TV Rede Globo. Por essa marca entrou para o Livro de Recordes como o programa humorístico com mais tempo em exibição ininterrupta. Além da programação de TV, Os *Trapalhões* totalizaram 42 filmes entre 1965 e 2017. Fonte: Os Trapalhões/ Portal Rede Globo, (2018).

¹¹⁸ *Marcelino Pão e Vinho* é um filme espanhol de 1955. O filme conta a história de um pequeno órfão milagreiro em um mosteiro no México. Fonte: Marcelino Pão e Vinho/ Cineplayers, (2018).

¹¹⁹ As Lojas Hermes Macedo também conhecidas por HM foram um dos maiores grupos empresariais do comércio varejista do estado do Paraná e do Brasil. Sua sede em Curitiba funcionou de 1932 a 1997, tornando-se famosa pelas decorações natalinas realizadas entre os anos de 1940 a 1990. Além da decoração externa, que normalmente atravessava a Rua Barão do Rio Branco, suspensa entre as duas calçadas, o interior da loja era fartamente decorado. No subsolo da loja, na sessão de brinquedos era montada a “Gruta encantada”. Porém, a principal atração era o “presépio mecanizado”. Para a chegada do Papai Noel na loja, era realizado um desfile com carros alegóricos e funcionários fantasiados, pelas ruas do centro de Curitiba. Houve um ano que o Papai Noel chegou de Helicóptero no Estádio Couto Pereira, para depois seguir em desfile até a sede da loja. Fonte: Lojas Hermes Macedo/ Jornal Gazeta do Povo, (2018).

familiar e as passagens discutidas anteriormente, é possível pensar que para os meninos era dada maior liberdade de ação que para as meninas. Essas estavam quase sempre na companhia das mulheres mais velhas ou em brincadeiras entre parentes e vizinhas no quintal de casa, na casa de conhecidos ou outros lugares de conhecimento dos responsáveis.

Já o circo fazia parte da programação em família, sem distinção de gênero ou geracional. A diversidade de atrações circenses, como os palhaços, mágicos, malabaristas entre outras, possibilita agradar diferentes gostos e idades.

Essa realidade também fez parte da infância de Josilene:

A gente sempre ia ao circo e a brincadeira preferida era ser palhaço. O meu sonho era ser palhacinha e a Neca, minha irmã, era a palhaça grande. Eu tinha um pneu pequenininho e a gente pulava esse pneu. Eu reproduzia as coisas do circo em casa. Botava uma lata, uma tábua em cima e me equilibrava. Enfim, eu fazia tudo que eu via. Montávamos os espetáculos, apesar de nunca chamarmos ninguém para assistir! Mas essa era uma brincadeira muito legal! (FONSECA, 2017).

É importante ressaltar que os espetáculos circenses, no espaço temporal dos anos de 1970 a 1990, tiveram muitas alterações em função da concorrência de outros tipos de espetáculos e meios de comunicação.

Nos períodos frequentados por Josilene, no início da década de 1970 e por Lucinéa uma década depois, eram comuns as temporadas de circos itinerantes pelas capitais e grandes cidades brasileiras. Dentre eles talvez os mais famosos tenham sido o Circo Orlando Orfei¹²⁰ e o Circo Tihany¹²¹. No entanto, em função dos

No início da década de 1980, surge um novo conceito de espetáculo circense que envolve mistura técnicas de malabares e dança contemporânea¹²². Porém, é importante ressaltar que em função do custo alto de seus ingressos seu público se distingue dos circos mais populares.

Com relação à televisão, embora no período dos anos de 1970 ela não tivesse a dimensão alcançada posteriormente, tampouco atingindo a maioria da população, teve papel significativo para a “integração nacional”, uma vez que a diversidade regional era um dos fatores de superação almejados pelo governo

¹²⁰ Ver página oficial: Circo Orlando Orfei, (2019).

¹²¹ Ver site oficial: Circo Tihany, (2019).

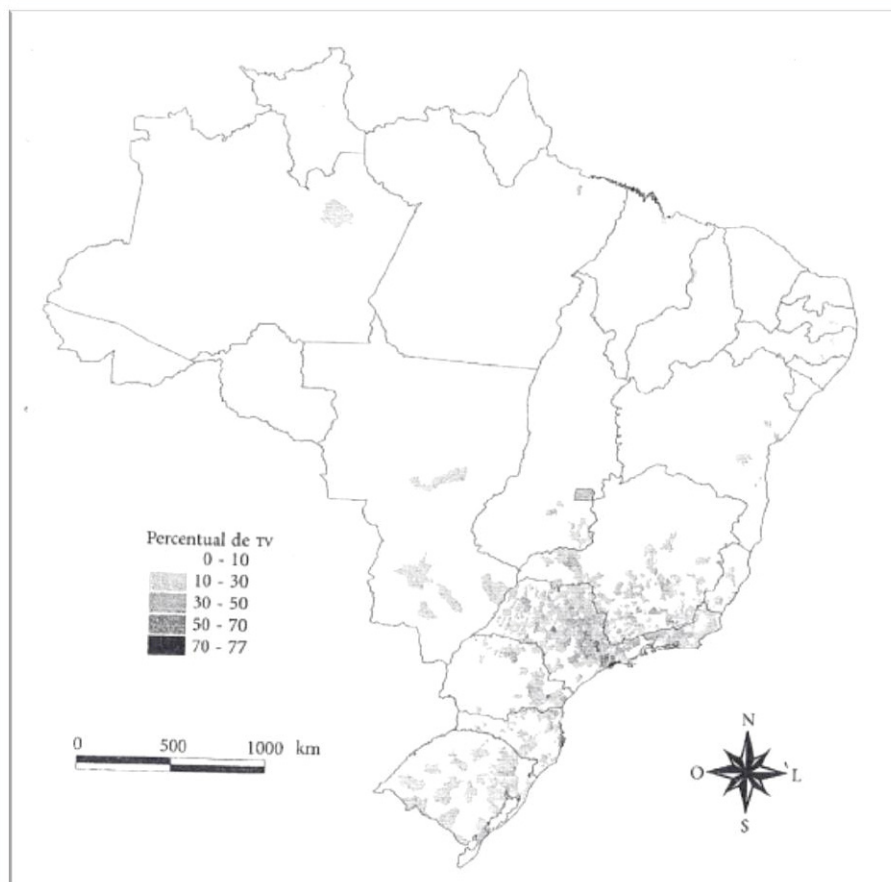
¹²² O *Cirque du Soleil* companhia canadense que estreou seu primeiro espetáculo em 1984, é um exemplo dessa nova modalidade circense. Essa companhia passa a realizar turnês internacionais, no início dos anos de 1990, sendo o Brasil um de seus destinos. Ver site oficial: Cirque du Soleil, (2019).

militar, conforme Hamburger (1998). Com a formação de redes emissoras de televisão, no Rio de Janeiro e São Paulo desde 1950 e sua expansão e transmissão para todo o território nacional, a partir dos anos de 1970, foi possível ascender a unificação.

Porém, de nada adiantaria uma programação televisiva de alcance nacional, se a população não tivesse acesso aos aparelhos de televisão. Nesse aspecto, algumas medidas foram tomadas pelo governo para facilitar a compra de produtos nacionais, provenientes da recente expansão industrial. As medidas tiveram êxito, aumentando a venda de televisores da ordem de 48% em 1968, e conseqüentemente o número de telespectadores no país, tornando assim, a televisão o meio de propaganda mais eficiente do que revistas e jornais. Porém, inferior as emissoras de rádio, conforme a mesma autora (HAMBUEGER, 1998).

No quadros 8 e 9, é possível visualizar a expansão de domicílios com televisores dos anos de 1970 a 1980.

QUADRO 8 - EXPANSÃO DE DOMICÍLIOS COM TELEVISORES –1970.

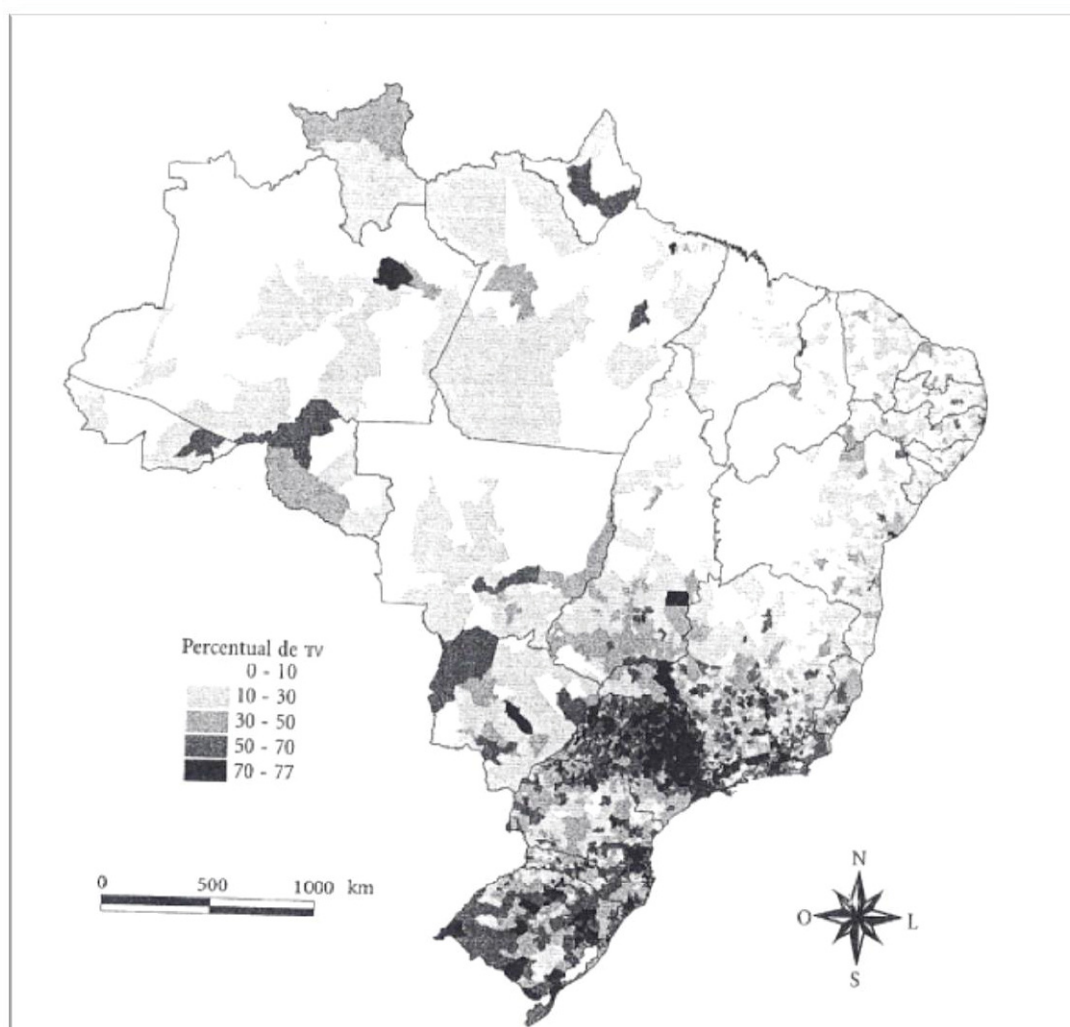


FONTE: HAMBURGER, (1998, p. 450).

Apesar de no quadro não ser possível distinguir o percentual de televisores por domicílio discriminado por categorias, em função da qualidade da imagem, é possível perceber que na década de 1970 a concentração de domicílios com televisão é predominante nas regiões sudeste e sul do país e no Distrito Federal.

Na observação do Quadro seguinte é possível estabelecer um comparativo entre os dois mapas e perceber a expansão em termos de regiões e o aumento com relação as mesmas de uma década para a outra. É notório que algumas regiões que na década anterior não estavam sequer sinalizadas, na década seguinte apresentam um quantitativo expressivo.

QUADRO 9 - EXPANSÃO DE DOMICÍLIOS COM TELEVISORES – 1980.



FONTE: HAMBURGER, (1998, p. 451).

No entanto,

Uma contradição que se evidencia [...] é que a abertura do mercado de bens culturais brasileiro ocorreu com a disseminação da indústria cultural, especialmente a norte-americana, que, como sabemos, distinguia-se da identidade nacional pretensamente defendida pelos militares (FERNANDES, 2013, p. 190).

Nesse “pacote” norte-americano, muitas atrações destinadas ao público infanto-juvenil emplacaram e fizeram parte da infância dessa época. Muito embora, o impacto televisivo fosse menor do que o de gerações posteriores, tanto pelo tempo de exposição como pela quantidade de programas destinados a esse público, é importante levar em conta que para aquela geração a televisão era algo novo, conforme Martinoff & Ferreira (2017). Era a possibilidade de transporte virtual para outros mundos, principalmente o da fantasia, configurando, nesse sentido, recurso semelhante ao do cinema e da literatura. Porém, esses não eram acessíveis a todos, em função dos custos ou pela falta de equipamentos culturais que fornecessem esses serviços, de projeção de filmes ou empréstimo de livros. Essas eram possibilidades encontradas nas grandes cidades e capitais, sendo no entanto mais raras em cidades menores ou distantes dos grandes centros urbanos. Nesse aspecto, de acordo com Hamburge (1998), a televisão veio suprir a falta de acesso para a população mais carente.

Com relação à programação televisiva destinada ao público infantil brasileiro, segundo Colvara (2007), com a inauguração de novas emissoras de TV que vieram se somar a Tupi, como a TV Excelsior (1960- 1969), a TV Cultura (1962), a TV Record (1965) e a Rede Globo (1967), ela passa a ser mais diversificada.

A TV Tupi renova sua programação lançando programas que ficam conhecidos como “grandes clássicos” da programação infantil como o Capitão Aza (1967), considerado um dos programas infantis mais significativos da época, não apenas pelos recursos técnicos, que possibilitaram a transmissão para diferentes lugares, atingindo cerca de três milhões de crianças em todo país, mas também pela imagem do avião que dava nome ao programa, ser condizente com a manutenção das ideias governamentais, conforme a mesma autora (COLVARA, 2007).

Na mesma época eram exibidas na mesma emissora, a TV Tupi, séries norte-americanas como “Jeane é um gênio” conjuntamente com desenhos animados

como “*Speed Racer*” e “*Corrida Maluca*” e novelas infantis com episódios diários como “*Jerônimo, o herói do Sertão*”.

A TV Record contava com uma programação distinta, considerada mais elitista e voltada ao público adulto, por conta da divulgação de festivais de MPB, tornando-se mais “popular” com entrada na programação de atrações do mundo dos esportes, conforme Hamburger, (1998). Com isso não se quer afirmar que não era assistida por crianças, mas que sua programação nessa época não era destinada ao público infantil.

A recém criada Rede Globo tornou-se a principal concorrente da TV Tupi com a criação do programa infantil “*Capitão Furacão*”, em 1965, de acordo com a mesma autora (HAMBURGER, 1998). O programa foi considerado inovador pelas tomadas externas e registrou altos índices de audiência para a emissora, que também exibia em sua programação filmes e desenhos animados da Hanna Barbera, como “*Os Jetsons*”, “*Tom e Jerry*” e possuía outros programas nacionais, porém com formato norte-americanizado, como *Uni-Duni-Tê* (1965) e *Mister Show* (1969) protagonizado pelo ratinho Toppo Giggio e Agildo Ribeiro

IMAGEM 33- AGILDO RIBEIRO E TOPPO GIGGIO.



FONTE: TvHistória, (2019).

Datam dessa mesma época, do final da década de 1960 e início da década seguinte, as lembranças de Elisabete:

Naquele tempo, lembro-me que festa lá em casa foi à chegada da primeira televisão. Era preto e branco. Para assistir era até as oito horas da noite. Depois disso era cama. Porque daí era coisa para os adultos. Eu tinha recém entrado na escola. Custou para ter televisão lá em casa. A geladeira também custou a chegar. Lá em casa tudo era na base do custo. O telefone compraram em vinte e quatro meses (DRECHSLER, 2017).

É possível perceber nas lembranças de Elisabete a realidade econômica de seus familiares e o emprego das medidas tomadas pelo governo brasileiro para facilitar a compra de produtos nacionais provenientes da expansão industrial, citado anteriormente. As compras a prazo são exemplo disso.

A situação econômica da família de Simone não se distancia dessa realidade:

Foi uma infância feliz! Não foi com grana! A gente não tinha essa noção do que a minha mãe talvez passasse. Mas a gente vivia a infância. Depois que a minha mãe casou com o meu padrasto, como ele era do correio, tínhamos o essencial. Que naquela época, o pobre não era aquele que não tinha comida como é hoje. O pobre era aquele que não tinha liquidificador, não tinha televisão. Até que nós tínhamos televisão. A gente viu, por exemplo, o homem na lua. Ela era preta e branca. Então, a gente via muita coisa na televisão. A televisão era um evento naquela época. A gente tinha liquidificador. Você acredita que na sala de aula perguntavam para agente, “você tem televisão? Tem liquidificador?”. Quem tinha liquidificador em casa era um evento! (risos) (BORTOLANZA, 2017).

Para Lucinéa, no final da década de 1970, a televisão era uma realidade muito mais presente:

De heróis assim, eu lembro dos desenhos animados e dos filmes. A influência de televisão foi muito grande por parte do meu padrinho também. Eu assistia os episódios do “Hulk”¹²³. Não o desenho animado. Aqueles episódios de final de tarde. A Cuca do “Sítio do pica-pau amarelo”, talvez ela não fosse tão bruxa, fosse uma heroína. “A mulher de 6 milhões de dólares”¹²⁴. Eu achei muito legal que tinha a mulher, me chamou mais atenção e me deu mais vontade de assistir do que “O homem de 6

¹²³ Com cinco temporadas e oitenta e dois episódios “*The Incredible Hulk*” foi uma série norte-americana exibida de 1978 a 1982, baseada nas HQs da Marvel Comics. Criada por Kenneth Johnson, produzida por James D. Parriott e narrada por Ted Cassidy. No elenco principal Bill Bixby, Lou Ferrigno e Jack Colvin. Fonte: *The Incredible Hulk/ No Set*, (2018).

¹²⁴ A Professora se refere à série intitulada “A Mulher Biônica”, *seriado* de grande sucesso dos anos 70, que narra às aventuras de Jaime Sommers, uma mulher com partes do corpo biônicas, ajudando a combater o crime. No Brasil a transmissão ocorreu de 14 de Janeiro de 1976 a 13 de Maio de 1978. Fonte: *A Mulher Biônica/ InfanTv*, (2018).

milhões”¹²⁵. Então, eu me lembro dessas referências. “A formiga atômica”¹²⁶ e a “Mulher maravilha” que me chamavam atenção porque eram mulheres. Só ficava me chamando atenção a roupa. Porque todas as roupas eram daquela forma, tudo colado. A dela tão curta, ficava pensando “como que ela corre com aquele salto?”. Coisas assim (DOBRYCHLOP, 2016).

Os heróis e suas aventuras eram as atrações preferidas de Lucinéa na programação televisiva. Porém, o que mais lhe agradava eram as heroínas, a atuação feminina nas aventuras norte-americanas. No entanto, os figurinos colados e sensuais não passaram despercebidos pela menina, que se perguntava como as protagonistas podiam realizar suas atividades normais como correr, lutar, entre outras, portando aquele tipo de trajés.

A “Mulher Maravilha” foi a primeira super-heroína das histórias em quadrinhos norte-americanas. Criada em 1941 por William Moulton Marston, psicólogo defensor do potencial educacional das histórias em quadrinhos, a personagem tinha o objetivo de questionar a suposta inferioridade feminina perante os homens e estimular a autoconfiança nas meninas, conforme Mendes & Siqueira (2018). Na transição para o formato dos quadrinhos a personagem ganhou um visual arrojado e de acordo com os padrões dos heróis já existentes em outras publicações da época. Desenhada por Harry G. Peter, a mulher maravilha (alter ego da princesa Diana de Themyscira ou simplesmente Diana Prince), usava uma tiara dourada com uma estrela, um bustiê vermelho com uma águia, um short azul com estrelas e botas vermelhas de cano alto. A personagem apresentava força e reflexos sobre-humanos, resistência e o domínio de voo (LEPORE, 2014).

A série para a televisão norte-americana, protagonizada por Lynda Carter, foi ao ar entre 1975 e 1979, contabilizando 60 episódios. No Brasil, a série foi transmitida no mesmo período, pela Rede Globo.

¹²⁵ A série “O Homem de Seis Milhões de Dólares” foi inspirada no livro “*Cyborg*” de Martin Caidin. Inicialmente, a história foi roteirizada para telefilmes, produzidos pela rede de TV ABC, nos Estados Unidos. A série estreou no Brasil em 1973 na TV Tupi com o título apenas de “*Cyborg*”. Depois transferiu-se os sábados, com o nome de “O Homem de Seis Milhões de Dólares”. Ficou na emissora até 1978, quando ocupava às noites de quarta-feira do canal. Paralelamente a essa exibição, a série foi apresentada entre os anos de 1974 e 1976, em São Paulo pela TV Bandeirantes. A série retornou à programação brasileira já em 1982, na Rede Globo, permanecendo no ar até 1984. No ano de 1987 foi apresentada pela TV Record. Fonte: O Homem de seis Milhões de Dólares/ InfanTv, (2018).

¹²⁶ “A Formiga Atômica” é um dos personagens da Hanna-Barbera que mais se aproximam dos super-heróis tradicionais, ainda que em forma de paródia. Estreio nos Estados Unidos em 1965. No Brasil, além da versão de televisão, fez sucesso em quadrinhos. Foi um dos destaques da revista “Heróis da TV” (publicada entre 1975 e 1977) e “Astros da TV” (publicada no início dos anos 80) da editora Abril. Também nos anos 1980, “A Formiga Atômica” foi publicada, com outros personagens da Hanna-Barbera, pela revista “HB Show” da Rio Gráfica Editora. Fonte: A Formiga Atômica/ InfanTv, (2018).

IMAGEM 34- MULHER MARAVILHA - QH (1942) E SÉRIE (1975).



FONTE: The Surprising Origin Story of Wonder Woman, (2019); TV Sinopse (2019).

Outras protagonistas femininas fizeram parte do imaginário de infância de Lucinéa, como a mulher biônica, citada em sua lembrança. Porém, essa se distanciava visualmente das personagens de outros seriados, baseados em quadrinhos, pois inicialmente era uma mulher comum que, após sofrer um acidente, onde perde parte de seu corpo, recebe em substituição órgãos biônicos que lhe proporcionam extraordinárias habilidades físicas. Apesar de tornar-se uma “supermulher”, utiliza trajes do cotidiano, assemelhando-se fisicamente a uma mulher comum, sem o artifício de capas, escudos e outros atributos dos heróis dos quadrinhos.

Outro aspecto relevante com relação à televisão, refere-se à programação em geral. O planejamento da cultura no período da ditadura civil-militar era atribuído ao Conselho Federal de Cultura, criado em 1966. Gostaria de lembrar, conforme Fernandes (2013), citado no capítulo anterior, que haviam três frentes de atuação governamental no âmbito da cultura: a censura, o investimento em infraestrutura em telecomunicações e a criação de órgãos governamentais com o intuito de planejar e implementar a política cultural do país.

Com relação à censura, não era permitida a transmissão indiscriminada de programa nas redes de televisão ou outros meios de comunicação de massa, como

a rádio e a imprensa. Toda e qualquer programação deveria antes de tudo ser aprovada pelos censores, cuja ação foi exercida em todas as instâncias culturais. A professora Lucinéa relata uma passagem de sua infância em que esse tema vem à tona.

Eu lembro de um episódio de um almoço, na casa da minha madrinha. Eu estava desenhando e estava tocando Gilberto Gil, *Não, não chores mais* e a conversa da mesa foi, “esse cantor foi preso”. Lembro da questão da ditadura. Eu lembro, “mas por que esse homem foi preso? Essa música é tão bonita, não pode ter feito algo tão horrível como matar ou roubar” e a conversa parou ali¹²⁷ (DOBRYCHLOP, 2016).

O silenciamento dos familiares de Lucinéa em relação ao acontecimento levantado é uma pequena amostra das reações incorporadas, por parte da população, em função do sistema da censura. Alguns assuntos deveriam ser evitados, mesmo que em família, prevenindo-se assim que fossem propagados. No caso da pequena menina, a incompreensão dos acontecimentos era motivo de curiosidade que poderia ser levada a diante em outros ambientes, como o escolar ou com vizinhos, entre outras possibilidades, podendo tornar-se um problema pelo ato de comentar fora do ambiente familiar.

Nessa perspectiva, a programação televisiva em questão era matizada por temas apolíticos em geral. No que se refere àquela destinada ao público infanto-juvenil, como desenhos animados, seriados, musicais e programas de entretenimento, o mote era a fantasia e a imaginação de forma leve e ingênua:

O sítio do Pica pau amarelo¹²⁸ foi uma referência de infância. Eu lembro que quando eu estava na 4ª série, que eu já podia vir sozinha da escola, eu então andava uma quadra e corria outra para dar tempo de chegar e assistir ao Sítio do Pica pau amarelo em casa. Porque era um dos meus programas favoritos. Os trapalhões, hoje eu olho e fico pensando “por que eu gostava tanto?”. Aqueles programas que passavam a noite do *Plunct Plact Zum*¹²⁹ ... A Arca de Noé¹³⁰ ... aqueles eu gostava também (DOBRYCHLOP, 2016).

¹²⁷ O cantor e compositor Gilberto Gil foi preso em 27 de dezembro de 1968, juntamente com Caetano Veloso. Fonte: Kehl, (2014).

¹²⁸ O Sítio do Picapau Amarelo foi uma série voltada ao público infanto-juvenil, adaptada da obra homônima de Monteiro Lobato, veiculada pela Rede Globo de Televisão, entre os anos de 1977 e 1986. Fonte: Sítio do Pica-pau Amarelo/ Rede Globo, (2018).

¹²⁹ Plunct Plact Zuum exibido na faixa de programação Sexta Super, foi o primeiro de uma série de musicais infantis, que a Rede Globo apresentou em 1983. Fonte: Plunct Plact Zuum / Site Rede Globo, (2018).

O “Sitio do Pica-Pau Amarelo” é rememorado pela professora Lucinéa como um de seus programas preferidos e pelas estratégias que utilizava para não perder o início do episódio diário. A Rádio Atalaia também fez parte de sua infância, sendo a escuta compartilhada com a madrinha:

A minha madrinha costurava e quando não tinha ninguém (porque sempre tinha alguém na casa dela), ela deixava o rádio ligado na Rádio Atalaia. Ela funciona como a Ouro Verde hoje em dia, uma hora de música e cinco minutos de noticiário. Então, eu sabia que dava a hora cheia quando dava o noticiário. As músicas da Rádio Atalaia são semelhantes às músicas da Rádio Ouro Verde. E aquele gosto permanece até hoje. Então, tinham músicas tanto nacionais que eu gostava, músicas em inglês e músicas em italiano e francês. Que eram músicas calmas, mas que tinham sempre letras. O ABBA, por exemplo, ficou nessa memória afetiva. Elvis, os *Carpenters*, Gilberto Gil (DOBRYCHLOP, 2016).

O cotidiano marcado pela rádio também foi rememorado por Josilene:

A minha mãe escutava rádio. Escutava novela no rádio e música. Então, o rádio me toca muito mais. Eu lembro do horóscopo do Omar Cardoso¹³¹, que era de manhã cedo. A voz dele, a sonoridade, aquilo tudo era bem bacana (FONSECA, 2017).

Para a professora Deisemar, assim como para Lucinéa, eram as músicas escutadas na rádio que mais lhes agradavam. Porém, o repertório musical preparado pelo seu pai para os “bailinhos” para os quais era contratado são inesquecíveis, porque faziam-na “balançar” no berço e permanecem até hoje em seu gosto por “música velha”.

O meu pai tocava em uma banda. Ele tinha uma Kombi, com uns amigos que estudavam com ele na época, e tocavam em bailinhos. Ele tinha os *decks* em casa, uns aparelhos que ele fazia as fitas que tocavam. Eu ficava até altas da madrugada também, com eles. Acompanhando as músicas. Mas era mais música eletrônica, um pouco de rock. A minha mãe conta, e eu ainda tenho uma vaga lembrança, de estar em meu berço e ficar agarradinha na grade e “balançandinho”, dançando. Hoje eu tenho isso de gostar de ouvir música antiga. *Creedence*¹³², aquele *Gary Glitter*¹³³ e tem

¹³⁰ O Musical A Arca de Noé exibido pela Rede Globo, foi vencedor do Prêmio Emmy na categoria Popular Arts, em 1981. Ele era voltado ao público infanto-juvenil e baseado no disco homônimo de Vinícius de Moraes. Fonte: A Arca de Noé/ Site Rede Globo (2018).

¹³¹ O horóscopo foi difundido na Rádio brasileira pelo astrólogo Omar Cardoso na década de 1970. As previsões do astrólogo eram retransmitidas para mais de 30 emissoras nacionais. Quando morreu, em 1978, em Campinas, apresentava o Bom Dia Mesmo na Rádio Bandeirantes. Fonte: Baú de Histórias, (2018).

¹³² O Creedence Clearwater Revival se manteve na ativa por apenas 5 anos (1967-1972), mas esse tempo foi suficiente para torná-lo uma das bandas mais importantes do rock. O grupo californiano levou as letras com consciência social para a vertente sulista do rock americano, mais acostumada às

outros lá que eu já nem sei o nome mais. Era mais rádio mesmo que a gente ouvia as modinhas. Eu lembro que a minha mãe gostava muito do *Trio Parada Dura*¹³⁴. Ouvíamos bastante rádio. Domingo principalmente! (SOUZA, 2017).

Tendo como base esses exemplos é possível fazer uma aproximação com a perspectiva de Bourdieu da construção do gosto, lembrando que para o autor, o gosto é uma construção social que parte de estratégias de reprodução “pelas quais os indivíduos ou as famílias tendem, inconsciente e conscientemente, a conservar ou aumentar seu patrimônio” (BOURDIEU, 2013, p. 122). Ou seja, o contato contínuo com determinados produtos culturais gera disposições para a apropriação dos mesmos, ampliando dessa forma seus respectivos patrimônios culturais.

O contato com materiais expressivos e manifestações artísticas é uma constante nas narrativas de todas essas professoras, conforme observado nas lembranças analisadas anteriormente. Mesmo que não dimensionadas por elas, como contato com a arte ou como produções artísticas, tais experiências cumprem a função e possibilitam a ampliação de seus referenciais culturais.

Aqui me refiro ao fato de algumas professoras terem respondido negativamente, no questionário apresentado anteriormente, à questão referente ao contato com a arte ou artistas no período da infância e, no entanto, em seus relatos de infância percebermos a presença de passagens que denunciam tal contato. Essa contradição se justifica pelo fato de não relacionarem experiências corriqueiras vividas na infância ao âmbito estético. Porque a ideia que relacionam a arte é aquela mais erudita, que está nos museus e galerias ou acontece em teatros e outros espaços culturais que muitas vezes não faziam parte de seus cotidianos no passado. No entanto, essa visão se alarga ao comentarem suas atuações como docentes de Arte, no tempo presente.

Aqui é possível problematizar se essa visão se ampliou no exercício da função pedagógica, nas formações continuadas, no contato com artistas e suas produções, entre outras possibilidades referentes as vivências contemporâneas, ou se são decorrentes do exercício de lembrança do passado. Pois, o que a princípio poderia parecer distante ou inexistente em suas experiências de infância,

batidas country com mensagens menos profundas e politizadas, e resgatou as raízes do rock dos anos 50. Fonte: Creedence Clearwater Revival / Portal UOL, (2018).

¹³³ Gary Glitter foi um cantor e compositor de Rock, de origem Inglesa, que ficou popular nos anos de 1970. Fonte: Rolling Stone, (2018).

¹³⁴ Rever Nota de Rodapé 99.

no compasso das recordações foram se somando, constituindo um novo olhar sobre tais vivências.

De fato as questões estéticas são notórias em diferentes passagens, como nas lembranças da professora Josilene, referentes aos espetáculos e às festividades vivenciados no período da infância dela. Esses eventos despertavam sua admiração, no sentido da observação detalhadas dos trajés, músicas, cores e formas. No episódio referente às procissões religiosas de sua cidade natal, descreve o encantamento causado pelas formas e sombras provenientes da luminosidade das velas. Essas imagens chamavam sua atenção ao ponto de se desconectarem dos cantos e rituais próprios dessas celebrações.

Ir nas procissões era muito legal! Lembro que a minha mãe botava um véu, por causa da neblina. Eu usava touca. Daí ela amarrava o véu e a vela na mão. Era a coisa mais legal que tinha! Pense um lugar frio, escuro, com neblina e o povo tudo na rua rezando e cantando. Faziam um papelzinho em volta da vela para não pingar. Então, o que me chamava atenção eram aqueles desenhos das velas, as luzes andando e as músicas. Isso era bem fascinante! Os lencinhos das mulheres também. Lembro da festa da Nossa Senhora do Caravaggio, que é dia 26 de maio. A imagem saía em procissão da cidade e ia até o santuário, que é bem longe. O legal era ir na procissão. Mas o lugar não tinha asfalto e a gente ia mesmo com a lama. Porque sempre chovia nessa época. Mas era bonito, a santa carregada no andor, a banda da cidade ia tocando. Isso tudo é forte para quem é de lá! Quando a imagem chegava no parque tinha churrasco e sopa de capeletti. A sopa era feita por italianos. Então, as famílias se envolviam nos festejos, na preparação das coisas. Minha avó fazia os doces. Ela passava um bom tempo antes da festa preparando os doces. Fazia doce de moranga, assim pingadinho que ficava sequinho por fora e molhadinho por dentro. Doce de amendoim que ela fazia no cartucho. Mas, era branquinho diferente desse que fazem aqui. Fazia docinho de batata doce, abóbora e o de amendoim. Essa era a banca da minha avó. Ela trabalhava muito nessa festa vendendo os doces. Então, a gente ia para a festa, comprava o churrasco e comia numa mesa ou sentávamos na grama. A cidade inteira estava lá! Passávamos o dia inteiro na festa e depois íamos embora. Era uma vez por ano. Isso ainda acontece lá (FONSECA, 2017).

O mesmo fascínio é partilhado por Josilene na observação das festas ciganas. Nelas os trajés e danças ganhavam destaque pela distinção dos costumes e um misto de curiosidade e temor que o tema suscitava na menina.

A relação dos ciganos, era uma relação de medo e curiosidade, o diferente, o lindo e maravilhoso. A roupa delas... Eu acho que eram ciganos ricos. Porque eles faziam muitas festas, eles assavam um boi inteiro, muitas joias. Elas vendiam tacho. Só que eu morria de medo, meu coração acelerava muito. Mas, eu queria ver aqueles brilhos, aqueles vestidos, roxo com prateado. Eles faziam aquelas festas. E o que eu fazia? Como era próximo, a gente ficava espiando. Eu ia na calçada e ficava lá olhando de longe. Mas nunca entrei no acampamento, era proibido. Minha mãe não

deixava. Não lembro de crianças ciganas, eu lembro dos adultos, das mulheres. Elas liam a mão também. Mas, a minha mãe dizia “não chegue perto porque elas roubam o anel”. Eu lembro que eu tinha um anel, então... (risos). Eu tenho essa imagem delas, que eram lindas, com aqueles lenços. Elas ficavam a temporada lá, mais de um mês (FONSECA, 2017).

Encantamento é a palavra que define as tardes na casa da amiga Margarete, ora pelas atividades animadas promovidas pela família ou pelos objetos diferentes que possuíam, trazidos de outros lugares e que provocavam sua curiosidade.

Eu tinha uma amiga, a Margarete. Ela morava bem longe da minha casa e eu ia na casa dela. Era amiga do colégio. Então, às vezes eu chegava da escola e falava “mãe, eu vou na casa da Marga”. E a minha mãe falava “pode ir”. Coisa que eu não deixaria minha filha ir nunca, era muito longe! Mas eu ia, às vezes, com a outra amiga e as vezes eu ia sozinha para lá. Era uma casa no meio de um mato. Ela é descendente de alemães. A casa para mim era mágica! Porque ela recebia muitos brinquedos, muitos presentes da Alemanha. Ela tinha uma casinha de boneca, tinha cachoeira...Então, para mim aquele lugar era encantador! A mãe dela era artesã. Ela era mais do lar, mas também era professora. Era de tudo um pouco. Então, a mãe dela reunia as amigas da filha e fazia brincadeiras. Quando era inverno, ela ensinava a gente a bordar. Nunca fui muito habilidosa com isso, mas eu curtia muito porque ela reunia as meninas para ensinar a bordar e gravava as nossas conversas. Essa era a parte legal! Porque ela gravava as nossas conversas e depois a gente escutava. Então, isso era bacana! Mas, na casa da Margarete o poder aquisitivo era bem diferente do meu (FONSECA, 2017).

Nas lembranças da professora Josilene, diferentes mundos se misturam. Culturas de origem e costumes diferenciados contracenam no mesmo espaço temporal. A diversidade de manifestações culturais vivenciadas em sua infância é bastante rica. Apesar de afirmar, em seu testemunho, que sua família não possuía capital cultural, nas modalidades defendidas por Bourdieu (2008), objetivado e incorporado, a professora conviveu com famílias que de certa forma o tinham, como o caso da família de Margarete. Essa proximidade e admiração, assim como outras manifestações e acontecimentos no período de infância, podem ter influenciado na formação do *habitus*.

Com relação a ocupação da mãe de Margarete, Josilene comenta que era artesã, dona de casa e professora. Talvez aqui a ideia de artesã esteja relacionada à prática e feitura de trabalhos manuais e ao incentivo dado às meninas para a aprendizagem de algumas dessas práticas, como o bordado citado em sua narrativa.

Não há menção da venda de seus produtos ou remuneração por trabalhos realizados. Aqui o emprego do termo está relacionado às manualidades. Assim

como para Lucinéa e Deisemar as manualidades estão presentes e têm seu peso nas lembranças de Josilene.

No caso da professora Tania, a família por meio do capital cultural e do *habitus* proporcionou diversas oportunidades no campo da arte e da cultura. Aqui é importante ressaltar que por capital cultural, Bourdieu (2008) define:

Os bens que tenham como única fonte aquela parte da produção cultural identificada com o produto e com as propriedades intelectuais das classes dominantes, configurando aquilo que o autor denomina de “cultura legítima” porque tem curso e validade na escala da sociedade como um todo. O que significa dizer que esse repertório cultural – que é particular porque emana de um determinado grupo social – tem o poder de se impor e de se fazer reconhecer por todos, adquirindo a aparência (enganosa) de universal (NOGUEIRA, 2017, p. 105).

Nas lembranças de Tânia esse repertório cultural hegemônico descrito pela autora, está presente nas atividades culturais vivenciadas em família.

Nós íamos muito ao cinema, meus irmãos e eu. O meu pai era mais de ir ao Largo da Ordem, na Feira Hippie. Lembro-me que no sábado de manhã tinham concertos nessa feira e meu pai levava a gente para assistir. Era na rua mesmo, em frente ao Relógio das Flores. Lembro que na Móveis Cimo¹³⁵, tinham apresentações de teatro. Eram os próprios funcionários que atuavam. Nós morávamos bem em frente e meu pai me levava. Mas, eram coisas gratuitas. Meu pai não levava, por exemplo, em museu. Na época tinha que ser pago. Não tínhamos condições. Porque aí teria que pagar para todos os filhos. Nós saíamos muito. Lembro que a gente se reunia no prédio mesmo. Principalmente na época do Natal. Fazíamos as novenas e sempre tinha um que tocava algum instrumento. Nós fazíamos as novenas para o hospital Cajuru, que era do padre Hugo (NASCIMENTO, 2017).

A professora lembra com saudades as idas com o pai aos concertos no Largo da Ordem, as apresentações do Coral da Igreja, do Teatro do Móveis Cimo e outras atividades no gênero. Apesar das atividades culturais em família, em sua perspectiva, a escola é a principal responsável pelo seu interesse pela arte. Deixo essa discussão para o próximo capítulo.

¹³⁵ A Móveis Cimo S.A. foi uma fábrica de móveis que funcionou de 1913 a 1982. Seu início foi em Rio Negrinho, Santa Catarina. No final dos anos 1950, caminhava para ser a maior fábrica de móveis da América Latina, com filiais em: Rio Negrinho, Curitiba, Joinville e no Rio de Janeiro. Produzia móveis para cinemas e auditórios, assim conquistou o monopólio do mercado. Diversificou com móveis escolares e linhas de escritório, de quarto, salas, entre outros, considerados de alta qualidade. A crise iniciou na década de 1960, com a introdução de uma nova matéria prima para a produção de painéis de fibra de madeira aglomerada. Na década de 1970, indícios da crise econômica que levaria à falência da fábrica em 1982 (HENKELS, 2007).

Fizeram parte da infância de Simone atividades de entretenimento e culturais mais populares:

Quanto à nossa diversão, além de brincar, íamos em parques de diversão que tinha nos bairros. Nós fomos ao cinema pela primeira vez quando eu tinha uns doze anos. Fui com a minha mãe e as minhas irmãs. Então, foi um evento. Foi tão marcante que eu lembro até o nome do filme, *La Violetera*¹³⁶. A gente não tinha dinheiro para ficar indo ao cinema, nem ir a museus. Essas coisas não íamos. No teatro também não. A escola não promovia isso e a gente também não tinha esse acesso (BORTOLANZA, 2017).

Assim como no caso de Lucinéa, Simone narra a ida ao cinema como um programa realizado pelas mulheres da casa. Porém, em sua narrativa não fica claro se era um programa feminino ou se naquela ocasião teriam ido somente elas. Mas deixa evidente que a situação financeira de sua família não permitia a ida com frequência ao cinema e tampouco a outros lugares pagos. Com relação à sua observação quanto a impossibilidade de frequentar museus em função das condições financeiras, semelhante às condições da família de Tânia e também citado por ela, há nessas justificativas um equívoco, pois na época em questão, os museus em Curitiba não cobravam ingresso para sua visitação. Talvez essa informa o não fosse de conhecimento dessas famílias na época, justamente por não frequentarem esses lugares e em seu imaginário atribuíssem valor ao ingresso. Muitas vezes a crença desses lugares serem elitizados   de certa forma intimidadora às famílias mais humildes. Isso também pode ter contribuído para o distanciamento de parte da popula o.

Nas décadas de 1970 e 1980 Curitiba contava com uma variedade de museus, todos com entrada gratuita, conforme apresento no Quadro 10:

¹³⁶ “La Violetera”   um romance musical lançado em 1958. Com dire o de Luis Cesar Amadori,   o filme responsável por apresentar Sarita Montiel ao grande público, primeira atriz espanhola a fazer sucesso em Hollywood. A trama se passa em Madri do início do século XX, Soledad (Sarita Montiel)   uma vendedora de violetas de rua que conhece o aristocrata Fernando (Raf Vallone) na véspera do Ano Novo. Fonte: La Violetera/Interfilmes, (2018).

QUADRO 10 – MUSEUS EM CURITIBA- DÉCADAS DE 1970 E 1980.

MUSEU	INAUGURAÇÃO	CONTEÚDO
Museu Paranaense	1876	Acervo de mais de 400 mil itens, entre objetos de uso pessoal, armas, fotos, moedas, filmes e documentos.
Museu do Expedicionário	1946	Farto material histórico de mapas, livros, fotos e documentos da época. Também ficam expostos materiais bélicos e armamentos utilizados na guerra pela Força Aérea Brasileira, pela Força Expedicionária Brasileira e pela Marinha de Guerra do Brasil.
Museu de Arte Contemporânea	1970	Acervo de mais de 1500 obras de vários artistas plásticos do país.
Museu Guido Viaro	1975	Acervo das obras de autoria do artista Guido Viaro.
Museu Alfredo Andersen	1979	Acervo das obras de autoria do artista Alfredo Andersen.
Museu de Arte Sacra	1981	Acervo de mais de 800 peças como objetos de culto, paramentos litúrgicos, mobiliários, fotografias e pinturas com temática religiosa.
Museu Municipal de Arte	1988	Reúne mais de 3500 obras das coleções Poty Lazzarotto, Cleusa Salomão, Bem Ami, entre outras.
Casa João Turin	1989/ fechada atualmente	Acervo das obras de autoria do artista João Turin.

FONTE: Special Paraná, (2019); Cultura, (2019).

Talvez as falas de Simone e Tânia referentes à frequência aos museus em suas infâncias sejam tentativas de justificar a ausência de suas famílias nesses espaços culturais. É possível que as professoras atribuam custos praticados no presente ao contexto passado, por não terem frequentado esses espaços e desconhecerem que tais custos não existiam naquela época. Ou estejam relacionando outros custos referentes ao deslocamento dos familiares aos locais de visitação, como transporte e alimentação, entre outras possibilidades de gastos nesse contexto. No entanto, a ausência dessas famílias a espaços expositivos de arte e a museus pode estar relacionada à falta de hábito familiar dessas práticas. Muitas vezes por desconhecimento de sua existência ou pela crença de que não

seriam acessíveis, agradáveis ou apropriadas à todas as pessoas, conforme já observado.

Os estudos de Bourdieu (2007) sobre a frequência de público em museus franceses indicam que essa está muitas vezes relacionada ao nível cultural e escolar dos indivíduos.

Ou dito por outras palavras, a frequência de museus obedece a uma lógica bem conhecida da teoria da comunicação, já que, à maneira de um emissor de rádio ou televisão, o museu propõe uma informação que pode se dirigir a qualquer sujeito possível sem implicar em um custo maior e só adquire sentido e valor para um sujeito capaz de decifrá-la e saboreá-la. Daí, segue-se que o público adequado da mensagem é definido, do ponto de vista lógico e, ao mesmo tempo, experimental, pelo “apelo”¹³⁷ exercido sobre ele pelos museus ou, melhor ainda, pela aptidão para receber a informação que propõem: de fato, embora essa informação única possa ser desigual e diferentemente decifrada por sujeitos diferentes, ocorre que se pode pressupor que a frequência assídua implica o controle do código da mensagem proposta e a adesão a um sistema de valores que serve de fundamento à outorga de valor às significações decifradas, à decifração dessas significações e ao deleite proporcionado por tal decifração (BOURDIEU, 2007, p. 113).

Assim, é possível compreender o entendimento do senso comum de que o museu é tido como lugar de coisas “velhas e chatas” e, portanto, a justificativa da baixa frequência do público em geral¹³⁸. Uma vez que somente com a ida ao museu essa ideia pode ir se dissipando e aos poucos pode ser substituída pelo deleite, citado pelo autor.

Com relação à professora Elisabete, a música que tocada no rádio e a literatura foram as principais fontes de sua infância e adolescência relacionadas à arte. O cinema foi um prazer descoberto um pouco mais tarde, mas que lhe proporcionou fascinação:

Ir ao cinema era coisa de luxo. Eu nem sabia o que era isso. Rádio, a única rádio boa que a gente ouvia era a Atalaia. Lembro-me que brincava de Elvis¹³⁹. Mas quando o Elvis morreu, eu fiquei uma semana de luto. Eu

¹³⁷ Grifo original do autor.

¹³⁸ A baixa frequência do público em geral a museus é discutida em pesquisas científicas realizadas não só na França, mas também no Brasil. Ver: Santos (2004), Oliveira (2013), Costa & Brigola (2014), entre outras.

¹³⁹ Elvis Presley (1935- 1977) cantor e ator que ficou conhecido como o “Rei do Rock ‘n’ Roll”. Ao longo de sua incrível carreira, Presley ajudou a popularizar o rock nos EUA. Ele também ganhou três Grammys por suas gravações gospel. Uma grande força musical, Elvis teve 18 singles número 1, incluindo “Don’t Be Cruel”, “Good Luck Charm” e “Suspicious Minds”, assim como incontáveis álbuns de ouro e de platina. Ele foi um dos primeiros artistas a entrar para o Rock and Roll Hall of Fame, em

tinha doze anos quando ele morreu. Escutava, às vezes passando palha de aço no chão na cozinha, na hora do almoço. Escutava a música, mas chorava feito uma doida. Meus primos pequenos, morriam de dó de mim. Como eu ficava triste quando escutava as músicas do Elvis. Agora cinema eu custei. Eu fui conhecer cinema, eu já estava no ginásio. Eu devia estar acho que na sétima série quando eu fui ao cinema pela primeira vez. Aquela tela enorme, fiquei apaixonada. Sempre que dava um jeito, eu ia assistir algum filme. “*Grease, nos tempos da brilhantina*”¹⁴⁰, eu assisti doze vezes. Tudo sessão dupla, para fazer valer o dinheiro! Então, eu ficava a tarde no cinema. Ao circo fui muito pouco. Eu acho que fui umas duas vezes (DRECHSLER, 2017).

Apesar de o circo ser uma atividade popular e mais acessível financeiramente, foi pouco frequentado por Elisabete. Talvez pela dinâmica de trabalho de seu avô como taxista, conforme narrado anteriormente, passando muito tempo ausente de casa e em momentos de folga a preferência por desfrutar momentos em família na praia ou na casa de parentes, tenha relegado os momentos de lazer da professora a atividades realizadas solitárias e caseiras como a leitura e a escuta de música no rádio. Essa última também era realizada durante as tarefas domésticas.

Porém, assim como para a professora Tânia, para Elisabete a escola também contribuiu de forma substancial, no que se refere ao contato com atividades culturais e artísticas, como será analisado em momento oportuno.

No final da década de 1970 e início dos anos 80, o quadro da repressão vai se alterando em direção a um relaxamento, em decorrência do fortalecimento dos diversos movimentos sociais, que tiveram grande importância na redemocratização do país, conforme o coletivo Interozes (2006). Esse processo de redemocratização do país fortaleceu a necessidade de democratizar também os meios de comunicação no Brasil, agora não mais na perspectiva do acesso e sim na da liberdade de expressão.

Nesse contexto de abertura, a publicidade se expandiu, não só no formato televisivo e radiofônico, como também nas publicações impressas, como jornais e revistas. Como exposto anteriormente, o público infantil ganhou notoriedade nesse campo, passando ao *status* de alvo das campanhas publicitárias. Dentre essas, uma em especial é lembrada pela professora Simone.

1986. Elvis ainda é reconhecido por suas contribuições em diversos gêneros musicais, principalmente o rock, o country e o gospel. Fonte: Elvis Presley / History, (2018).

¹⁴⁰ *Grease, nos tempos da brilhantina (Grease is the word)* filme estadunidense de 1978, do diretor Randal Kleiser, com a participação de Olivia Newton-John e John Travolta como protagonistas. O musical foi um grande sucesso de bilheteria nos Estados Unidos e fora dele. Fonte: Grease / Papo de cinema, (2018).

Lá na Alferes Poli, eu ganhei uma bicicleta de natal. Então, lembra daquela propaganda que tinha “não esqueça da minha Caloi, não esqueça da minha Caloi”?¹⁴¹ Eu fiz aquilo e a minha mãe deu para mim uma bicicleta no natal de 1975. Eu ganhei a bicicleta. Essa aqui é a minha irmã e a gente ia para a escola nessa bicicleta (Imagem 35) (BORTOLANZA, 2017).

IMAGEM 35: SIMONE E IRMÃ NA BICICLETA CALOI– DÉCADA DE 1970.



FONTE: Acervo da Professora Simone Koubik Bortolanza.

¹⁴¹ Campanha publicitária das Bicicletas Caloi para mídia televisiva e impressa, elaborada pela Integral de Propagandas, na década de 1970. Na publicidade a frase “Não esqueça da minha Caloi” era repetida sistematicamente pelos artistas mirins em diferentes contextos, mas sempre proferidas para atores no papel de pais ou familiares. Além de proferir a frase, o conceito de espalhar bilhetes e outras formas para os pais não esquecerem de comprar a bicicleta também era utilizada em todas as campanhas. Fonte: Blogcitário, (2018).

IMAGEM 36: CAMPANHA PUBLICITÁRIA BICICLETAS CALOI – DÉCADA DE 1970.



FONTE: Propagandas de Gibi, (2018); É da sua época, (2018).

A televisão nesse contexto da redemocratização teve um papel importante de aproximação com os acontecimentos nacionais e no exterior. Nessa perspectiva, as crianças tiveram uma participação maior, pois como telespectadoras ampliavam as possibilidades de conhecimento e relação com temas que antes estavam apenas ao alcance dos adultos, por meio dos jornais, revistas e programas de rádio. Não que a programação, desses veículos, fosse restrita ao público adulto. Porém o formato não era atrativo ao mundo infantil, como a televisão passava então a ser. É o que se percebe na narrativa de Lucinéa:

Lembro-me da vinda do Papa¹⁴². Isso devido à questão religiosa da minha família, algo que era bastante forte. Eu também lembro do casamento da Princesa Diana¹⁴³. Eu acho que foi meio que perto e passou muito na televisão. O casamento e aquela carruagem, toda aquela coisa... Mas, na

¹⁴² A visita do Papa João Paulo II a Curitiba foi em junho de 1980. Fonte: Visita do Papa / Curitiba Antiga, (2017).

¹⁴³ O casamento de Charles, Príncipe de Gales e Diana Spencer foi um evento britânico de proporções mundiais. Foi realizado no dia 29 de julho de 1981 e assistido por aproximadamente um bilhão de pessoas em todo mundo via satélite. Fonte: Princesa Diana / Revista Officiel, (2017).

adolescência... eu devia estar com meus treze ou quatorze anos, o que marcou foi a morte do Tancredo Neves. E um pouco antes, a eleição dele. Eu estava na casa do meu avô. Ele só ligava a TV para assistir ao Jornal Nacional. Ele tinha gerador de energia na casa e quando ele desligava a luz era porque todo mundo tinha que estar na cama. Essa eleição foi de forma indireta e passou na televisão. Naquela ocasião ele ligou a TV durante o dia. Ele tomava o chimarrão e vinha para cozinha, onde estava a TV, para assistir ao Jornal Nacional. Cid Moreira e Sérgio Chapelin diziam boa noite, ele respondia boa noite. Então, eu lembro que ele acompanhou o Tancredo Neves. Lembro que ele me perguntou, se eu fosse votar em quem eu votaria. Mas eu muito criança e sem noção, disse “No Jarbas Passarinho”. Porque eu achava bonito falar Jarbas Passarinho¹⁴⁴. Eu acho que nem era candidato. Foi assim uma coisa que marcou muito! (DOBRYCHLOP, 2016).

No contexto da adolescência de Lucinéa, a redemocratização do país proporcionou abertura para a discussão de diferentes temas, como a política, no caso do fato narrado referente à eleição de Tancredo Neves, muito diferente do momento anterior, onde determinados assuntos eram tabus. O acontecimento narrado anteriormente referente à prisão do cantor Gilberto Gil e o silenciamento em família, são evidências dessa condição.

Para a menina, pensar em quem votar era algo muito distante de seu entendimento, pois até então não era alguma coisa a ser considerada. Não fazia parte do contexto de sua infância ponderar a esse respeito, muito menos pensar em política. Esses assuntos eram destinados e relegados ao mundo adulto. Com a redemocratização do país e a possibilidade de ampliação de informações nos diferentes meios de comunicação, muitos assuntos que até então não faziam parte das discussões abertas passaram a ser de conhecimento geral e, portanto, de crianças e adolescentes também.

No início da década de 1980, o Brasil sofreu com a crise internacional que abalou sua autonomia econômica e produziu uma grande recessão, conforme Caldeira et al (1997). Esse cenário de fragilização obrigou nossa submissão aos credores do Fundo Monetário Internacional (FMI). Durante a recessão, foi destruído o sistema econômico montado pelo regime militar. O agravamento da inflação piorou muito a situação brasileira.

A resposta popular à crise veio em forma de esperança. Em janeiro de 1984, um grande comício em São Paulo apresentava a solução:

¹⁴⁴ Jarbas Gonçalves Passarinho (1920-2016), foi militar e político Brasileiro. Atuou como governador do Estado do Pará, ministro do trabalho, da educação, da previdência social e da justiça, além de presidente do Senado Federal. Fonte: Jarbas Gonçalves Passarinho/ Secretária-geral da Mesa e Coordenação de Arquivo do Senado Federal, (2017).

eleições diretas para presidente. A onda de apoio popular não foi suficiente para vencer o Congresso, mas tornou viável a vitória de Tancredo Neves, candidato da oposição. No dia 15 de janeiro de 1985, ele foi eleito para administrar o resultado de duas décadas de ditadura: uma economia em frangalhos, um Estado aparentemente poderoso mas falido, uma sociedade que vivia a frustração do sonho autoritário de progresso. Em vinte anos de governo, os militares, com sua política fracassada, colocaram em perigo as bases históricas que fizeram o Brasil um país. Em meio a muitas dificuldades, começava uma nova fase (CALDEIRA et al, 1997, p. 345).

Com relação a Jarbas Passarinho, citado nas lembranças de Lucinéa como seu candidato as eleições, é importante ressaltar que o mesmo fazia parte do governo militar em exercício e nunca concorreu a tal pleito.

Apesar da diversidade de programas televisivos, durante ou após a ditadura civil-militar, a televisão não era atrativa para todas as crianças. No caso de Josilene, ela chegava a ser enfadonha.

Aos domingos a minha mãe não costurava. Normalmente, domingo à tarde ela queria ir na casa da minha tia. Eu achava muito chato porque lá na minha tia elas assistiam Silvio Santos¹⁴⁵. Aquilo me incomodava muito, aquela televisão acho que era muito alto e como eu não gostava de televisão juntava uma série de coisas. A gente ia a casa dela, aí eu não parava quieta. Elas não queriam que eu me jogasse em cima do sofá, porque podia estragar (risos). Era um sofá de napa cor de rosa. Para mim era o pior passeio. Eu odiava ir lá, mas a minha mãe adorava ir. Então, eu acabava indo. Eu curtia muito mais o caminho na rua do que ir até lá (FONSECA, 2017).

Para Josilene, outras formas de entretenimento e lazer eram muito mais atrativas. O cinema era uma delas, assim como para outras professoras. Porém, no caso da cidade de Canela, haviam outras opções consideradas mais interessantes a serem desfrutadas pelas irmãs.

Uma coisa que eu fazia com a minha irmã Neca, era ir ao cinema. A gente ia ao cinema e chupava bala. Não assistíamos muita coisa (risos). Eu acho que só tinha o Mazzaropi¹⁴⁶ na sessão de domingo. Tomava sorvete e

¹⁴⁵ Silvio Santos é o nome artístico adotado por Senor Abravamel (1930), apresentador de programa de entretenimento televisivo. No início da década de 1960, se apresentou pela primeira vez com o programa “Vamos brincar de forca?”, na TV Paulista. Com o espaço conquistado, lançou atração com o próprio nome “Programa Silvio Santos”. Atualmente, ainda apresenta seu programa de televisão. Fonte: Silvio Santos/ Portal SBT, (2017).

¹⁴⁶ Amácio Mazzaropi, o artista que deu vida ao imortal e carismático estereótipo do homem do campo. Foram 32 filmes entre 1952 e 1980, chegando a atrair mais de oito milhões de espectadores em um único longa-metragem. Seu personagem, caipira e ingênuo, mas com doses de malícia, conquistou a simpatia das massas populares, que garantiram as sessões lotadas em todos os seus

brincava na pracinha. Então, brincar na pracinha, em um parquinho que tinha com árvores grandes, eu curtia bastante. Nas férias uma parte eu ficava em Canela e frequentava o clube da cidade. A gente ia para a piscina de manhã e voltava de tarde. E assim passava parte do verão. A outra parte, eu ia para casa dos meus avós maternos, que viviam em uma fazenda. Ficava nos Aparados da Serra, ¹⁴⁷um pouco adiante de um lugar chamado São José dos Ausentes. Lá é muito frio. Mas fomos no verão. Então, durante o dia era maisquentinho. A gente tomava banho de rio. Os rios lá são de lajeados. Andava a cavalo, tomava camargo ¹⁴⁸, comia coisa boa (risos) e ficava lá. Não tinha o que fazer, era uma vila muito pequena. Mas, eu fiz uma vez uma coleção de pedras. Eu trouxe de volta para casa uma mala cheia de pedras. Era pedrinha, pedrona. Porque o que me encantava era esse brilho delas e as cores e tonalidades. A gente catava isso no rio ou no meio do campo. Isso era bacana sabe (FONSECA, 2017).

As opções de Josilene eram variadas e em sua maioria em ambientes externos, na própria cidade de Canela ou nos arredores, nas caminhadas com a mãe e irmãs ou no sítio dos avós. A natureza esteve muito presente em sua infância e com ela a observação e exploração. A coleção de pedras é parte dessa aproximação com o ambiente natural, seja na busca e apropriação de pedras diferentes em seus formatos, cores e tamanhos ou no ato de colecioná-las, cuidados e momentos de apreciação. Outras professoras também realizaram coleções, mas aquelas eram formadas por objetos do cotidiano, como os papéis de carta colecionados por Deisemar.

A relação de Josilene com a natureza faz com que observe e admire as nuances de cor, aparência, textura, cheiro e temperatura relacionados aos espaços vividos e agora rememorados. Os elementos naturais são disparadores para suas experiências estéticas.

A beleza, ou o seu sentimento, origina-se nos domínios do sensível, esse vasto reino sobre o qual se assenta a existência de todos nós, humanos. Reino, contudo, desprezado e até negado pela forma reducionista de atuação da razão, segundo os preceitos do conhecimento moderno. O inteligível e o sensível vieram, pois, sendo progressivamente apartados entre si e mesmo considerados setores incomunicáveis da vida, com toda a ênfase recaindo sobre os modos lógico-conceituais de se conceber as significações. No entanto, em larga medida a nossa atuação cotidiana se dá com base nos saberes sensíveis de que dispomos, na maioria das vezes sem nos darmos conta de sua importância e utilidade. Movemo-nos entre as qualidades do mundo, constituídas por cores, odores, gostos e formas, interpretando-as e delas nos

filmes, mas angariou duros julgamentos pelas análises especializadas. Fonte: FUNARTE, Portal das Artes, (2018).

¹⁴⁷ O Parque Nacional de Aparados da Serra é uma unidade de conservação brasileira de proteção integral da natureza localizada na serra Geral, encampando os desfiladeiros na divisa natural entre os estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. Fonte: Icmbio, (2019).

¹⁴⁸ Camargo é um café serrano típico do Rio Grande do Sul. É a mistura da tintura de café com açúcar e leite tirado da vaca diretamente no copo. Fonte: FONSECA, (2017).

valendo para nossas ações, ainda que não cheguemos a pensar sobre isso (DUARTE JR, 2001, p. 163).

Apesar de estarmos rodeados pelas qualidades do mundo, descritas por Duarte Jr, algumas pessoas são mais sensíveis do que outras a elas. Para Josilene, o contato com elementos da natureza é traduzido em sensações que se perpetuam em sua memória. Mas para Simone a natureza está relacionada aos sentimentos que ela lhe desperta.

Quando eu era bem pequenininha a gente ia muito ao Passeio Público. Eu gostava muito de ver os bichos. Aos domingos íamos à igreja. Fazia amizade com as crianças da igreja. Eu ficava atrapalhando os meninos de matar passarinho. Eu jogava pedra no meio das árvores, para os piás não matarem os passarinhos. Eu saía para passear com meu cachorro. Então, a minha vida era meio aventureira. Eram aventuras com esse cachorro e minha irmã. Nós aprontávamos um monte! Íamos para o meio do mato, subia em árvores, roubava fruta... fazíamos essas coisas todas na companhia do cachorro. Uma vez fomos perto de uma chácara e roubamos um cavalo. Eu montei no cavalo segurando na crina. O cavalo começou a trotar e eu nunca tinha andado a cavalo. O cavalo foi lá para o meio do asfalto, e a minha irmã e o cachorro correndo atrás de mim a pé (risos). Aí eu me toquei que estava correndo perigo. Voltei e levei o cavalo lá no meio do mato. O cavalo foi para dentro e eu voltei com o cachorro e com a minha irmã com cara de santa para casa. Como se não tivéssemos feito nada. As nossas aventuras eram assim, bem daquelas estripulias mesmo! (BORTOLANZA, 2017).

Os passeios em família são lembrados pelas professoras como momentos especiais. Seja pelo contato próximo com os familiares ou pelos lugares onde transitavam. Alguns deles suscitavam a curiosidade e a vontade de saber mais. Passear pela cidade de Curitiba sempre foi um programa especial para Lucinéa.

Sempre que a minha madrinha saía, ela me levava junto. Eu vi muito de Curitiba, por causa dela. Porque ela tinha que comprar uma lã, um tecido, ou pagar uma conta e me levava. Então, aquela questão de ver o ônibus vermelho surgir na canaleta¹⁴⁹, aquelas passagens de ônibus que eram de papel, que colocava na catraca e quando chovia ou ficava úmido, tinha gente que não andava, não conseguia passar. Tudo isso eu vi de Curitiba. O vale transporte de moedinha. Tudo história de Curitiba. E a gente carrega muito isso da cidade, não só no sotaque e no jeito de falar. Lembro-me dos passeios pela cidade, tanto da altura dos prédios, quanto da formação das praças, o tamanho de árvores, quanto de determinados prédios. Eu lembro que em uma ocasião voltando do centro para casa, a gente passou pelo

¹⁴⁹ O sistema de ônibus expresso, também chamado de metrô de superfície, foi implantado em Curitiba em 1974. Assim foi criado o sistema trinário de vias, que tem ao centro uma canaleta exclusiva para o Expresso, ladeada por duas vias de tráfego lento, em sentidos opostos. Paralelamente existem ainda duas ruas de tráfego rápido. A canaleta possibilita o aumento da velocidade média dos ônibus sem comprometer a segurança dos passageiros. Fonte: Ônibus de Curitiba, (2018).

CEFET¹⁵⁰. Ele está ainda bastante parecido como era na minha infância. Lembro que perguntei para minha madrinha o que era ali. Me chamava atenção porque diante dos outros prédios, naquela época, ele era diferente. Hoje já tem outros mais arrojados. Ela falou que era um banco. Eu acho que ela não sabia direito o que era. E aquilo ficou me chamando atenção e mais tarde, claro que eu descobri o que era. Me chamava muito a atenção as fachadas de igrejas. A de Santa Rita tem um formato diferente de telhado. Ela foi feita com base em algumas construções da França. Ela é diferente, não é padrão de igreja ou de uma catedral. Como a Igreja Bom Jesus, que é por onde eu andava. Tenho referência também do chafariz. A gente ia à feira da Fiel¹⁵¹ com a escola e daí lá tinha um chafariz. Então, o chafariz eu sempre procurava nas praças (DOBRYCHLOP, 2016).

A cidade também é lembrada como propulsora de vivências. Os passeios realizados pela professora Deisemar pelo Largo da Ordem na companhia da bisavó, são repletos de histórias da época e do lugar, que povoam suas lembranças. Assim como as imagens arquivadas dos vitrais da Catedral Metropolitana, das imagens de santos, os bustos de praças, as histórias do bonde da juventude de dona Otília. Esses trajetos pela história e geografia curitibanas possuem mais significado, para Deisemar, que as respectivas aulas na escola. Esse fato se justifica pelo “sentir”. Pois conforme Duarte Jr, “a sensibilidade do indivíduo constitui, assim, o ponto de partida (e talvez, até o ponto de chegada) para nossas ações educacionais” (2001, p. 139).

Eu fugia muito para casa de minha avó e íamos para o centro. Aí ela me contava bastante coisas. Porque o pai dela foi pedreiro e ajudou na construção da Igreja Bom Jesus. Alguns dos mausoléus do Cemitério Municipal, ele também participou da construção. Ela me levava para passear ali na cidade antiga, no Largo da Ordem¹⁵². Ela falava daquela cabeça de cavalo¹⁵³: “fizeram esse chafariz aqui minha neta, mas aqui não era bem aonde os cavalos tomavam água. Eles tomavam lá embaixo, onde tem a bica d’água. Mas aqui eles fizeram um simbólico. E o relógio das flores e aquelas fachadas...” Então, contato com a arte, eu posso dizer que foi mesmo com os passeios ao lado de minha avó pelas praças. Observar os bustos nas praças. Eu gostava mais de sair com ela do que das aulas de História na escola. Com ela era todo o tempo saber mais da cidade. Ela valorizava bastante (SOUZA, 2017).

¹⁵⁰ CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, atualmente Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

¹⁵¹ FIEL – Feira de Livros que acontecia em Curitiba, na Praça Osório, na década de 1980.

¹⁵² Bairro antigo, no centro de Curitiba.

¹⁵³ A Fonte da Memória é um chafariz, em forma de cabeça de cavalo, de autoria do escultor Ricardo Tod. Instalada em 1995, no Largo da Ordem, é uma homenagem aos imigrantes, tropeiros e comerciantes que vinham a Curitiba, com suas carroças para realizar vendas de produtos e se instalavam ali naquele local para que seus cavalos pudessem beber água. Fonte: Fonte da Memória/ Curitiba City, (2017).

Dona Otília não era professora e tampouco pretendia dar aulas à bisneta. Contudo, seus “passeios pelo centro de Curitiba” deixaram marcas evidentes na menina em suas representações de infância. Na perspectiva de Chartier (1990), as representações são entendidas como classificações e divisões que organizam a apreensão do mundo social como categorias de percepção do real. Portanto, conhecer a história de Curitiba através das lentes da bisavó teve um significado diferente e mais impactante para Deisemar do que as aprendizagens nas aulas de História.

Impactantes também foram as aprendizagens proporcionadas pelas Aguiar, vivenciadas por Josilene:

As vizinhas, as Aguiar, que vinham passar férias em Canela, toda noite elas contavam uma historinha. Elas reuniam as crianças à noite na casa delas. A minha mãe ficava sentada bordando e elas projetavam uma historinha. Uma ficava com uma vela na mão lendo a historinha e a outra passando a historinha. Essa era uma família que tinha cinco mulheres. A mãe, mais quatro filhas e vinham para nossa cidade passar o verão inteiro. Só iam embora na véspera da Páscoa. Elas traziam coisas da cidade, porque elas moravam em Taquara, bem próximo e eram professoras. Então, traziam coisas para nós. Coisas para comer, coisas para ver. Na casa delas tinham alguns quadros. Mas eram quadros bordados, tecelagens (FONSECA, 2017).

As Aguiar foram referência para Josilene pelo inusitado, pelo contato com o diferente, pelas novidades por elas trazidas e partilhadas entre adultos e crianças da vizinhança. Outra referência importante é a menção de que eram professoras, assim como a mãe de Margarete, citada em outra passagem. Com exceção da ocupação de seus pais, ela não destaca a profissão de outros adultos envolvidos em suas narrativas de infância. Com isso é possível pensar que para ela o ofício de professora seja algo importante e de valor e por isso tenha guardado essa lembrança e mencionado em suas memórias.

Nessa passagem também é mencionada a questão de gênero. No início da entrevista, Josilene conta que sua infância foi marcada pela presença feminina, não só em seu lar mas também nas relações com o mundo exterior. O mundo feminino que envolve as manualidades, as atividades compartilhadas entre meninas, mãe e filhas, vizinhas/vizinhas, avó/neta entre outras mulheres, está muito mais presente em seus relatos que as passagens com outros agentes. Nesse mundo de descobertas e vivências femininas, Josilene se considerava partícipe e desafiada a alçar novos voos.

No entanto, nem todas as vivências de infância, lembradas pelas professoras com relação ao contato com o outro, foram felizes. A professora Tânia passou por muitos episódios marcados pelo preconceito.

Minha infância foi feliz com a minha família. Mas, tinham muitas coisas ao meu redor que não foram felizes. Eu tive e sofri discriminação. Tive no prédio em que morei, uma vizinha que não aceitava que os filhos dela brincassem comigo. Ela achava que eu ia colocar eles a perder no mundo. Então, eu sofri muitos risos, sofri piadas. Tinham coisas que eram feitas para dificultar. Então, na minha vida tive coisas assim (NASCIMENTO, 2017).

Na convivência com o mundo adulto de maneira muito próxima, rodeada pelos tios e pelos pais, Lucinéa é envolvida pelos deveres e atribuições desses casais. As dificuldades, as necessidades e as responsabilidades próprias desse mundo adulto são vivenciadas de perto por ela que ansiava por liberdade. Pois a vida adulta lhe parecia cheia de escolhas e deveres que a preocupavam.

Lembro-me de falar muitas vezes, durante a infância, “eu não quero crescer, eu quero continuar criança”. Eu não sei exatamente porque eu dizia isso. Mas, era recorrente isso na minha fala. Das poucas vezes que eu falei em ser alguma coisa, eu quis ser freira. Eu acho que eu não queria ter marido. Acho que era tudo por uma questão de liberdade, eu entendia isso como liberdade nessa época. Porque ser criança, continuar sendo criança, mesmo sem saber o que era ser adulto, talvez me desse alguma liberdade. Eu poderia brincar, eu teria tempo (DOBRYCHLOP, 2016).

Talvez a liberdade que ansiava ter para sempre e para isso nunca crescer, fosse no sentido de preservar a que desfrutava em sua infância repleta de experiências enriquecedoras e que hoje lhe deixaram saudades.

Foi uma infância bonita! Ela foi muito rica de experiências e de contato com muita gente. Na empresa que meu pai trabalhava, tinha festa de final de ano e eu ia para receber o presente do Papai Noel. Todo o final de ano meu pai, minha mãe, meu irmão, e depois também minha irmã, nós íamos ao centro da cidade para fazer compras de roupas para o Natal. Fazíamos um lanche e íamos visitar o Papai Noel. Então, minha infância tem saudosismo, tem nostalgia, tem prazer! Se fosse para voltar e brincar de novo, eu voltava de boa também (DOBRYCHLOP, 2016).

Nessa narrativa é possível perceber as representações de infância de Lucinéa, em uma construção de felicidade e nostalgia. Os sofrimentos, os pesares, as dificuldades encontradas e vivenciadas foram relegados a um segundo plano,

pois nessa perspectiva o destaque fica para uma infância feliz, um porto seguro, um refúgio onde é possível voltar sempre que se faça necessário.

Todos esses exemplos rememorados foram especiais e ímpares e por isso não foram esquecidos pelas professoras pesquisadas. Eles guardam vivências e experiências possuidoras de simbolismos e significados próprios para cada uma de suas protagonistas, como também se distinguem enquanto mediações culturais, pois revelam diferentes posicionamentos, visões e perspectivas.

Ademais, nos relatos das professoras entrevistadas é possível identificar os diferentes lugares que ocuparam em suas infâncias. Lugares esses que se distinguem de espaços, conforme a acepção de Certeau (2005), lembrando que para o autor, lugar “é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência” (2005, p. 201). Já o espaço “existe sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável do tempo. [...] é o feito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar” (CERTEAU, p. 202).

No caso das narrativas das professoras, os lugares variam entre os de filha, irmã, menina, jovem, amiga, vizinha, conhecida, colega, entre outras possibilidades. Da mesma forma, os espaços em que vivenciam suas práticas cotidianas, ou seja, as suas casas, as casas dos outros, a rua, a escola, a igreja, o bosque, o circo, o cinema, a praça, o sonho, a praia, o sítio e uma infinidade de outros espaços. Porém, é preciso distinguir esses espaços de simples ambientes e pensar na perspectiva do espaço como um lugar praticado (CERTEAU, 2005). Isto é, um nicho definido por valores, regras, padrões, costumes, análogo ao que Bourdieu (1987) denomina de estruturas.

Para esse autor, “as estruturas, as representações e as práticas constituem e são constituídas continuamente” (BOURDIEU, 1987, p. 147). Nessa perspectiva, há um movimento que se estabelece, uma vez que as estruturas são dinâmicas, visto que são um conjunto de relações históricas, ao mesmo tempo em que são produto e produtoras de ações. As estruturas possuem dupla derivação, das “estruturas mentais” das agentes e das “estruturas objetivas” constituídas pelos objetos que se relacionam com as mesmas. É a reciprocidade dessa relação que estabelece o movimento contínuo que busca se reequilibrar e se reproduzir, por meio do *habitus*.

Em outras palavras, cada espaço ou estrutura tem seu próprio modo de se manter e de se modificar. Como as relações não são estáticas passam por

alterações, sem no entanto perderem sua essência. Na prática, isso pode ser percebido nos relatos das professoras pesquisadas.

Para Elisabete, a praia era um dos cenários de interação familiar e as viagens eram constantes:

Lá em casa é família de italiano com alemão, então sempre no domingo era cheio de gente. Às vezes a gente dava uma de “farofeiro” e se mandava cedo para praia, com aqueles carros velhos. Eu lembro que em Matinhos, existiam uns quiosques de palha. Nós pegávamos dois, os meus tios e o meu avô botavam os cobertores para fazer um barracão. Aí passávamos o dia. O meu avô ele era mais aquele estilo família mesmo. Então, era mais aquela coisa dos almoços em família, de passar o dia com a família, ou viajar com a família. Geralmente para a praia e para Morretes. Era esse o programa de família (DRECHSLER, 2017).

Para Josilene, a cidade de Canela detém a maior parte de suas experiências de infância. As viagens eram poucas, quase sempre destinadas ao sítio dos avós:

Normalmente nas férias, uma parte eu ficava em Canela. Eu nunca viajava, nunca fui para a praia. Só fui conhecer praia depois. Eu viajei com o meu pai uma vez e passamos em Santa Catarina. Aí eu vi a praia (risos). O meu sonho era brincar na areia, porque eu imaginava como seria a areia. Até que a mãe de uma amiga foi para praia e trouxe uma lata de areia para mim. Então, eu ficava imaginando como seria poder brincar naquilo tão gostoso (FONSECA, 2017).

A praia, um lugar corriqueiro no cotidiano familiar da professora Elisabete, para a professora Josilene era objeto de desejo. Uma vivenciava a praia como um lugar comum, destituído de mistérios. Era apenas o palco de relações familiares, que poderiam se desenrolar em outros locais, como a casa dos avós, o sítio dos amigos, etc. As vivências que ocorriam na praia não se distanciavam muito das vivenciadas pela família em outros ambientes, a não ser pelo contexto e as possibilidades de exploração do local, como o banho de mar e as brincadeiras na areia. Porém, a praia não tinha um significado mágico ou especial como para a professora Josilene.

Para essa, tal local era um querer, visto que nunca havia andado na areia, apenas visualizado a praia de dentro da cabine do caminhão do pai. Depois desse acontecimento, ela passou a imaginar como seria pisar na areia e estar na praia. Se a areia era fofa, macia, dura, compacta, se afundaria sob seu peso. Enfim, a praia para Josilene era outra praia. Não era a mesma daquela descrita por Elisabete, porque as representações e as práticas eram outras.

Com relação aos mediadores culturais, eles também se distinguem em cada relato. Retomo aqui o conceito de mediação cultural de Gruzinski (2005), como agente de mobilização capaz de produzir leituras e interpretações, como também, a circulação e o trânsito de elementos ou fragmentos culturais. Nessa perspectiva, para a professora Elisabete no exemplo citado, a mediação cultural se estabelece pela prática social, pelo *habitus* familiar e a noção de lazer nesse contexto (férias, final de semana e feriados). É a prática familiar que possibilita explorar esse contexto, da mesma forma que os ritos familiares proporcionam essas vivências em diferentes ambientes. Para a professora Josilene, nesse mesmo exemplo, os mediadores culturais são outros: o pai, ao apresentá-la à praia e como disparador do seu interesse, e a mãe de sua amiga, ao presenteá-la com um vidro de areia coletado na praia, ciente do fascínio decorrente do mistério que a areia suscitava na menina.

Nos testemunhos das seis professoras é possível perceber a diversidade de mediadores culturais presentes nos distintos momentos de vida, assim como, a circulação e a promoção de ideias decorrentes dessas mediações. A família, objeto de análise desse capítulo, exerce o papel de mediação cultural por excelência. No entanto, há um revezamento entre seus atores que variam conforme os acontecimentos, as épocas e os contextos.

Conforme Ginzburg (1991, p. 132), existem casos “em que a criatividade do mediador domina por completo o material que transmite”. A criatividade a que se refere o autor é no sentido da possibilidade de expandir o pensamento na perspectiva da inovação. Nesse caso, não se trata de inventar algo, mais de ir além da superfície. É possível exemplificar o pensamento do autor, na passagem referente aos ciganos, narrada pela professora Josilene.

Apesar da curiosidade latente pelos costumes ciganos e do encantamento perante seus trajes e posturas, a professora nunca se atreveu a se aproximar ou presenciar suas festividades, pelo temor que sentia em decorrência das advertências de sua mãe. Dentre elas, a de que “os ciganos eram perigosos” e “roubavam crianças”¹⁵⁴. A mãe da professora partia do imaginário comum, do “ouvir falar” e das

¹⁵⁴ Esse tipo de ideia preconcebida tem origem no senso comum e remonta a Idade Média. Como alguns ciganos eram nômades, costumavam mover-se por diversos vilarejos e povoados. Os grupos eram quase sempre grandes, com muitas famílias. Era comum abandonarem crianças bastardas recém-nascidas próximas aos acampamentos ciganos, por saberem que seriam acolhidas pelo clã. Quando iam embora levavam essas crianças com eles. Por esse motivo, algumas vezes tinham crianças novas quando levantavam o acampamento. Fonte: Mara, (2017).

próprias inquietações a respeito do assunto para advertir a filha no sentido de evitar aproximação com os ciganos. Entretanto, as advertências tiveram efeito inverso, pois ao invés de manter a filha distante dos ciganos, impulsionou sua curiosidade e a necessidade de saciá-la.

Os lugares da infância revisitados pelas professoras Lucinéa, Tânia, Deisemar, Simone, Elisabete e Josilene têm em comum, entre outros aspectos, as possibilidades que se abriram de reviver o sentir. A memória possibilita vivenciar sensações, sentimentos e emoções, encerradas no tempo passado, mas que voltam de forma intensa no ato de lembrar.

Nos tempos de escola, em outras vivências fora do contexto familiar, esses lugares se modificam e se ampliam, assim como os espaços. Pois os valores, regras, costumes, entre outros aspectos da cultura escolar, se relacionam com os contextos de origem. É sobre esse novo cenário de relações, sentidos, sentimentos, emoções e representações que tratarei a seguir.

3 NAS MEMÓRIAS DA ESCOLA A PRESENÇA DA ARTE

IMAGEM 37: FRAGMENTOS DA MEMÓRIA ESCOLAR.



FONTE: Acervo de fotos das Professoras entrevistadas, montagem da autora.

A escola é a segunda casa e a casa é a primeira escola.

(BASÍLIO, 2017)

O pensamento que abre este capítulo pode ser considerado verdadeiro, ao mesmo tempo em que encerra um equívoco. Se pensarmos a Escola enquanto instituição de formação e ensino, caberá a ela alicerçar a educação iniciada pela família. Nessa perspectiva, a casa seria a primeira escola e a escola a segunda casa.

No entanto, quando pensamos no significado da casa como lar, como local de origem e concentração das famílias, também somos levados a pensar nos costumes praticados em seu interior. Podemos estabelecer relações com nosso repertório pessoal de lar e família. Porém, os lares e as famílias não são iguais. Eles se diferem em função de variantes, como o tempo, o espaço, as relações de afeto e poder, a situação econômica, entre outras. Nessa perspectiva, a casa pode ter inúmeros significados positivos ou negativos, pode ser um porto seguro ou um claustro. Isso se dá da mesma forma com a escola, pois para muitos suas lembranças de tal ambiente serão ternas, para outros de sofrimento e segregação.

O equívoco estaria na generalização dessas instituições enquanto função e significado comuns a todos. Pois é preciso ter em mente que a própria instituição escolar foi se alterando com o passar do tempo, pela inevitabilidade de se adequar as necessidades surgentes. Não podemos nos esquecer que “a infância caracterizada como indistinguível da figura do aluno é uma invenção recente. É na Modernidade que se vai delineando a criança como alvo primordial de esforços educativos e racionalizados e, por extensão, como foco central da ação escolar” (GIL, 2016, p. 319).

Também é preciso levar em conta que os princípios educacionais escolares não são os mesmos dos familiares, e que ao longo do tempo, a escola “foi incorporando saberes científicos em oposição aos saberes domésticos tradicionais. É na realização desse processo que poderemos compreender mais claramente o papel da escola como instância de poder, como dispositivo normalizador do agrupamento familiar” (CUNHA, 2003, p. 450).

Outro aspecto importante a ser levado em conta é a questão de gênero, pois, nem sempre as escolas se destinaram de forma igualitária aos meninos e as meninas. A exemplo disso, segundo Archanjo (1996), em estudos referentes ao

contexto do Colégio Estadual do Paraná¹⁵⁵ no período entre 1950 a 1960, dos 3.043 matriculados na instituição em 1952, somente 730 eram do sexo feminino, configurando apenas 24% dos alunos. Nos anos seguintes, o aumento de mulheres nos bancos escolares da instituição não foi substancial, preenchendo apenas 28,53% das matrículas, cinco anos depois. Deste número ainda é possível questionar, quem eram essas jovens? Seriam quaisquer jovens, sem distinção: ricas, pobres, brancas, indígenas, negras, imigrantes, entre outras possibilidades de origens e condições?

A resposta para essa questão é facilmente encontrada em pesquisas e publicações que se debruçam sobre esse assunto e em sua maioria correspondem às mulheres brancas das classes alta e média. Porém, no recorte da pesquisa atual, as questões de gênero não se circunscrevem na questão do acesso e manutenção nas instituições de ensino como em tempos anteriores, e sim, nas diferenciações estabelecidas nas atividades e procedimentos destinados às meninas e aos meninos, nas escolas da época investigada, no sul do país.

3.1. A ESCOLA BRASILEIRA NO TEMPO DA DITADURA CIVIL-MILITAR

Durante o período de 1964 a 1985, que compreende a ditadura civil-militar no Brasil, ocorreram iniciativas de normatização da Educação Brasileira. Dentre elas, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para o ensino de 1º e 2º graus em 1971.

Para a compreensão do contexto desse período é importante atentarmos ao período precedente. Nesse sentido, é importante levar em consideração o intenso processo de modernização pelo qual o Brasil passava desde 1950. Talvez uma das alterações mais expressivas tenha sido a inversão da relação campo/cidade, com o deslocamento de grande parte da população para as cidades grandes, como Rio de

¹⁵⁵O Colégio Estadual do Paraná foi uma continuidade do tradicional Lycêo de Corytiba, fundado em 1846. Com a emancipação do Estado, passou a se chamar Instituto Paranaense e após a Proclamação da República mudou seu nome para Gymnasio Paranaense. Em 29 de março de 1950, foi inaugurada a sede atual do Colégio Estadual do Paraná, com o nome alterado desde 1943. Fonte: Centro de memória, (2019).

Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte, dentre outras capitais, como a própria Curitiba, conforme discutido anteriormente¹⁵⁶.

Após um período de ajuste, entre 1965 e 1967, teve início, a partir de 1968, o ciclo de expansão da economia, conhecido como “milagre brasileiro”. [...] houve aumento do PIB, da população brasileira (número de habitantes), da produção de energia elétrica, da produção do aço, das exportações e da produção de automóveis. O Estado ampliou sua capacidade extrativa ou de exação, aumentando os recursos financeiros sob o seu controle; centralizou a arrecadação tributária, acentuando a dependência de Estados e Municípios com relação ao Governo Federal; e ampliou sua ação empresarial propriamente dita, com a criação de empresas estatais. Mas a interferência do Estado na esfera econômica não significa que este tenha organizado a produção de forma contrária aos interesses privados capitalistas, pelo contrário, a ação do Estado serve de suporte à acumulação, garantindo a existência social do capital (ASSIS, 2012, p. 324).

Nesse contexto, a Educação foi um dos setores mais influenciados pelo regime da ditadura civil-militar. No entanto, acontecimentos anteriores tem seu peso nesse percurso. A Lei nº 4.024¹⁵⁷, votada em 1961, originada treze anos antes, por uma comissão presidida por Lourenço Filho¹⁵⁸, foi um projeto amplamente debatido e permeado por muitos revesses. Embora a Lei preservasse a estrutura tradicional do ensino, manteve-se bastante tímida com relação ao problema da extensão da escolaridade primária. No entendimento de Romanelli (1996), a lei não mudou nada em sua essência, exceto pela vantagem de não ter prescrito um currículo fixo e rígido para todo território nacional em cada nível e ramo. Nessa perspectiva, foi permitido aos Estados e estabelecimentos de ensino incluírem disciplinas optativas ao currículo mínimo determinado pela legislação.

¹⁵⁶ No caso específico de Curitiba, a explosão demográfica se intensifica nos anos de 1960, conforme apresentado no Quadro 1 (Capítulo 1).

¹⁵⁷ BRASIL. LEI Nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, 1961. Fonte: BRASIL, (1961).

¹⁵⁸ Manoel Lourenço Filho (1897-1970). Seguiu a carreira do magistério, inicialmente em São Paulo, em seguida no Rio de Janeiro. Entre 1922 e 1923 foi responsável pela reforma no ensino público no Ceará. Na década de 30, transferiu-se para o Rio de Janeiro exercendo funções de chefe de gabinete do ministro da Educação Francisco Campos. Por essa época, concebeu uma faculdade reunindo as áreas de educação, ciências e letras. No tempo da gestão de Anísio Teixeira na Secretaria de Educação do Distrito Federal, dirigiu o Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Em 1935 foi nomeado diretor e professor de psicologia educacional da Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal. Posteriormente, foi diretor geral do Ensino Público em São Paulo, membro do Conselho Nacional de Educação em 1937 e diretor geral do Departamento Nacional de Educação. Em 1938, a pedido do ministro Gustavo Capanema, organizou o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos que, em 1944, lançou a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Publicou, entre outros trabalhos, Introdução ao estudo da Escola Nova e tendências da educação brasileira (1940). Fonte: CPDOC/FGV, (2018).

No ano de 1962, foi instalado o Conselho Federal de Educação (CFE) que aprovou, ainda no mesmo ano, o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 1962 a 1970. O plano previa a escolarização de 100% da população da faixa etária dos 7 a 14 anos; 50% da população de 13 a 15 anos e 30% da população entre 15 a 18 anos. Percentuais esses que não foram alcançados e portanto o problema da democratização de ensino não foi resolvido pelo PNE e tampouco com LDB de 1961.

Porém, a partir dos acontecimentos de 1964, o Estado criou mecanismos legais como a Constituição de 1967¹⁵⁹, possibilitando a expansão de empresas de educação com a abertura para a iniciativa privada. Conforme Assis (2012), a União deveria prestar assistência técnica e financeira aos Estados e ao Distrito Federal para que desenvolvessem seus próprios sistemas de ensino. E no entanto, a Constituição não fazia referência aos percentuais mínimos a serem despendidos. O documento assegurou o ensino livre à iniciativa popular, com amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive mediante bolsas de estudo. Nessa perspectiva, houve um visível estímulo à privatização.

Apesar disso, a Constituição de 1967 influenciou na urgência da elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases, em função de haver assegurado em seu conteúdo a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino em oito anos. Promulgada em 11 de agosto de 1971, a Lei Nº 5692, fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, como já mencionado.

A educação brasileira passou a ter a seguinte estrutura, no que se refere à dimensão vertical:

Ensino de 1º grau (obrigatório), com 8 anos de duração e carga horária de 720 horas anuais, destinada à formação da criança e do pré-adolescente da faixa etária dos 7 aos 14 anos; e ensino de 2º grau, com 3 ou 4 anos de duração e carga horária de 2.200 horas para os cursos de 3 anos, e de 2.900 horas, para os de 4 anos, destinado à formação do adolescente. A educação de jovens e adultos ficou a cargo do ensino supletivo, destinado a suprir a escolarização incompleta, ou a aperfeiçoar e atualizar conhecimentos. Tem estrutura, duração e características próprias, e difere dos cursos de formação normal, pelo fato de ser ministrado livremente, através dos meios de comunicação em massa. E o ensino de 3º grau se estruturava da seguinte forma: cursos de graduação, abertos à matrícula de candidatos que concluíram o ensino do 2º grau e tenham sido classificados em concurso vestibular (a duração mínima de cada curso era estabelecida pelo CFE); cursos de pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos diplomados em curso de graduação, que preenchem as condições

¹⁵⁹ BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1967. Fonte: Brasil, (1967).

prescritas em cada caso. Os cursos de pós-graduação levam a: especialização e aperfeiçoamento (para candidatos diplomados em cursos de graduação ou que apresentem títulos equivalentes); extensão e outros, abertos a candidatos que satisfaçam os requisitos exigidos; mestrado (curso de 1 a 3 anos, com dissertação); e doutorado (curso de 2 a 4 anos, com defesa de tese) (BRASIL, 1971).

Com relação à dimensão horizontal, a lei previa a obrigatoriedade de um núcleo comum em âmbito nacional, e uma parte diversificada, em atendimento às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos. Coube ao CFE a organização do currículo escolar, fixando as matérias do núcleo comum para cada nível de ensino e a carga dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE) cotejar as matérias que comporiam a parte diversificada do currículo. Com a nova LDB, foram incluídas algumas matérias obrigatórias para os dois níveis de ensino: Educação Artística, Educação Física, Educação Moral e Cívica e Programas de Saúde.

3.2. DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA AO ENSINO DE ARTE

No cenário que se encontrava o país, de liberdade de expressão restrita e vigiada, trago à discussão a indagação de Subtil (2012) referente à intencionalidade da inclusão da Educação Artística nos currículos escolares da época.

É possível indagar como e porque, num contexto autoritário, que excluía a reflexão filosófica e política, que impedia a livre manifestação e expressão, que encarcerava, torturava e extraditava seus artistas, ao mesmo tempo tornava obrigatória a “educação artística” nas escolas? Uma das hipóteses seria a de que a arte, uma área historicamente ligada ao exercício da liberdade e da expressão criadora, deveria manter-se sob controle, tornar-se um instrumento a favor da conservação e dos objetivos desenvolvimentistas apregoados pela ditadura militar. Evidentemente, a obrigatoriedade da educação artística veio revestida de um discurso centrado no desenvolvimento individual dos educandos, embasada num caráter técnico-científico e com um planejamento rigoroso que escamoteava a crítica e a contradição (SUBTIL, 2012, p. 127).

Independente das razões da Educação Artística ter sido tornada obrigatória, o fato é que sua implementação no ensino regular gerou uma busca pela formação de profissionais para atuarem nessa área, uma vez que, de acordo com Osinski (1988), um dos fatores negativos da referida Lei, referente ao ensino da arte, foi idealizá-la

como atividade sem definição própria. Embora incluída no currículo escolar, a Educação Artística, em um primeiro momento, não foi considerada disciplina, e sim “atividade educativa”. Essa falta de especificidade ficou evidente em um tipo de prática diluída e “pouco ou nada fundamentada, na qual métodos e conteúdo de tendência tradicional e novistas se misturam” (FUSARI & FERRAZ, 1993, p.39). Tal situação era resultante da necessidade de buscar, por parte dos professores, formas de superar esse desafio.

Não possuindo conteúdos determinados e não exigindo avaliações quantitativas, a Educação Artística começou a ser encarada pelos professores de outras disciplinas, dentro das escolas, como um lazer, uma brincadeira destinada a descansar os alunos das agruras das disciplinas sérias. Da mesma forma, o professor de arte passou a ser visto como um profissional de menor valor, pois, se o espontaneísmo da criança dispensava a utilização do conhecimento em sala de aula, não havia necessidade do professor de se preparar intelectual e culturalmente através de estudos de aperfeiçoamento (OSINSKI, 1988, p. 163).

A providência tomada, na expectativa de solucionar tal problema, foi a criação, em 1973, dos cursos de licenciatura curta em Educação Artística, institucionalizados pelo Governo Federal, com o objetivo de preparar os professores em cursos com duração de dois anos. “Esta formação trouxe a proposta da polivalência na formação do professor de arte, presente no período que compreende os anos de 1970 e 1980”, conforme aponta Salomé (2010, p. 2152).

Os professores formados nesses cursos prestavam concurso público para lecionar da 5ª a 8ª séries ou no Ensino Secundário. No mesmo ano de 1973, é criado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) o Programa de Desenvolvimento Integrado de Arte Educação (Prodiarte), com o objetivo de integrar a cultura da comunidade e da escola por meio de convênios com órgãos estaduais e universidades.

Dentro desse processo histórico, os profissionais da área procuravam desenvolver atividades artísticas e educacionais, em alguns casos para além das escolas, na busca pela inclusão da arte nas séries iniciais do ensino fundamental. Essa ação dos profissionais ora se apresentava de forma mais organizada, ora acabava por ser desmobilizada pelas próprias transformações políticas ocorridas no país (LARA&DIAS, 2012, p. 925).

Nessa perspectiva de busca por melhorias e mudanças nos rumos da arte na escola, surgem na década de 1980, as Associações de Arte-Educadores.

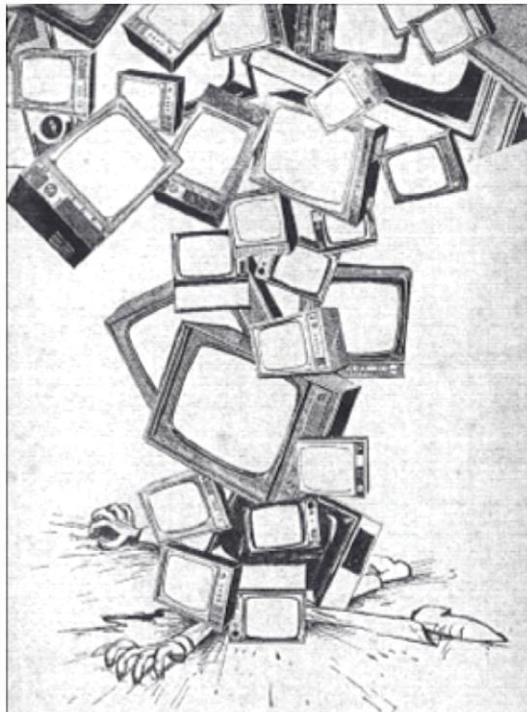
Esses movimentos, entretanto, esbarraram no sistema político dominante neste período (1970-1985) que procurava veicular sentidos que nada tinham a ver com a realidade que se apresentava, buscando moldar um padrão

para que os pensamentos e sentimentos deixassem de ser críticos e se tornassem consumistas. A televisão entrou como um veículo de difusão e de homogeneização cultural, impondo a forma de pensar e de sentir, levando o ensino da arte a um processo de tecnicização (SALOMÉ, 2010, p. 2153-4).

É importante levar em conta que a cultura veiculada pela indústria cultural se distingue da cultura popular. Na perspectiva de autores como Adorno & Horkheimer (1985), a cultura popular, por ser oriunda do povo, de seus costumes e regionalismos, não tem pretensão de ser comercializada, enquanto a cultura veiculada pela indústria cultural possui padrões que se repetem no sentido de formar uma estética ou percepção voltada ao consumo.

A televisão, no período em questão, conforme discutido anteriormente, era a novidade que chegava aos lares brasileiros e possibilitava a ampliação das informações referentes aos acontecimentos em diferentes lugares do planeta. Nessa perspectiva, exercia forte influência no pensamento comum, conforme a charge de Ziraldo¹⁶⁰, na imagem seguinte.

IMAGEM 38: CHARGE DE ZIRALDO, REVISTA “O PASQUIM” – 1977.



FONTE: HAMBURGER, (1998, p. 449).

¹⁶⁰ Ziraldo Alves Pinto (1932), escritor, ilustrados, chargista, caricaturista e teatrólogo mineiro. Teve sua carreira consolidada nos anos de 1960 com o lançamento da primeira revista de quadrinhos autorais brasileiros, “A turma do Pererê”. Durante o período da Ditadura civil-militar fundou com outros humoristas “O Pasquim”, jornal não conformista que fez muito sucesso. Fonte: Ziraldo, (2019).

Nessa perspectiva, a TV se consolidou, durante o período da ditadura civil-militar, “como o principal meio de comunicação de massa do país, suplantando o rádio e deixando para trás os jornais e as revistas” (LEAL FILHO, 2004, p. 41). Porém, com a promulgação do AI-5¹⁶¹, a programação veiculada no território nacional passou a ser cuidadosamente estudada, no sentido de proporcionar entretenimento e informações selecionadas. É exemplo disso a célebre frase do General-Presidente Emilio Garrastazu Médici, proferida em 22 de março de 1973, citada por Leal Filho.

Sinto-me feliz, todas as noites, quando ligo a televisão para assistir ao jornal. Enquanto as notícias dão conta de greves, agitações, atentados e conflitos em várias partes do mundo, o Brasil marcha em paz, rumo ao desenvolvimento. É como se eu tomasse um tranquilizante, após um dia de trabalho (MEDICI apud LEAL FILHO, 2004, p.45).

Talvez um dos episódios mais marcantes da censura da TV brasileira tenha sido a proibição da exibição do espetáculo “Romeu e Julieta”, do Ballet Bolshoi, por ser uma companhia russa. Como a Rússia fazia parte da União Soviética, poderia apresentar uma leitura comunista da tragédia de Shakespeare. Durante semanas a emissora de televisão Rede Globo anunciou o grande evento. Porém um dia antes da exibição, recebeu um comunicado da Censura Federal proibindo a transmissão por considerá-la “subversiva”. Esse acontecimento está presente no livro *O Ballet Proibido*, de autoria de Paulo Brossard de Souza Pinto, lançado em 1976. Nesse livro foi reproduzido o discurso proferido por Brossard, então senador pelo Rio Grande do Sul, no plenário do Congresso. Em uma das passagens de seu discurso, chega a ironizar o acontecimento.

O Ballet Bolshoi, sabem os menos incultos é uma respeitável e secular instrumentação internacional de dança. É tão marxista quanto o seria Leon Tolstoi, e o germe da subversão comunista está presente nos compassos de sua dança como poderia estar vivo nas barbas do Czar Nicolau II. Sem medo de exagero, pode-se garantir que ele é tão soviético, quanto Shakespeare é inglês. Quer dizer: trata-se de um patrimônio cultural da humanidade que não pode ser aprisionado pelo realismo socialista lucakseano nem vai deixar de falar a linguagem universal da dança por vontade de uma política, seja a nossa tropical, seja a temperada nas estepes da União Soviética (BROSSARD, 1976, p. 34).

¹⁶¹ O Ato Institucional nº 5, AI-5, baixado em 13 de dezembro de 1968, durante o governo do general Costa e Silva foi a expressão mais acabada da ditadura militar brasileira (1964-1985). Vigorou até dezembro de 1978 e produziu um elenco de ações arbitrárias de efeitos duradouros. Definiu o momento mais duro do regime, dando poder de exceção aos governantes para punir arbitrariamente os que fossem inimigos do regime ou como tal considerados. Fonte: CPDOC-FGV, (2018).

Nesse mesmo período, como parte da programação permitida para a família brasileira, surgiram alguns programas de auditório, novelas e musicais, além dos telejornais. Para o público infantil, algumas atrações foram importadas dos Estados Unidos, como os desenhos animados da Hanna-Barbera¹⁶², e adaptações nacionais de conteúdos estrangeiros, como é o caso de *Vila Sésamo* baseado na produção norte-americana *Sesame Street* (1969), da *Children's Television Workshop*.

Nessa perspectiva de criação de uma mentalidade nacional que buscasse o desenvolvimento do país baseado na “ordem e progresso”, o ensino, nesse período, de acordo com Osinski, apontava para uma política desenvolvimentista, que perdurou até meados da década de 1980, na qual “a educação passou a se preocupar com a preparação de profissionais que pudessem dar conta das exigências do mundo tecnológico que se vislumbrava” (1998, p. 159).

A partir dos anos de 1980, com a redemocratização do país, surgem novas reflexões sobre o ensino da arte e diversas concepções para o processo de ensino-aprendizagem de arte no âmbito escolar. A criação, da pós-graduação em Arte, da linha de pesquisa de Arte-Educação (Doutorado, Mestrado e Especialização), na Universidade de São Paulo, acelerou tal movimento e ampliou a pauta de discussão. Os avanços gerados pelo movimento aproximaram a figura do artista e sua produção da escola, substituindo o pensamento anterior pela ideia de que todos podem compreender e usufruir da arte. Há ênfase na inter-relação entre o fazer, a leitura de obra de arte e a contextualização histórica, social e estética da obra.

Nos final da década de 1980, a pesquisadora Ana Mae Barbosa¹⁶³ desenvolve a Metodologia Triangular composta pela História da arte, leitura da obra de arte e o fazer artístico, que posteriormente passa a denominar-se Proposta ou Abordagem Triangular.

Fruto da reflexão a partir do estudo empreendido por Ana Mae Barbosa sobre abordagens epistemológicas *as Escuelas al Aire Libre*, Mexicanas, o *critical studies*, inglês e o *Discipline Based Art Education* (DBAE), norte-americano, a Abordagem Triangular foi desenvolvida e testada no Museu de Arte Contemporânea da USP, instituição onde foi diretora de 1987 a 1993. Também teve relação estreita com o

¹⁶² Alguns desses programas destinados ao público infantil, estão presentes e são comentados, nos relatos das professoras entrevistadas, no Capítulo 2.

¹⁶³ Ana Mae Barbosa (1936) é uma educadora brasileira, pioneira na pesquisa arte-educação. Autora de diversas publicações na área.

Projeto Arte na Escola, da Fundação lochpe, iniciado em 1989 com as professoras Denyse Vieira e Analice Dutra Pillar (PEDROSO, 2012).

A Abordagem Triangular trouxe uma nova perspectiva para o trabalho com arte nas escolas, na medida em que propunha a aproximação dos estudantes e do público em geral com os processos artísticos, ampliando dessa forma, as possibilidades de interpretação, por meio da leitura de obras e propostas de criação contextualizadas.

No entanto, é importante ressaltar que a incorporação dessa abordagem nas escolas, sem a devida reflexão e conseqüentemente adequação ao modelo escolar, também ocasionou propostas de trabalho esvaziadas de conteúdo. Visto que o ensino da arte nas escolas ocupava, como ainda ocupa, um papel diferenciado dos espaços informais de educação. Nesta perspectiva a Abordagem Triangular foi pensada para o espaço do Museu, no qual a permanência do público era por tempo menor e distinto do escolar e por conseguinte, as propostas de trabalho se relacionavam com as obras expostas e ao tempo de visita ao espaço expositivo.

Apesar de apropriações equivocadas, por parte de algumas escolas, as contribuições decorrentes dos estudos de Ana Mae Barbosa para o ensino da arte naquele contexto, são indiscutíveis. Tanto no que se refere às possibilidades de compreensão e amplitude da disciplina em questão, como também para repensar as práticas pedagógicas que vigoravam nesse período.

A importância do ensino de Arte consolida-se com a LDB Nº. 9.394/96 que estabeleceu a continuidade da obrigatoriedade como componente curricular nos diversos níveis da Educação Básica. A LDB amplia a abordagem do ensino de Arte quando especifica que, além de desenvolver a sensibilidade dos estudantes por meio da arte, a disciplina deve aspirar influir positivamente em seu desenvolvimento cultural. Com isso, não se pretende que os estudantes apenas conheçam sobre a arte a partir das produções artísticas, mas que possam refletir, interagir, produzir e valorizar a arte. A referida Lei determina uma nova nomenclatura para área em substituição ao termo já desgastado Educação Artística. A área passa a ser reconhecida por Ensino da Arte.

Em 1997, o MEC lança os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento cujo objetivo é subsidiar as discussões pedagógicas no interior da escola, a elaboração de projetos educativos e a reflexão sobre as práticas educativas. No novo documento, a área curricular passa a ser designada como Arte,

a ter a mesma importância das demais áreas no currículo e maior amplitude como objeto de conhecimento, além de definir os quatro eixos ou linguagens artísticas a serem estudadas: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências pessoais: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas. (BRASIL, 2001, p. 15).

Esse breve apanhado referente ao percurso do ensino da Arte em nosso país se fez necessário no sentido de situar as condições e características encontradas pelas professoras pesquisadas, no contexto espaço-temporal das instituições escolares que frequentaram durante a infância.

Antes de passar para as memórias alusivas aos respectivos períodos escolares e especialmente para as aulas de Arte, é importante uma aproximação com as instituições escolares frequentadas pelas professoras participantes da pesquisa. É o que passarei a analisar agora.

3.3 A CAMINHO DA ESCOLA




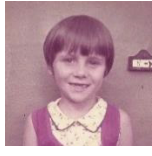


Os espaços construídos pelo homem são expressões das formas como produzem sua própria história e das relações que estabelecem com o meio. [...] Cada lugar revela elementos da história humana, das existências dos sujeitos. Nesse sentido, a natureza e a finalidade social dos espaços físicos idealizados e edificados pode sempre revelar ou ocultar, em maior ou menor grau, concepções ontológicas e de mundo. Ao construir espaços ao seu redor, o homem se constrói (SANTOS, 2008, p. 44-45).

As instituições escolares se assemelham e se distinguem em vários aspectos. As semelhanças podem ser, por exemplo, na função educacional comum a todas e na perspectiva socializadora. Porém, as distinções podem ser percebidas nas formas com que cada instituição realiza essa função e perspectiva. Essas formas se relacionam às concepções ontológicas e de mundo, como aponta o trecho selecionado de Santos (2008), anteriormente mencionado.

As escolas frequentadas pelas professoras entrevistadas, no período de 1970 a 1990, localizam-se no sul do país. São escolas públicas e privadas de grande a pequeno porte. Todas seguem o regime de ensino misto, onde meninas e meninos convivem e aprendem juntos. No entanto, não significa que as atividades e conteúdos eram comuns a ambos. As particularidades de cada instituição serão discutidas no decorrer desse capítulo.

Para facilitar a compreensão do contexto relacionado aos aspectos abordados nas lembranças das professoras, alusivas às respectivas instituições escolares, elaborei o Quadro 11.

QUADRO 11 - CONTEXTO ESCOLAR DAS PROFESSORAS PESQUISADAS.

Lucinéa	Tânia	Deisemar	Simone	Elisabete	Josilene
					
Escola Pública	Escola Particular	Escola Pública	Escola Pública	Escola Pública	Escola Pública
1977- 1981	1971-1975	1982-1986	1972- 1976	1970-1974	1971 – 1974
Escola Estadual Segismundo Falarz	Colégio Nossa Senhora de Lourdes	Colégio Estadual Dom Ático Eusébio da Rocha	Centro Educacional Guaíra	Colégio Estadual Professora Rosa Saporski	Curso de Aplicação da Escola Normal Donton Correa da Silva.
Curitiba-PR	Curitiba-PR	Curitiba – PR	Curitiba- PR	Curitiba - PR	Canela- RS
1982 – 1986	1976- 1980	1987- 1991	1977- 1981	1975 - 1979	1975- 1979
Escola Estadual Segismundo Falarz	Colégio Nossa Senhora de Lourdes	Escola Estadual Santos Dumont	Colégio Estadual Professor Guido Straube	Colégio Estadual Professor Guido Straube	Colégio Estadual Padre Arnaldo Jansen
Curitiba-PR	Curitiba-PR	Curitiba - PR	Curitiba- PR	Curitiba - PR	São José dos Pinhás – PR

FONTE: Autora a partir dos dados levantados nas entrevistas realizadas com as professoras entre 2016 e 2017.

Essas instituições de ensino possuem características distintas no que se refere às concepções e práticas de ensino, à clientela, aos espaços físicos

disponíveis, às gestões de ensino, entre outras particularidades que serão apresentadas no decorrer do texto nos respectivos contextos de discussão.

É desse universo de singularidades das escolas frequentadas e lembradas pelas professoras Lucinéa, Tânia, Deisemar, Simone, Elisabete e Josilene que passaremos a participar a partir de agora. Assim, da mesma forma que procedi no capítulo anterior, elaborei algumas categorias de observação e análise para melhor perscrutar as lembranças dessas professoras. Portanto, neste capítulo as memórias da infância escolar, estão organizadas em três categorias, conforme apresenta a Imagem 39.

IMAGEM 39 - MEMÓRIAS DA INFÂNCIA ESCOLAR.



FONTE: AUTORA, (2018).

Em **Na minha escola era assim**, concentram-se aspectos relacionados ao início das atividades escolares, a acolhida e as primeiras sensações e sentimentos em decorrência ao contato com o novo ambiente, aos espaços físicos das escolas frequentadas e sua ocupação, papéis e funções dos profissionais envolvidos, a organização do cotidiano escolar, as relações pessoais entre o corpo docente e os discentes, os colegas, as tradições e costumes no interior de cada escola. Em **As**

Atividades Culturais, encontram-se aspectos relacionados à programação cultural dessas escolas, às atividades extracurriculares, às festividades, aos concursos, às exposições, às apresentações culturais, entre outras possibilidades, assim como aos sentimentos despertados pela participação ou não nesses acontecimentos. Por último, em **As Aulas de Arte**, reúnem-se aspectos referentes às propostas pedagógicas em Arte, aos materiais utilizados, às linguagens artísticas ofertadas, às imagens veiculadas, aos artistas estudados, às experiências vivenciadas e às professoras e professores de Arte que marcaram esse período.

3.4 NA MINHA ESCOLA ERA ASSIM

Escola é..o lugar em que se faz amigos, não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos... Escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima (FREIRE, Não datado).¹⁶⁴

O primeiro dia de escola, para muitos, pode ser comparado com o início de uma expedição de desbravamento de um novo território. Assim como os pesquisadores, temos uma ideia do que poderemos encontrar pela frente, mas o inusitado, o desconhecido, nos encham de ansiedade. O que acontecerá quando chegarmos lá? O ambiente será hostil? Será que seremos bem recebidos? Faremos amigos? Muitas questões, sentimentos e sensações se alternam e não sabemos muito bem como agir.

Alguns podem contar com o apoio de irmãos mais velhos, parentes e vizinhos que já frequentam a escola e portanto já passaram por essa experiência anteriormente, podendo auxiliar nesse processo. Outros podem ser os desbravadores. Uns se sentirão acolhidos, mas nem todos. Existe uma parcela que demora a se adaptar a esse novo mundo, com novas regras, pessoas desconhecidas e a partilha dos cuidados e atenções entre adultos desconhecidos.

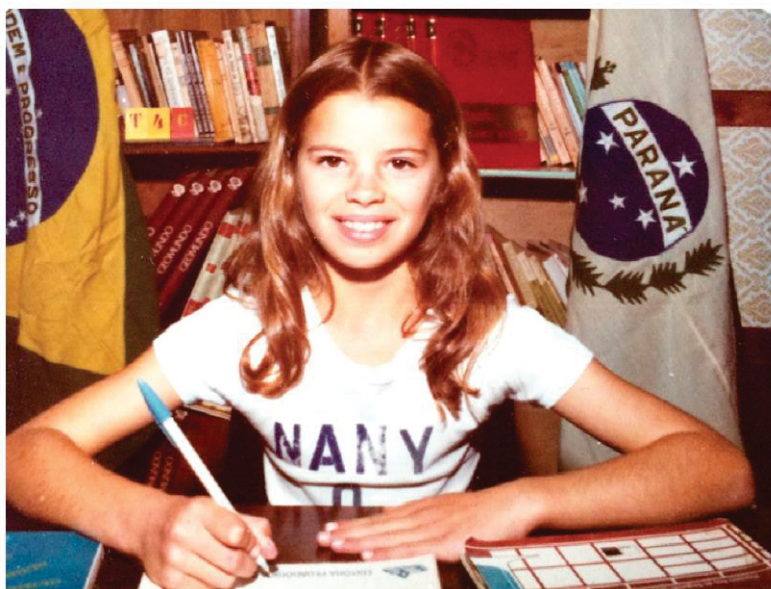
¹⁶⁴ Poesia do educador Paulo Freire disponível no site do Instituto Paulo Freire. Fonte: Instituto Paulo Freire, (2018).

É sobre sentimentos e sensações causados no contato com esse novo ambiente, a escola, que discutiremos agora. Conheceremos como foi para as professoras entrevistadas adentrar e se adaptar ao ambiente escolar.

Com Lucinéa foi assim:

Eu entrei direto no primeiro ano, com seis anos. Era uma escola bem grande. Tinha muitas turmas. Acho que de primeiro ano ela tinha umas doze turmas. Só que era um período que havia bastante evasão, então elas foram diminuindo. Quando acabei a oitava série eram só cinco turmas. Era um escola muito bem equipada. Tinha laboratório de química, de ciências, biblioteca, salinha de artes, quadra, cancha, pátio aberto, pátio coberto, bastante banheiros (DOBRYCHLOP, 2016).

IMAGEM 40 - PROFESSORA LUCINÉA EM FOTO ESCOLAR - FINAL DA DÉCADA DE 1970.



FONTE: Acervo pessoal professora Lucinéa Dobrychlop.

A professora Lucinéa frequentou a Escola Estadual Segismundo Falarz, no período de 1977 a 1986, onde cursou o antigo 1º Grau, correspondente atualmente ao 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Conforme documentação oficial¹⁶⁵ da instituição, a escola foi criada como Grupo Escolar em 1953, pelo Decreto Estadual N°16.122, ano do Centenário da Emancipação Política do Paraná, durante o governo de Bento Munhoz da Rocha Neto. Nos vinte primeiros anos de atuação, desenvolveu somente atividades de 1ª a 4ª séries, do 1º Grau.

¹⁶⁵ Ver: Colégio Estadual Segismundo Falarz, (2010).

De início era um pequeno prédio de alvenaria, com área aproximada de 1.052 m², divididos em oito salas de aulas. A direção do Grupo Escolar ficou a cargo da professora Maria dos Santos Assumpção, nos primeiros seis anos de atuação. Em 1960, essa função passou a ser desenvolvida pela professora Maria Helena S. De Aben-Athar, que rendeu à instituição o *status* de administração-modelo da capital. Durante sua gestão, a taxa de matrícula triplicou, atingindo a marca de 1.200 alunos. Conseqüentemente, foi preciso dobrar o número de professores para o atendimento às novas turmas.

Em 1971, a professora Maria Helena deixou a direção para assumir a direção de outro Grupo Escolar, o Tiradentes, a convite de Departamento de Educação. Em sua substituição, assumiu a professora Maria de Lourdes Franco Chaves, que deu início aos trabalhos de ampliação do prédio, com a construção de oito novas salas de aula, sanitários e cantina. Com a reforma o Grupo tornou-se a maior escola do bairro, com 2.021 m².

A partir de 1973, estendeu as atividades para séries posteriores, de 5^a a 8^a séries do 1^o Grau. Somente em 1975, com o Decreto N^o 1367/75, passou a chamar-se Escola Estadual Segismundo Falarz.

IMAGEM 41: ESCOLA ESTADUAL SEGISMUNDO FALARZ – DÉCADA DE 2000.



FONTE: EFM Segismundo Falarz , (2018).

Para a professora Lucinéa sua “estrela” foi na primeira série, uma vez que não frequentou o Jardim de Infância, como era conhecida a Educação Infantil, na época. O ambiente amplo e bem equipado impressionou a menina:

Ela tinha bastante área externa. O recreio pelo que lembro era organizado com todos os alunos no mesmo horário, da primeira até a quarta série. Só que eu imagino que não fosse possível ficarmos todos no mesmo espaço. Eu acho que ficava quem era do quarto ano para um lado, quem era do quinto para outro. Porque a escola tinha bastante área coberta. A não ser quando chovia. Nestes dias nós ficávamos dentro da sala de aula mesmo. Só saíamos para ir ao banheiro. Nós tínhamos recreio separado, no sentido de meninas para um lado e meninos para o outro. Tinha essa questão de gênero. Lembro-me de brincar só naquele pátio durante os quatro primeiros anos e o banheiro das meninas era do lado de cá também. Então, lembro que nós não nos misturávamos (DOBRYCHLOP, 2016).

Apesar do ambiente amplo, pela quantidade de turmas era necessário realizar uma divisão durante o recreio, para acomodar e atender melhor as crianças. Nessa perspectiva, a escola da professora Lucinéa realizava tal divisão baseada no gênero dos alunos. Logo, meninos e meninas não tinham a possibilidade de conviver e brincar juntos durante o recreio.

Muitas escolas dessa época¹⁶⁶ praticavam a divisão de gênero, não só nos momentos destinados ao lazer, como o recreio, mas também durante determinadas aulas como a de Educação Física, por exemplo. Isso ocorria pela compreensão que determinadas atividades seriam melhor exploradas por meninos, como o futebol, esgrima, atletismo e outras pelas meninas, como ginástica rítmica, dança, vôlei, entre outras modalidades dessa disciplina escolar.

Conforme Jaco (2012, p. 71), nessa perspectiva de ensino “essas práticas seriam “indicadas”, pois se adequariam às diferenças biológicas de homens e mulheres e supririam as necessidades diferentes de homens e mulheres no que se refere aos seus corpos.” Sendo assim, a divisão de gênero nas aulas de Educação Física poderia oportunizar aos meninos o fortalecimento de seus corpos, por meio de práticas corporais mais “pesadas” e às meninas a adequação aos padrões vigentes de beleza, sem que perdessem a desejada essência delicada e frágil.

¹⁶⁶ Na contemporaneidade algumas escolas mantêm esse tipo de prática sexista. Seja em procedimentos corriqueiros como na organização de filas, por exemplo, ou por concepção de ensino, como as escolas *single sex*. Um exemplo desse tipo de instituição é a Escola do Bosque Mananciais, em Curitiba.

A divisão entre os sexos parece estar “na ordem das coisas”, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas “sexuadas”), em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos *habitus* dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação (BOURDIEU, 2014, p. 21).

De acordo com o autor, há uma naturalização das atividades femininas e masculinas próprias da condição social, que são reproduzidas e mantidas no ambiente escolar. Quebrar essa lógica é romper com os padrões de dominação masculina objetivados pelo senso comum.

Essa condição do natural, do comum e do corriqueiro permite que atividades e até conhecimentos escolares possam ser distribuídos de acordo com o gênero, sem que haja a princípio um questionamento por parte dos alunos. Levando-se em conta o contexto temporal a observação da professora, no sentido da divisão de gênero, faz parte do olhar presente sobre ações do passado, pois quando criança, esse tipo de divisão não lhe causava estranhamento, visto que era também vivenciado na rotina familiar, conforme discutido no capítulo anterior.

Com relação à experiência da professora Tânia no contato com sua futura escola, encantamento pode ser o sentimento que a define.

Eu fui estudar no Colégio Nossa Senhora de Lourdes na época, que agora é o Bom Jesus. Ele é em frente ao hospital Cajuru. A diretora, irmã Zélia foi quem me atendeu. Fui muito bem recebida naquela escola. Mas era uma escola cara! A diretora me mostrou o bosque... e a primeira sala que ela me mostrou foi a sala de arte. Ela era subterrânea, um salão enorme! Cabiam muitos alunos. Lembro também que de um lado estava ocorrendo aula de dança. Era dividido. Tinha a professora de dança, a professora de pintura, a professora de escultura. Cada professora exercia uma função e fiquei apaixonada! Falei para o meu pai que eu queria estudar naquela escola (NASCIMENTO, 2017).

A acolhida da irmã Zélia foi de grande importância para a professora Tânia, visto que as experiências anteriores de visitas a escolas públicas da região, não tinham sido nada boas. Mas o que realmente encantou a menina foi o ambiente e as possibilidades referentes às aulas de Arte.

IMAGEM 42: COLÉGIO NOSSA SENHORA DE LOURDES – DÉCADA DE 2000.



FONTE: Circulando por Curitiba, (2018).

O Colégio Nossa Senhora de Lourdes iniciou suas atividades em 1907, sob a tutela da *Mère Julié*, oriunda das irmãs de São José de Chamberry, de origem francesa. O prédio, na antiga avenida Capanema conhecido como “Colégio Cajuru”, em função do bairro situado, hoje Cristo Rei, é atualmente administrado pelo Colégio Bom Jesus, que manteve o nome original.

O trabalho iniciado por *Mère Julié* foi significativo, pois foi capaz de fazer ascender um pensionato que num primeiro momento atendia pobres, para um colégio que, posteriormente, atendesse a elite curitibana. Membros da família tradicional de Curitiba passaram pelo colégio, o qual foi reconhecido oficialmente em 1933, levando o nome de Ginásio de Nossa Senhora de Lourdes (BORGES, 2013, p. 29).

Segundo a autora, até a década de 1930 o regime predominante no colégio era o internato. Porém, nas duas décadas seguintes passou a ser o semi-internato. O crescimento da cidade, aliado às benfeitorias, tornava mais fácil o deslocamento das alunas, restando à opção do internato somente para as alunas de fora da cidade.

Com relação ao currículo ofertado, este era amplo e diversificado:

No ano de 1937, o Ginásial oferecia para o primeiro ano, as disciplinas de Educação Física, Português, Ciências Naturais, Matemática, Francês, Educação Moral, Geografia, História da civilização, Desenho, Canto e Caligrafia. No segundo Ginásial eram oferecidas as disciplinas de Educação física, Inglês, Francês, Português, Desenho, Matemática, Educação Moral, História da Civilização, Canto Solfejo e Orfeônico e Geografia. Na terceira série era o Francês, Português, Química, Inglês, Desenho, História Natural, Física, Canto e Solfejo, Matemática, Geografia, Educação Moral e Educação Física. Para quarta série, Educação Física, Geografia, Química, Física, História da Civilização, Latim, Desenho, Inglês, Francês, Português, História natural, Canto e Solfejo e Educação Moral. Na quinta e última série, educação Física, Química, Português, Higiene, Matemática, Geografia, Economia Doméstica, Educação Moral e História Natural (PILLA, 1999, p. 99).

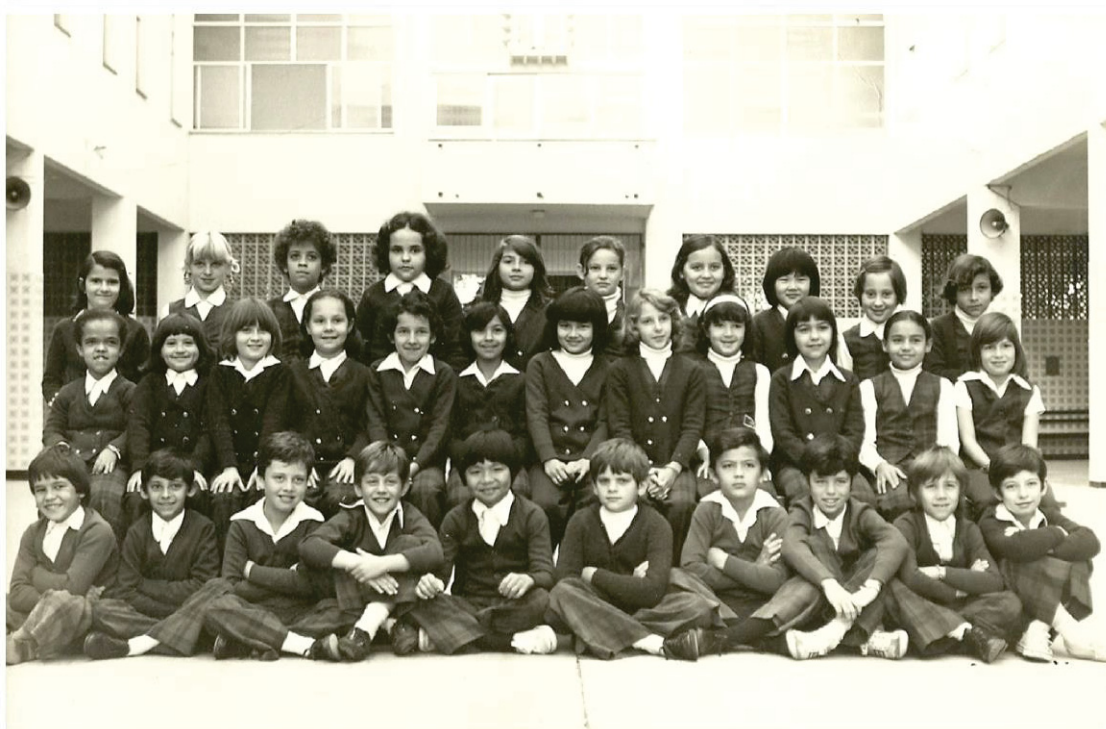
Em 1946, a instituição iniciou o funcionamento como Escola Normal e em 1971, com a adequação à Lei 5692/71, passou a ofertar os cursos de Magistério e de Assistente de Administração.

O Colégio Nossa Senhora de Lourdes teve grande participação no ensino da capital paranaense, como também se tornou um modelo educativo, conforme apontam as pesquisas de Pilla (1999) e Borges (2013).

Para a manutenção da instituição no decorrer desses anos todos, foi necessário desmembrar o terreno inicial. Porém, ainda hoje há uma grande área com árvores, hortas e jardins. Dentro dessa área existe uma travessa em homenagem a *Mère Julié*, diretora do Colégio desde sua fundação até 1961.

O Colégio Nossa Senhora de Lourdes não foi a primeira escola que Tânia frequentou. Em Cuiabá, estudou por pouco tempo em outro colégio de freiras. Porém, a experiência a deixou traumatizada, pelo pavor que desenvolveu pelas religiosas. O fato das freiras estarem cobertas dos pés à cabeça com vestes volumosas e escuras, os hábitos, dava a impressão que eram muito maiores que na realidade e por isso inquietavam a menina de baixa estatura. Era frequente sonhar com as freiras voando sobre ela. No entanto, na nova escola, elas não lhe causaram medo, ao contrário atraíram sua atenção e estimularam sua vontade de vivenciar experiências novas naquele ambiente acolhedor.

IMAGEM 43 - PROFESSORA TÂNIA COM SUA TURMA DE COLÉGIO - DÉCADA DE 1970.



FONTE: Acervo pessoal professora Tânia Maria Rodrigues do Nascimento.

Aqui as freiras foram muito boas pra mim. Eram pessoas incríveis! Eu lembro que a diretora me deu um perfume francês bem pequenininho. Ela me falou assim: “Cheira esse perfume”. Eu falei, “Nossa que cheiroso!”. Ela continuou: “Ele é igual a você! Ele é pequenininho! Não adianta ser um perfume grande e o cheiro não ser tão maravilhoso! É como você esse perfume”. Eu tenho até hoje o vidro desse perfume. Aquilo me marcou muito e eu fui muito bem recebida nessa escola (NASCIMENTO, 2017).

O vidro de perfume, guardado com carinho pela professora Tânia, foi elevado ao *status* de relíquia, ao mesmo tempo em que é um arquivo que contém em si a memória de um tempo passado e muito feliz. Nesse sentido, “a lembrança é passado completo em sua reconstituição a mais minuciosa. É uma memória registradora, que delega ao arquivo o cuidado de se lembrar por ela [...]” (NORA, 1993, p. 15). Esse objeto, mantido com o passar do tempo, encerra em si a representação de um momento ímpar e único. Ele é a possibilidade de reviver no presente sentimentos e sensações, originados em um tempo passado, como uma caixinha de música que ao ser aberta liberta o som de seu interior e nos proporciona devaneios e em alguns casos a nostalgia. O vidro de perfume, para essa professora, tem propriedade similar.

A experiência escolar inicial da professora Deisemar é semelhante à de Tânia, pois ambas retêm em suas memórias a relação com as religiosas e com a arte.

Eu comecei no prézinho, na Educação Infantil, em num centro social de freiras. Foi lá que descobri o que era lápis de cor e giz de cera. Encantava-me pegar os desenhos, que eu não sabia serem mimeografados para que nós contornássemos. Para colar casquinha de lápis... fazer bolinha de papel crepom e preencher o desenho. Isso eu lembro bastante. E as brincadeiras na areia. A gente brincava ali com potinhos. Do lanche ser gostoso, uma merenda boa. Depois, eu fui para o Colégio Estadual Dom Áttico Eusébio da Rocha. Então, isso de escrever o cabeçalho da escola no caderno é bem marcante! Marcou muito estudar na sala que tinha “O grito do Ipiranga” pintado na parede, com o Dom Pedro no cavalo branco. Bem bacana! (SOUZA, 2017).

IMAGEM 44: COLÉGIO ESTADUAL DOM ÁTTICO EUSÉBIO DA ROCHA – DÉCADA DE 2010.



FONTE: Colégio Estadual Dom Áttico Eusébio da Rocha, (2018).

O colégio Estadual Dom Áttico Eusébio da Rocha teve início em 1955, como Escola Isolada, conforme documento fornecido pela instituição¹⁶⁷. A escola foi criada para atender a clientela na idade escolar da região. O nome da instituição homenageia o Arcebispo de Curitiba Dom Áttico, que trabalhou em prol do desenvolvimento educacional de jovens na capital paranaense.

Em 1958, passou a ser denominada Casa Escolar da Vila Lindóia e em 1960, tornou-se Grupo Escolar Dom Áttico Eusébio da Rocha. Mudou novamente de

¹⁶⁷ O documento em questão me foi enviado por e-mail, pelo secretário da instituição. Ver: Secretaria de Estado da Educação, (Não datado).

nome, em 1978, passando a funcionar como Escola Estadual Dom Ático Eusébio da Rocha. Em 1983, foi adicionado ao antigo nome Ensino de 1º Grau.

Com a Resolução 4.490/95 a instituição foi autorizada a estender o ensino ao segmento de 5ª a 8ª séries, de forma gradativa. Em 2006, ampliou para o Ensino Médio e recebe a nomenclatura atual, Colégio Estadual Dom Ático Eusébio da Rocha – Ensino Fundamental e Médio.

IMAGEM 45 - PROFESSORA DEISEMAR NA FORMATURA DO PRÉ - 1981.



FONTE: Acervo pessoal professora Deisemar Wendt de Souza.

Após finalizar as séries iniciais do 1º Grau no Colégio Estadual Dom Ático Eusébio da Rocha, Deisemar passou a frequentar a Escola Estadual Santos Dumont.

IMAGEM 46: ESCOLA ESTADUAL SANTOS DUMONT – DÉCADA DE 2010.



FONTE: Escola Estadual Santos Dumont, (2018).

Criada em 28 de dezembro de 1967, a Escola Estadual Santos Dumont começou a funcionar em março de 1968, como Ginásio Estadual da Vila Guaíra, no pátio do Instituto Salesiano de Assistência ao menor (ISAS). O prédio foi construído pela Ordem Salesiana, com recursos financeiros parciais da comunidade da Vila Guaíra e de órgãos oficiais.

Inicialmente, o atendimento era exclusivo para as turmas de 5^a a 8^a séries do 1º Grau. Em 1982, estendeu o ensino ao 2º Grau. Atualmente, a escola atende o ensino das séries do Ensino Fundamental II e de Ensino Médio e Profissional.

Para Deisemar, as lembranças referentes às atividades artísticas têm maior peso que a atuação das religiosas, pois não há nenhuma menção a passagens ou atividades das mesmas em seu testemunho. No entanto, a pintura na parede da sala, retratando um momento histórico da história do Brasil, preservada até os dias de hoje, segundo a professora que continua a frequentar a escola por ser seu local de votação eleitoral, opera da mesma forma que o vidro de perfume para Tânia. Ambos podem ser considerados lugares de memória, na perspectiva de Nora (1993). Segundo o autor, esses lugares concretizam-se em três sentidos: material, simbólico e funcional.

Mesmo um lugar de aparência puramente material, como um depósito de arquivos, só é lugar de memória se a imaginação o investe de uma aura

simbólica. Mesmo um lugar puramente funcional, como um manual de aula, um testamento, uma associação de antigos combatentes, só entra na categoria se for objeto de um ritual. Mesmo um minuto de silêncio, que parece o exemplo extremo de uma significação simbólica, é ao mesmo tempo o recorte material de uma unidade temporal e serve, periodicamente, para uma chamada concentrada da lembrança. Os três aspectos coexistem sempre (NORA, 1993, p. 21-2).

No caso da professora Simone, uma fotografia tirada no último ano do Pré escolar possibilita revisitar momentos do passado e sentimentos provenientes dessas experiências do período de infância:

Eu ia ao jardim de infância perto de casa. Eu não me lembro o nome desse jardim. Mas, eu adorava aquele jardim de infância. Tinha aquelas atividades artísticas que eu adorava! Nessa foto aqui (Imagem 47), foi no último ano que eu estava lá. Eu fiquei no jardim de infância, eu acho que até os 7 anos. Quando eu entrei no primeiro ano, eu acho que eu já devia ter ou ia fazer 8 anos. Então eu já estava bem escolada. Eu estava bem espertinha quando eu cheguei ao primeiro ano. Então essa aqui foi uma última foto e eu lembro do dia dessa foto. Esse era o uniforme. Lembro também que nós tínhamos aqueles tapetinhos para dormir. A minha mãe fez para mim um tapetinho de juta, que eu detestava. Ele picicava, e eu ficava com inveja do tapetinho das outras crianças, porque eram feitos com aqueles restinhos de tecido, tudo fofinho (risos) (BORTOLANZA, 2017).

IMAGEM 47 - PROFESSORA SIMONE NO JARDIM DE INFÂNCIA – 1970.



FONTE: Acervo pessoal professora Simone Koubik Bortolanza.

Ao encerrar seus estudos no Pré-escolar, Simone passou a frequentar o Centro Educacional Guaíra, onde realizou as primeiras séries do 1º Grau.

IMAGEM 48: CENTRO EDUCACIONAL GUAÍRA – DÉCADA DE 2010.



FONTE: Escola Estadual Guaíra, (2018).

Como uma das obras comemorativas ao Centenário de Emancipação Política do Estado do Paraná, foi criado o Centro Educacional Guaíra, no ano de 1953, de acordo com as informações do site oficial da instituição¹⁶⁸. Em 1956, foi instalada na Instituição uma clínica psicológica, para estudo de casos considerados difíceis e em decorrência disso, dois anos depois, a classe Especial para atendimento de crianças com deficiências. Porém, somente após vinte anos a escola recebeu a primeira autorização para funcionamento de classes especiais.

Além desse atendimento, o Centro Educacional Guaíra foi autorizado a ofertar a Fase I e a Fase II do Curso Supletivo, sucessivamente em 1972 e 1974. Ocasão em que também iniciou a oferta gradativa das séries do 1º Grau, em atendimento a LDB 5691/71. Em 1983, passou a se chamar Escola Estadual Guaíra e, finalmente em 1998, Colégio Estadual Guaíra – Ensino Fundamental e Médio.

A professora Simone deu continuidade em seus estudos nas séries finais do 1º Grau no Colégio Estadual Professor Guido Straube, mesma instituição que a professora Elisabete frequentou em período análogo.

¹⁶⁸ Ver: Centro Educacional Guaíra, (2018).

IMAGEM 49: COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR GUIDO STRAUBE – DÉCADA DE 1960.



FONTE: Colégio Estadual Professor Guido Straube, (2018).

Em 1913, teve início o funcionamento de uma escola que muito mais tarde se tornaria o Colégio Estadual Professor Guido Straube, de acordo com as informações dispostas no site da instituição¹⁶⁹. A escola em questão era conhecida como Escolinha de Taquatuva, em razão da denominação do bairro na época, hoje Bairro das Mercês.

Aos poucos a escolinha foi crescendo e passou a ocupar três casas, recebendo o nome de Escolas Reunidas das Mercês. Em 1942, a escola contava com mais de 600 alunos e por isso foi elevada a Grupo Escolar das Mercês. Sua primeira diretora foi a professora Rosa Leinig Saporski, que muitos anos depois, em 1963, daria o nome ao Grupo Escolar, em seu novo endereço na rua Jacarezinho, onde permanece até hoje.

Em 1965, com o Decreto 16.995 passou a se chamar Colégio Professor Guido Staube, funcionando como Ginásio Estadual Professor Guido Staube, com sede no Grupo Escolar Dona Rosa Saporski.

Passou por nova transformação, em 1976, resultando em outra estrutura: Complexo Escolar Dona Rosa Saporski – Ensino de 1° e 2° Graus e Supletivo; e Colégio Professor Guido Staube – Ensino de de 1° e 2° Graus.

Em 1988, tornou-se Colégio Professor Guido Staube – Ensino Fundamental e Médio e em 2006, foi incluído Profissional ao mesmo nome.

Para a professora Elisabete, suas professoras foram mais marcantes do que as instalações físicas da escola que frequentou, ou as atividades propostas

¹⁶⁹ Ver: Colégio Estadual Professor Guido Straube, (2018).

nas diferentes disciplinas. As figuras de algumas delas permanecem em sua memória pelo tratamento despendido aos seus alunos e pela conduta em sala de aula. Em sua visão, a aprendizagem era decorrente do ambiente gerado nas relações pessoais. A figura das professoras, nesse contexto, está relacionada à afetividade.

Eu entrei no primeiro ano, não fiz Pré. Num colégio próximo daqui. No Colégio Estadual Professora Rosa Saporski, cursava o período vespertino. A noite era o ginásio e o científico e se chamava Colégio Estadual Professor Guido Straube. Eu sempre gostei de ir para a escola. Eu não vou dizer que eu era cdf¹⁷⁰ porque eu nunca fui. Sempre tive alguma dificuldade, mas eu sempre gostei. É aquela coisa, tem professoras que marcam de um jeito! Que você ia para a escola mais para ver a professora, para ficar perto dela, pelas coisa que ela falava, pela maneira como nos tratava, do que propriamente pelo ensino. Então você acabava aprendendo sem se dar conta. Eu tive muitos professores assim (DRECHSLER, 2017).

Essa relação instigadora com suas professoras deixou marcas em seu passado, que agora revividas em suas memórias, trazem significados que a fazem refletir sobre essas vivências. Embora Elisabete não se destacasse nos estudos, lembrando suas dificuldades em algumas disciplinas, ela gostava de ir à escola pelas oportunidades lá encontradas, como o despertar de novos conhecimentos, as relações de amizade, o tratamento das professoras, as atividades desenvolvidas e que serão discutidas na sequência do texto e pelos sentimentos decorrentes desse misto de possibilidades.

O sentir aqui se torna presente na perspectiva de percepção por meio dos sentidos, ou seja, daquilo que nos dá sentido e nos afeta, podendo nos impulsionar ou mesmo paralisar. No entendimento de Pesavento:

[...] sensibilidades se exprimem em atos, em ritos, em palavras e imagens, em objetos da vida material, em materialidades do espaço construído. Falamos, por sua vez, do real e do não-real, do sabido e do desconhecido, do intuído, do pressentido ou do inventado. Sensibilidades remetem ao mundo do imaginário, da cultura e de seu conjunto de significações construído sobre o mundo (PESAVENTO, 2007, p. 20).

No caso de Elisabete, o conjunto de significações construído sobre seu mundo escolar era o combustível para frequentá-lo diariamente.

¹⁷⁰ Abreviação para "crânio-de-ferro". Pessoa que estuda muito para agradar aos outros, não para si próprio. Também possui outro significado vulgar. Fonte: Dicionário Informal, (2018).

Na escola da professora Josilene, o bosque traz memórias felizes de momentos do brincar:

A escola que eu frequentava tinha um bosque. Eu não frequentei o Jardim de Infância como as minhas irmãs. Eu morria de vontade de ir para usar uma lancheira azul que tinha lá em casa. Que era da minha irmã. Mas eu nunca usei a lancheira porque eu não fui para o jardim. Eu fui direto para o Pré. Mas também foi muito bacana! Eu fui para a Escola Normal Danton Correa da Silva, ou melhor, Curso de Aplicação da Escola Normal Danton Correa da Silva. O que era o Curso de Aplicação? Eu recebi na veia a Lei Nº 5692. Eu sou fruto em pessoa dela. Porque essa escola era um centro de aplicação da Lei. Então, quando eu entrei no Pré, era algo novo. Porque não existia Pré, existia o Jardim de Infância e depois ia para o primeiro ano. Justo no meu ano surgiu o Pré. Então eu frequentei o Pré e as outras séries até a quinta série na mesma escola. Foi quando eu vim embora do Rio Grande do Sul para o Paraná. Como eu falei, a escola tinha um bosque. Ela era muito grande. Então na primavera, uma coisa que era muito boa, era que nós podíamos brincar muito no bosque (FONSECA, 2017).

IMAGEM 50: ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO DANTON CORRÊA DA SILVA – 2018.



Fonte: Escola Estadual de Ensino Médio Danton Corrêa da Silva, (2018).

Não foi possível levantar dados referentes ao histórico da instituição. Os contatos empreendidos via e-mail para a instituição, bem como para a Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, não foram exitosos. As respectivas páginas virtuais também não contribuíram nesse processo. Atualmente leva o nome de Escola Estadual de Ensino Médio Danton Corrêa da Silva.

Foi possível levantar na dissertação de Venier (2014), referente ao contexto escolar de Canela entre 1930 e 1960, que Danton Corrêa da Silva foi prefeito na cidade e exerceu dois mandatos: o primeiro de 1948 a 1952 e o segundo de 1960 a 1963. Com relação à fundação da Escola Danton Corrêa da Silva, a autora a

apresenta em um dos quadros elaborados com a relação de escolas em Canela no período estudado, datada de 1962, correspondente ao segundo mandato do prefeito. No entanto, não há nenhuma outra informação sobre a instituição e tampouco a justificativa da escola receber o nome do prefeito em exercício.

Com relação ao conceito de Curso ou Escola de Aplicação, Rodrigues em sua dissertação apresenta da seguinte forma:

A Escola de Aplicação é uma escola criada com a finalidade de proporcionar maior oportunidade de vivência pedagógica às estagiárias, ou seja, para que as futuras professoras praticassem suas regências ou estágios. Era uma escola sob a responsabilidade da Escola Normal, onde a aluna (estagiária) observava como se processava, dentro de uma escola, o ensino-aprendizagem. Ela vivenciava de fato a realidade, tinha nesse momento, a oportunidade de aliar teoria e prática (RODRIGUES, 2013, p. 122).

Nessa perspectiva a escola frequentada por Josilene funcionava nesses mesmos moldes, como um laboratório para as normalistas que poderiam colocar em prática os conhecimentos adquiridos na Escola Normal.

Com relação à implantação do Pré Escolar e a referência à Lei 5692/71, em realidade a Educação Infantil recebeu atenção e legislação explícita com a Lei 9394/96, que institui no Artigo 30 e incisos da Lei: “Art. 30 – A Educação Infantil será oferecida em: I- creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II- pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade” (BRASIL, 1996).

No entanto a Lei 5692/71 já recomendava cuidados e atenção com essa fase da Educação, embora de forma mais tímida, instruída que as entidades educacionais oportunizassem para as crianças com idade inferior a sete anos ensino adequado, “em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” (BRASIL, 1971, art. 19, § 2º). Nessa perspectiva, o Curso de Aplicação da Escola Normal Danton Correa da Silva em cumprimento da Lei em questão, instituiu o Pré Escolar, que Josilene passou a frequentar.

Com a mudança do Rio Grande do Sul para o Paraná, a família de Josilene se instalou primeiramente na Região Metropolitana de Curitiba, no município de São José dos Pinhais, onde frequentou o Colégio Estadual Padre Arnaldo Jansen.

IMAGEM 51: COLÉGIO ESTADUAL PADRE ARNALDO JANSEN – DÉCADA DE 2010.



FONTE: Colégio Estadual Padre Arnaldo Jansen, (2018).

Fundada em 1962, a então Escola Paroquial Padre Arnaldo Jansen, mantida em parceria com o Governo do Estado do Paraná, atendia o antigo Primário Fundamental e funcionava como Casa Escolar¹⁷¹.

O homenageado, Padre Arnaldo Jansen, que dá nome para a instituição de origem alemã sediada no Brasil, mais especificamente em São José dos Pinhais, mediu o projeto de construção de uma obra sócio educacional que atendesse às necessidades locais, conseguindo a licença para funcionamento de um centro social, que deveria fundar e manter uma escola. Originando dessa forma a instituição em questão.

Em 1977, pelo Decreto nº 4137/77, passou a ser denominada Escola Estadual Padre Arnaldo Jansen – Ensino de 1º Grau. Em 1989, obtém a autorização de funcionamento para 2º Grau, passando a ser denominado Colégio Estadual Padre Arnaldo Jansen – Ensino de 1º e 2º Graus, sendo reconhecido pelo Decreto nº 1075/97¹⁷². O brincar também esteve presente nas atividades vivenciadas e lembradas por outras professoras. As brincadeiras do recreio fazem parte das recordações felizes da professora Lucinéa sobre seu período escolar.

¹⁷¹ Modalidade de instrução que se deu principalmente nos núcleos urbanos, e nas comunidades rurais. Era oficializada, pois o Poder Público viabilizava suas edificações e remunerava os professores (ANDRADE, 2014).

¹⁷² Essas informações foram extraídas do site oficial da instituição. Ver: Colégio Estadual Padre Arnaldo Jansen, (2018).

Os inspetores que desenvolviam as atividades no recreio. Mas, com o tempo nós nos organizamos. Brincávamos de roda, havia amarelinha pintada no chão, então nós brincávamos de amarelinha. Podíamos levar boneca. Eu levava a Susi¹⁷³ para fazer desfiles. Fazíamos isso (DOBRYCHLOP, 2016).

Conforme mencionado anteriormente por Lucinéa, havia distinção entre os espaços de meninas e meninos durante o recreio da sua escola. Sendo assim, as brincadeiras elencadas por ela correspondem às vivenciadas pelas meninas. Não há nenhuma alusão nesse contexto das brincadeiras dos meninos. Até porque esse tipo de separação sexista era naturalizada na escola e nos ambientes familiares, como analisado anteriormente, e portanto não chamava a atenção da menina de forma negativa, uma vez que não passava por sua cabeça que pudesse ser diferente.

Bourdieu (2014) defende a ideia que esse tipo de prática sexista tem a intencionalidade de perpetuar a divisão de gênero nos diferentes espaços sociais.

[...] é preciso realmente perguntar-se quais são os mecanismos históricos responsáveis pela des-historicização e pela eternização¹⁷⁴ das estruturas da divisão sexual e dos princípios de divisão correspondentes. Colocar o problema nesses termos é marcar um progresso na ordem do conhecimento, que pode estar no princípio de um progresso decisivo na ordem da ação. Lembrar que aquilo que, na história, aparece como eterno não é mais que o produto de um trabalho de eternização que compete a instituições interligadas, tais como a Família, a Igreja, a Escola[...] (BOURDIEU, 2014, p. 08).

Nessa perspectiva, é possível imaginar que no recreio das meninas as bonecas, as roupas e sapatinhos, as loucinhas, a corda para pular, as figurinhas e papéis de carta colecionáveis, entre outros brinquedos considerados femininos, eram uma constante, diferente dos brinquedos desejáveis para os meninos como: bolas, carrinhos, armas de brinquedo, soldadinhos e outras possibilidades presumidas aos meninos.

¹⁷³ A Boneca Susi, mencionada pela professora, era muito popular entre as meninas da época. Lançada pela Estrela, em 1966, era a versão brasileira da boneca estadunidense Sindy. A Susi inovou o conceito de bonecas da época, com a tendência *fashion doll*. Os primeiros modelos eram com os olhos pintados e roupas seguindo a moda dos anos de 1960. Uma década depois, a boneca ganhou olhos de plástico com cílios, maquiagem e cintura flexível. A Susi podia ser encontrada nas versões morena, negra, loura e ruiva. A Boneca Susi foi fabricada até 1985. Fonte: Design in nova, (2018).

¹⁷⁴ Grifos originais do autor.

IMAGEM 52 – BONECA SUSI – FINAL DA DÉCADA DE 1960.



FONTE: Design in nova, (2018)

As brincadeiras na hora do recreio da escola que Deisemar frequentava não eram muitos diferentes das de Lucinéa.

Eu tinha algumas amigas e brincávamos no recreio. Íamos pular elástico, brincar de esconde-esconde. Fazíamos muito isso. Era difícil encontrar as colegas no meio da criançada correndo. Mas às vezes já sabíamos os locais em que se escondiam. Era atrás do outro prédio, lá no terceiro pavimento. Às vezes só ficávamos conversando, trocando balinha. Tinham aquelas balinhas em metro¹⁷⁵, que ficava uma grudadinha na outra. Elas tinham desenhos de leãozinho, hipopótamo, girafinha. Trocávamos as balas. Eu comia muito doce (SOUZA, 2017).

¹⁷⁵ Balas Klep's – Pouco conhecidas pelo nome, eram balas em tirinhas, de sabores sortidos e com imagens bem coloridas e distintas para cada sabor: animais, personagens, etc., muito comuns nos anos de 1980. Fonte: Rebobine, (2018).

IMAGEM 53 – BALAS DE METRO –DÉCADA DE 1980.



FONTE: Rebobine, (2018).

No relato da professora Deisemar não há menção sobre divisão de gênero no recreio, como relatado pela professora Lucinéa. No entanto, as brincadeiras rememoradas eram realizadas com outras meninas, talvez em função de afinidades com as colegas ou em atenção às recomendações de sua bisavó, mencionadas no capítulo anterior, que a orientava a brincar somente entre meninas.

Além do espaço propício para o brincar, a escola escolhida pela mãe de Josilene tinha um diferencial, em relação à escola de freiras frequentada pelas irmãs mais velhas.

Era uma escola mista. Ela era pública. Porque a minha mãe não quis me colocar no colégio das freiras que ficava uma quadra da minha casa, onde as minhas irmãs mais velhas estudaram. Ela quis me colocar em uma escola pública, por causa de uma prima. A minha tia era muito chata, muito perfeccionista. Ela não gostava de muita aproximação. Então, minha mãe tentou nos separar e me colocou em outra escola para evitar os encontros, já que minha tia não queria convivência. E foi a melhor coisa que a minha mãe fez! Porque no colégio das freiras eu ia ter que rezar na cartilha. Eu fui para uma escola pública que tinha um uniforme vermelho. Era tudo muito colorido, muito gostoso sabe! (FONSECA, 2017).

IMAGEM 54 - PROFESSORA JOSILENE E SUA TURMA DE COLEGIO - DÉCADA DE 1970.



FONTE: Acervo pessoal professora Josilene de Oliveira Fonseca.

Na imagem, além do estimado uniforme vermelho, é possível observar um momento cívico próprio dessa época, com o uso de símbolos nacionais e frases de efeito moral. A frase em questão é a mesma do hino ufanista composto pela dupla Dom & Ravel em 1970. De acordo com Moraes & Paniago (2014), nesse período alguns dispositivos foram criados com o objetivo de construir uma determinada identidade de brasileiro, apaixonado pelo que o país tinha de bom.

É dessa época a música "Eu te amo, meu Brasil", da dupla Dom e Ravel¹⁷⁶, cujos versos, tanto tempo depois, ainda continuam presentes em nossa memória: Eu te amo, meu Brasil, eu te amo/Meu coração é verde, amarelo, branco, azul anil/Eu te amo, meu Brasil, eu te amo/Ninguém segura a juventude do Brasil. Havia um motivo muito forte para que a música afirmasse com tanta insistência as belezas do país: as praias mais

¹⁷⁶ Os irmãos Eduardo Gomes de Farias, 1947- (Ravel) e Eustáquio Gomes de Farias 21/08/1944 - 2000, (Dom) nascidos em Itaiçaba, Ceará, mudaram-se, ainda pequenos, para São Paulo, na década de 1950, com os pais e a irmã caçula Eva. Ingressando na carreira artística por volta do início dos anos 1960, a dupla, já como Dom & Ravel, lançou em 1969 o primeiro LP. O sucesso de "Eu te amo meu Brasil" teria levado o então governador de São Paulo, Roberto de Abreu Sodré, a sugerir ao ex-presidente da República, Emílio Garrastazu Médici, que a citada canção fosse transformada em hino nacional. Médici nada teria respondido. Mas a notícia teria sido divulgada na imprensa e os artistas começaram a ser apontados como arautos da ditadura. A música, segundo Ravel, foi composta, na verdade, para aproveitar a onda do tricampeonato da seleção de futebol. Fonte: Letras, (2019).

ensolaradas, o céu com mais estrelas, as tardes mais douradas e as noites mais belas, tudo isso abençoado pela mão de Deus. Trata-se de discursos em confronto (MORAES & PANIAGO, 2014, p. 10).

A dupla cearense Dom e Ravel ficou marcada como adesista, ou seja, artistas que eram favoráveis ao regime militar, não só por essa composição mas por outras músicas que louvavam o Brasil, dentre elas o hino do MOBREAL¹⁷⁷. A música “Eu te amo meu Brasil”¹⁷⁸ foi gravada no mesmo ano de 1970, pelo grupo “Os Incríveis”.

Porém a prática cívica nos contextos escolares é anterior ao Regime Militar. Conforme Horta (1994, p. 137), “a Reforma Rocha Vaz¹⁷⁹, promulgada por Artur Bernardes, em janeiro de 1925, incluía a instrução moral e cívica no programa do exame de admissão ao primeiro ano do curso secundário, o que implicava a sua presença no currículo do ensino primário”. O autor ressalta que tal presença se concretizou por meio das diferentes reformas educacionais realizadas por profissionais da educação nos primeiros anos da década de 20, que incluíram a instrução moral e cívica como disciplina em todas as séries.

No entanto é com Getúlio Vargas, no Manifesto à Nação de 1931, que se intensificou o desejo de desenvolver na população o sentimento patriótico e a “formação do cidadão capacitado a engrandecer a Pátria” (HORTA, 1994, p. 145). Nesta perspectiva, a escola tinha um papel importante e portanto, em 1934, o tema civismo foi reintroduzido na legislação educacional. Assim, algumas práticas foram

¹⁷⁷ Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) - O objetivo prioritário inicial do Mobral era o de alfabetizar a população urbana iletrada de 15 a 35 anos. Mas, a partir de 1974, voltou-se, também, para os jovens de nove a 14 anos. A concentração de esforços na primeira faixa etária fora justificada pela sua importância produtiva e, na segunda, pela necessidade de aliviar a primeira série do ensino regular de primeiro grau, congestionada por excesso de alunos novos e repetentes. A atuação típica do Mobral desenvolveu-se através de quatro programas: 1) alfabetização funcional, com cinco meses de duração e duas horas diárias de aulas, em postos onde os alunos eram escolarizados sob a direção de monitores; 2) educação integrada, com 12 meses de duração, posteriores à alfabetização, compreendendo as primeiras séries do ensino de primeiro grau; 3) desenvolvimento comunitário, com dois meses de duração, com o objetivo de induzir os alunos a participar de empreendimentos de interesse comum; 4) atividades culturais, desenvolvidas segundo formas não-escolares, sem prazo determinado, pretendendo a ampliação do universo cultural da população atingida. Fonte: FGV/CPDOC, (2019).

¹⁷⁸ A letra da música está disponível no ANEXO1.

¹⁷⁹ O professor Rocha Vaz, da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, deu nome a uma reforma educacional que foi levada a efeito na gestão de João Luís Alves no Ministério da Justiça e Negócios Interiores, no governo Artur Bernardes. Esta foi a última reforma a afetar o ensino secundário na Primeira República. Suas marcas foram, além da criação da disciplina de educação moral e cívica, a continuidade do Colégio Pedro II e sua equiparação apenas aos estabelecimentos de ensino secundário estaduais. Seu efeito mais forte foi a moralização do ensino. Fonte: CPDOC/FGV, Reformas Educacionais, (2019).

incorporadas ao cotidiano escolar como meio de formação moral e intelectual. Dentre elas, o canto orfeônico, conforme analisado anteriormente.

As discussões referentes às práticas cívicas foram constantes e não se encerraram com o final do Estado Novo, em 1945. Posteriormente, com Decreto Nº 50.505/61, o presidente Jânio Quadros instituiu de forma obrigatória a prática de atividades extracurriculares de natureza moral e cívica em todas as escolas do território nacional. O artigo 2 desse Decreto tornava atividades obrigatórias a execução e canto do Hino Nacional e do Hino da Bandeira, o desenho da Bandeira e hasteamento, a comemoração das datas cívicas, o estudo de biografias dos personagens históricos, a divulgação dos dados da realidade socioeconômica e progresso do país, o princípio da Constituição Federal dos direitos e garantias individuais (BRASIL, 1961).

Nessa perspectiva, tais atividades escolares tinham como objetivo estimular o desenvolvimento nos estudantes do patriotismo, considerado naquele contexto essencial para o fortalecimento da unidade nacional.

Para isso, as escolas se organizavam para realizar desfiles, apresentações, e estudos dos heróis nacionais. Esta prática continuou sendo utilizada nas escolas durante a ditadura civil militar. Os rituais e símbolos nacionais utilizados nas comemorações cívicas estão relacionados à construção das tradições (PLÁCIDO, 2014, p.06).

No entanto, as atividades escolares extracurriculares não se restringiam às comemorações cívicas. Outras modalidades de atividades culturais como festividades, exposições, espetáculos, entre outros, fizeram parte do cotidiano escolar das professoras pesquisadas. É sobre essas atividades e as sensações e sentimentos respectivos que passaremos a discutir agora.

3.5 AS ATIVIDADES CULTURAIS

As capacidades de produzir, reconhecer, consumir, admirar e apreciar os bens culturais não correspondem a predisposições ou competências inatas, mas são arbitrários culturais inculcados por processos de aprendizagem desenvolvidos por instituições sociais como a família e a escola: a primeira transmite como herança às gerações mais jovens uma disposição cultivada por meio de experiências extraescolares e de modo muitas vezes lúdico, livre das obrigações impostas pela escola (é o capital cultural incorporado) [...]; a segunda é responsável por transmitir o conhecimento e a cultura

oficiais de forma metódica e organizada, sancionados e reconhecidos posteriormente pelos diplomas e certificados escolares (CATANI et al, 2017, p. 136).

A participação das famílias nesse processo de transmissão e apropriação de bens culturais já foi explorada no capítulo anterior. Então, o foco de interesse atual está na atuação das escolas frequentadas pelas professoras e na conformação das atividades culturais promovidas por elas.

As atividades culturais se caracterizam por vários aspectos que também as diferenciam. Algumas tem cunho comemorativo, alusivo a determinadas datas religiosas¹⁸⁰, cívicas ou sociais, como festas Juninas, dia da Independência e o dia das crianças, para citar alguns exemplos. Outras podem estar relacionadas às festividades ou atividades próprias de cada instituição de ensino, como as feiras de cultura, festas das nações, semanas de arte e demais possibilidades, como também relacionadas à promoção e à ampliação cultural dos estudantes por meio de espetáculos de companhias de teatro, dança, música e mostras de artes visuais, tanto no espaço escolar quanto em espaços culturais.

É importante lembrar que parte do período pesquisado circunscreve-se na Ditadura civil-militar no Brasil e, portanto, existiam algumas restrições relacionadas ao conteúdo cultural ou a determinadas manifestações artísticas autorais, conforme apresentado no início desse capítulo.

A educação brasileira teve um importante papel no sentido de difundir e insuflar a ideologia do regime instituído e ainda suprir a demanda do mercado de trabalho por meio do ensino profissionalizante. Nesse sentido, a escola também deveria formar o cidadão com vistas no futuro da nação.

A concepção de educação do regime militar estava centrada na formação de capital humano, em atendimento às necessidades do mercado e da produção. A escola era considerada uma das grandes difusoras da nova mentalidade a ser inculcada da formação de um espírito nacional. A reforma do ensino propôs um modelo de socialização, que tinha como estratégia educar as crianças e jovens nos valores e no universo moral conformando os comportamentos do homem, da mulher e o vínculo familiar (FILGUEIRAS, 2006, p. 3377-8).

¹⁸⁰ Apesar do Brasil ser um país laico, o calendário anual prevê feriados religiosos, especialmente os de matriz ocidental (católica). Em função disso, algumas instituições de ensino não religiosas, também realizam comemorações alusivas as tradições religiosas como a Páscoa e a já citada Festa Junina, entre outras.

Nesta perspectiva, as atividades culturais poderiam contribuir por meio da formação do capital cultural. É importante levar em conta que as orientações do Conselho Federal de Cultura (CFC), nesse período, eram no sentido de ressaltar a tradição e a defesa da cultura nacional. Conseqüentemente, essa política contribuiu para a consolidação e ampliação do mercado de bens culturais, o financiamento de projetos e espetáculos culturais, assim como para a formação de um público consumidor desses produtos culturais, de acordo com Fernandes (2013). Nesse entendimento, a escola era um dos principais meios para esse acesso cultural.

A ação da censura nesse contexto, não pode ser ignorada, conforme discutida anteriormente.

A censura foi o instrumento utilizado para calar determinado tipo de produção cultural que havia se estruturado no país desde os anos 1930, cujo fundamento está no conceito de intelectual e artista como opositor, isto é, um tipo de produção cultural em que o intelectual e artista adotam posição crítica em relação aos regimes autoritários, rompendo com uma tendência de submissão de artistas e intelectuais à tutela do Estado. Dessa forma, a ação da censura durante o regime militar serviu não apenas para calar seus opositores imediatos, mas para romper com certa tradição de produção cultural que vinha se estabelecendo no país (FERNANDES, 2013, p. 176-7).

Nesse sentido, toda a iniciativa cultural, para ser veiculada, deveria seguir as normas e padrões estabelecidos pelo Serviço de Censura de Diversões Públicas do Departamento de Polícia Federal (SCDP), que havia sido criado na década de 1940 e que em 1972, tornou-se uma Divisão. Com relação ao trabalho censório, conforme Oliveira & Resende (2001), esse deveria seguir os mesmos princípios estabelecidos no Decreto 20.493 de 24 de janeiro de 1946.

O Decreto deliberava sobre a diversão pública em todas as suas dimensões como o cinema, o teatro, a radiofonia, entre outras, como também as empresas prestadores desses serviços, os artistas, os direitos autorais, incluindo o cuidado com os menores, na atribuição etária dos espetáculos, como apropriados ou impróprios para menores de 10, 14 ou 18 anos, além da fiscalização e as penalidades cabíveis em caso de infrações. O Decreto proibia ainda qualquer comunicação social destinada à diversão pública que de qualquer forma pudesse:

- Atentar contra a segurança nacional e o regime democrático representativo;

- Ofender as coletividades, as religiões ou incentivar preconceito de raça ou lutas de classe;
- Prejudicar a cordialidade das relações com outros povos;
- Incitar contra a ordem pública ou contra as autoridades e seus agentes;
- Ferir a dignidade ou o interesse nacional.

Além dessas proibições genéricas, o Decreto era específico para cada dimensão e suas possibilidades. Chamo atenção para o Artigo 89.

Art. 89. As funções de caráter cívico ou educacional, promovidas por entidades oficiais, sem nenhum intuito de lucro, ficam dispensadas da apresentação de programas, sendo apenas necessário que seja feito antecipadamente comunicação da realização das mesmas ao S.C.D.P. (BRASIL, 1946).

Nessa mesma perspectiva, durante o Regime Militar, as produções culturais desejáveis na escola e em outros meios deveriam seguir de forma apolítica, alegórica e de certa forma mais ingênua, no que se refere à crítica social. Pois, de acordo com Fernandes (2013, p. 180), o Conselho Federal de Cultura “atuava por meio da censura e da intervenção nas instituições culturais com o intuito de romper a ‘hegemonia cultural da esquerda’ para [...] assumir o controle do processo cultural”.

No entanto, é preciso ter em mente que esses dispositivos oficiais não operaram de forma a erradicar de forma generalizada manifestações de oposição. Conforme Napolitano (2001), elas continuaram a coexistir de forma paralela ao sistema ou por meio de subterfúgios utilizados por seus produtores, como metáforas entre outros, de maneira a ludibriar o êxito da censura.

Com a redemocratização do país, após 1985 houve o retorno das liberdades sociais, como a imprensa, a opinião pública, as expressões artísticas e culturais. Sendo assim, as atividades culturais no âmbito escolar ganharam maior liberdade e autonomia. Para Vargas (2009, p. 09), “o estabelecimento de uma cultura mobilizadora, em tempos onde a antidemocracia reinava, foi o passo inicial para os futuros diálogos que obrigatoriamente teriam que acontecer entre o governo e a população civil”.

Passaremos agora a analisar as atividades culturais vivenciadas pelas professoras mediadas por suas escolas, nos períodos em questão.

A professora Lucinéa rememora uma apresentação teatral que assistiu por intermédio de sua escola:

Lembro-me de que no fundamental até a oitava série, havia alguns convites para irmos ao teatro. Mas a família tinha que pagar e nem todos iam. Eu assisti ao “Gasparzinho” no Teatro Guaíra com a escola. Mas era no teatro e tinha essa questão do pagamento. Agora para museus não fomos (DOBRYCHLOP, 2016).

Apesar de estudar em uma escola pública, algumas atividades culturais ofertadas, como as apresentações de teatro citadas, não eram destinadas para todos, pois somente os alunos cujos familiares arcassem com os custos podiam delas participar. Nesse sentido, a professora Lucinéa pode ser considerada uma privilegiada, diversa era a situação na escola de Deisemar:

Quando vinha um teatro de fora, juntavam todas as criança no pátio para assistirem (SOUZA,2017).

Em sua escola, as apresentações teatrais eram compartilhadas por todos os alunos. Não há menção referente a valores pagos pelos alunos e nem mesmo pela instituição. Apenas a memória que os espetáculos eram assistidos por todos sem restrições.

Na escola frequentada por Tânia, era comum dar visibilidade para as atividades produzidas pelos estudantes, por meio de exposições e espetáculos.

O Nossa Senhora de Lurdes até hoje eles tem um palco enorme. Eu lembro e o que me marcou muito na época, era que todos podiam participar. Nas exposições a professora não colocava só aquele destaque da turma. Era para todos. Independente se faziam bem ou não, todos os trabalhos iam para a exposição. Nós tínhamos uma sala grande só para exposição. Essa escola era assim. Ela dava muito apoio na parte de arte. Eu lembro que eu participei de um concurso de desenho da Coca Cola. Eu tinha que escolher um desenho animado e eu escolhi a turma do Manda Chuva¹⁸¹. Eu tinha que desenhar e pintar. Quando nós entrávamos na escola tínhamos que cantar o Hino Nacional. A diretora ficava em uma sacada em cima. Tinha a revista do uniforme também. Nesse dia lembro que a diretora falou que havia saído o resultado do concurso e que ela ia chamar a pessoa que ganhou para ir lá em cima. E ela falou assim, “quem ganhou o concurso foi a Tania Maria Rodrigues do Nascimento”. E eu bem parada, pensei “quem é essa Tania?” (risos). Aí a minha irmã começou a chorar “Taninha, você ganhou”. Eu lembro que fui até lá em cima e me aplaudiram. Eu ganhei um

¹⁸¹ Manda-Chuva (Top Cat) foi um desenho animado de sucesso nos anos de 1960 e 70, dos estúdios Hanna Barbera, transmitido para o público brasileiro pelas emissoras TV Record e Rede Globo. Manda-Chuva é o líder de uma gangue de gatos de rua: Bacana, Espeto, Batatinha, Gênio e Chu-Chu. Eles estão sempre tentando ganhar dinheiro por meio de algum golpe ilegal e são perseguidos pelo Guarda Belo, que tenta expulsá-los do beco onde vivem. Fonte: Manda-Chuva/InfanTV, (2018).

jogo de carimbos e uma oficina lá no Museu Guido Viaro¹⁸². Eu participei da oficina com a Suzana Lobo¹⁸³. Foi muito emocionante. E tudo que era feito na escola, a partir daquele dia, era eu quem tinha que desenhar (NASCIMENTO, 2017).

Essa escola, além de incentivar a participação de todos os seus estudantes nas mostras e espetáculos realizados, independentemente dos resultados obtidos, conforme salientado, ainda promovia a participação e a valorização em atividades culturais externas. No caso do concurso citado e o reconhecimento de seu desempenho perante toda a escola, o estranhamento de Tânia justifica-se pelo peso e o significado das vivências anteriores referentes ao preconceito sofrido, conforme as lembranças analisadas no capítulo anterior, apesar da acolhida inicial calorosa da diretora e do grupo de professoras, e do convívio amigável e prazeroso entre os colegas. Os acontecimentos vividos deixaram marcas que acompanharam sua vida escolar e pessoal e nesse sentido, podemos compreender as reações de hesitação e descrédito ao ouvir seu nome pronunciado pela diretora. Em oposição a reação inicial, Tânia demonstra ter sentido satisfação em se tornar referência em sua escola, em função do resultado obtido no concurso. Esse estímulo positivo somando as demais possibilidades artísticas e culturais oportunizadas pela escola despertaram seu desejo de desenvolvimento e aprimoramento estético. A participação do Atelier livre do Museu Guido Viaro foi o início de sua trajetória nesse campo, fora do ambiente escolar. O Atelier Livre criado em 1978, recebia orientação da artista plástica e também diretora do Museu, Suzana Lobo e era frequentado por estudantes de arte e demais público interessado em desenvolver produção artística nas diferentes formas plásticas como o desenho e a pintura entre outras possibilidades. Nesse sentido, era um ambiente privilegiado de experimentação e discussões referentes à arte, de acordo com Millarch (1987). Por lá passaram muitos artistas plásticos paranaenses que hoje são consagrados. Posteriormente, durante a adolescência, Tânia chegou a frequentar o atelier de Luiz Carlos Andrade e Lima,¹⁸⁴ artista esse que só conhecia por meio da obra e isso marcou profundamente sua trajetória futura como professora de Arte.

¹⁸² O Museu Guido Viaro foi aberto em 1975 em homenagem ao artista homônimo e mantido pela Fundação Cultural de Curitiba, com obras em regime de comodato. Em 2009, mudou de sede e passou a ser dirigido pela família do artista. Fonte: Museu Guido Viaro/ Curitiba Space, (2018).

¹⁸³ Suzana Lobo (1944) é artista plástica paranaense e foi durante dez anos orientadora do Atelier Livre do Museu Guido Viaro. Fonte: Millarch, (1987).

¹⁸⁴ Luiz Carlos Andrade Lima (1934- 1998). Pintor, desenhista e gravador paranaense. Fonte: Itaú Cultural, (2018).

Eu já estava moça e lembro que eu vi na Gazeta do Povo¹⁸⁵ um curso de desenho artístico. Lembro que falei para o meu pai, que eu queria muito fazer esse curso. Eu já tinha frequentado o Guido Viaro. Lembro que eu liguei e fui. O primeiro contato que eu tive com ele, foi engraçado. Eu tinha uma imagem dele como um homem alto, não sei o porquê¹⁸⁶. Aí eu lembro que eu entrei no elevador e ele estava dentro. Mas, eu não sabia quem era. Ele me cumprimentou e disse: “você está nervosa?”. Falei “Eu estou. Vou fazer um curso aqui, com o Luiz Carlos Andrade Lima e eu não sei como ele vai me receber!”. Ele falou “Mas, por que você está com medo?”, “Eu sou uma anã. Como será que ele vai me receber?” E nisso o elevador parou, por causa de uma falha, e ele continuou a conversa comigo. Eu não olhava bem para ele, porque estava ao meu lado. Mas, eu vi que estava com uma muleta que se apoiava e o sapato era tipo uma bota meio pesada. Ele falou: “Você vai adorar ele”. Eu falei: “O senhor o conhece?”. Aí o elevador voltou a funcionar e chegamos ao andar. Eu entrei na sala e vi que ele entrou também. Eu perguntei: “O senhor faz curso aqui também?” Ele falou “Pois é, eu faço.” E falou para a turma: “Essa aqui é a nova aluna que eu quero apresentar. Como é seu nome?”. Eu falei meu nome e que queria conhecer o professor. Todo mundo deu risada e contaram que ele era o professor. “Meu Deus, por que o senhor não me falou?”. Ele respondeu, “Pois é, você estava com vergonha de ser anã e eu estava com vergonha de me apresentar”. Eu fiquei três anos tendo aula com ele. Depois fui para o Museu Alfredo Andersen¹⁸⁷ e mais tarde prestei o vestibular para Educação Artística, na Universidade Federal do Paraná (NASCIMENTO, 2017).

As visitas a museus também faziam parte do cotidiano escolar da escola frequentada por Tânia.

A maioria era fora de Curitiba. Em Paranaguá, nós descíamos de trem, que era a nossa maior alegria. Daí nós visitávamos os museus da cidade. Fomos até ver arte indígena em Paranaguá. Sempre acompanhadas pelas freiras e as professoras e com um guia para nos orientar (NASCIMENTO, 2017).

As excursões são lembradas com saudades, pelas aventuras durante a longa viagem de trem, os diferentes espaços culturais visitados, o contato com outras formas de expressão artística, entre outras peculiaridades rememoradas.

¹⁸⁵ Jornal impresso local.

¹⁸⁶ O artista Luiz Carlos Andrade Lima tinha baixa estatura em decorrência de uma queda sofrida aos 2 anos de idade que comprometeu de forma drástica o desenvolvimento de seus membros inferiores (BERBERI & CRUZ, 2007).

¹⁸⁷ O Museu Alfredo Andersen (MAA) tem sua origem na Sociedade de Amigos, criada por pessoas que conviveram com Alfredo Andersen e o admiravam. A Sociedade, instituída em 3 de novembro de 1940, tinha como principal objetivo criar na edificação onde Andersen viveu e trabalhou como artista e educador (localizada na Rua Mateus Leme, nº 336, do bairro São Francisco) uma unidade museológica para preservação de sua obra que desse continuidade aos seus ideais. Essa proposição foi concretizada em 1959, com a abertura da Casa de Alfredo Andersen – Escola e Museu de Arte. Em 1979, a instituição passou a ser denominada Museu Alfredo Andersen. O Atelier de Arte do Museu Alfredo Andersen desenvolve um trabalho voltado fundamentalmente ao ensino das artes plásticas, possibilitando o acesso a informações teóricas e exercícios da criatividade por meio de cursos de desenho, pintura, cerâmica e outros. Fonte: Museu Alfredo Andersen, (2018).

Elisabete não teve a mesma oportunidade de desfrutar dos espaços culturais da cidade com seus colegas de escola e tampouco de excursões como as de Tânia:

Não, nada, nada. Não íamos a esse tipo de lugares. Museu era passeio de luxo, era coisa para intelectual. Pobre minha filha, não visitava de jeito nenhum! Nem que fosse de graça! (DRECHSLER, 2017).

Elisabete em sua fala deixa transparecer a insatisfação por sua escola não ter proporcionado a seus alunos a oportunidade de conhecer espaços culturais. Ela brinca adjetivando as idas a museus como luxo, como algo fora do universo cultural de sua escola pública. Aqui há uma valoração desses espaços culturais como não sendo acessíveis ou apropriados ao público em geral e sim à uma elite. Esse entendimento é denominado por Bourdieu (1996) de sacralização da arte e correspondente a atribuição à obra de arte como eterna e intocável e ao elitismo no acesso e na fruição estética. Nessa perspectiva, ao tornar o conhecimento artístico privilégio das elites e de alguns eleitos pela natureza para esses fins, impõe-se uma lógica cíclica em que o capital cultural vai para o capital cultural, ou seja, se estabelece uma lógica em que os produtos artísticos, sua posse e apreciação, são naturalizados como criação da elite cultural e se destina a essa mesma elite (BOURDIEU, 2003). Na visão de Elisabete, os alunos de sua escola pública estariam fora desse ciclo.

Com relação à sua observação de que a escola não visitaria nem que fosse de graça, conforme apresentado no capítulo anterior, os museus em Curitiba nesse período não cobravam ingresso. A professora pode estar se referindo aos gastos com a condução para acesso a esses espaços. Porém, sua ponderação tem um tom de crítica à instituição que frequentava, no sentido talvez da falta de perspectiva dessa em propor visitas a esse tipo de espaço. Diferente da escola de Tânia, cujas iniciativas culturais eram uma constante no calendário da instituição.

Aqui é possível estabelecer uma diferenciação entre as instituições de ensino frequentadas pelas professoras. Pois, somente a professora Tânia frequentou escola particular. No entanto, sua escola não foi a única a proporcionar visitas e atividades culturais, conforme os exemplos analisados e outros que ainda serão apresentados no devido tempo.

Talvez para as escolas particulares fosse mais fácil realizar esse tipo de iniciativa cultural, uma vez em que poderiam repassar os custos aos pais e

responsáveis pelos alunos. Tal prática era inviável na maioria das escolas públicas em função do poder aquisitivo de seu público alvo. Nas raras exceções, como na lembrança de Lucinéa referente ao espetáculo teatral “Gasparzinho”, se tornavam excludentes, pois só participavam os alunos que podiam pagar. Que no universo em questão, não eram a maioria.

Apesar da falta de oferta de atividades culturais externas, palco do anfiteatro da escola de Elisabete a impressionou ao ponto de ser um dos destaques de suas lembranças do período escolar, juntamente com as atividades nele desenvolvidas.

A escola tinha um anfiteatro, com palco e com tudo mais. Eu e um falecido primo estudávamos na mesma escola. Meu primo adorava o Chacrinha¹⁸⁸. Então, quando faziam o show de talentos, ele era sempre o Chacrinha. Era muito legal! O pessoal dançava, fazia mágica, recitava poesia. Poesia e teatro eu gostava bastante. Mas eu só assistia. Teve uma passagem que eu nunca esqueci. Um professor deu um tema para a gente fazer uma pesquisa e tínhamos que apresentar de uma maneira inusitada. Eu lembro que nós fizemos um jornal. Eu nunca esqueci! Nós imitamos aquela propaganda “Você se lembra da minha voz, é a mesma. Mas os meus cabelos, quanta diferença!”¹⁸⁹ Fizemos o jornal contando a notícia que a gente tinha feito a pesquisa e fizemos a propaganda de comercial. Então, para mim foi este foi o primeiro contato que tive com o teatro (DRECHSLER, 2017).

O citado “show de talentos” era uma iniciativa dos estudantes da escola e não uma atividade promovida por ela. No entanto, tornou-se uma tradição entre o corpo estudantil que ansiava e se preparava para as apresentações. A professora Elisabete nunca chegou a se apresentar, porém gostava de assistir as propostas dos colegas. A experiência em sala com o teatro também partiu dos colegas e não do professor, embora sua proposta tenha sido inovadora no sentido da busca de novas

¹⁸⁸ Chacrinha era o nome artístico do apresentador de programas de rádio e televisão José Abelardo Barbosa de Medeiros (1917- 1988). Trabalhou em várias emissoras de rádio e começou a carreira como locutor na Rádio Tupi. Em 1943, lançou na Rádio Clube Niterói o programa de marchinhas de carnaval *Rei Momo na Chacrinha*. Com o fim do carnaval de 1944, Abelardo criou o *Cassino da Chacrinha*. Fez tanto sucesso que passou a ser conhecido como Abelardo “Chacrinha” Barbosa. Pouco depois, assumiu o apelido como nome artístico. A estreia na televisão aconteceu em 1956, na TV Tupi. Chacrinha foi contratado pela Globo em 1967, para apresentar dois programas. Porém, mudou várias vezes de emissora, voltando a Globo somente em 1982. Por conta de seu comportamento anárquico, Chacrinha teve problemas com setores mais conservadores da sociedade e com a Censura Federal. Em 1988, a saúde de Chacrinha começou a dar sinais de que não ia bem. O humorista João Kléber chegou a apresentar alguns programas em seu lugar. Chacrinha faleceu naquele ano, em 30 de junho, aos 70 anos, vítima de câncer no pulmão. Fonte: Chacrinha/ Memória Globo, (2018).

¹⁸⁹ Publicidade do Xampú Colorama (Bozano) veiculada na televisão na década de 1970.A publicidade pode ser visualizada na internet pelo canal You tube. Fonte: Publicidade Xampú colorama, (2018).

formas de apresentação do trabalho indicado e tenha proporcionado a possibilidade de experimentação rememorada por Elisabete.

Quando foi perguntada sobre mostras de arte com trabalhos realizados pelos estudantes em sua escola, a professora negou a existência dessa prática. Explicou que a escola era muito grande e os painéis eram usados em sua maioria para recados e informes internos. Alguns professores montavam painéis nas próprias salas de aula, que ficavam expostos por dois a três dias. Posteriormente, os trabalhos eram recolhidos e guardados em pastas.

A falta de estímulo cultural e artístico da escola não foi obstáculo para os alunos que de alguma forma já tinham familiaridade com determinadas linguagens artísticas e formas de expressão. No entanto, para Elisabete sua escola não contribuiu na perspectiva da ampliação cultural e tampouco na construção de um referencial cultural mais amplo. A professora analisa a atuação da escola que frequentava com base em sua atuação profissional atual, ela faz um comparativo entre as oportunidades culturais presentes na escola em que leciona e a ausência delas em seu período escolar de infância. Em seu relato ao falar da atuação dos colegas no show de talentos, fica evidente o interesse e a vontade de participação. Porém, como se tratava de uma atividade espontânea, sem mediação dos professores e de nenhum outro profissional da escola, faltou para ela o incentivo, a orientação e até a familiarização com as formas apresentadas.

No entendimento de Elisabete, a escola não propiciou acesso a produtos culturais como era esperado e dessa forma contribuiu para a manutenção das diferenças culturais presentes na sociedade. Somada a isso, a pouca vivência artística proveniente do convívio familiar, como analisado no capítulo anterior, pode ter resultado em baixo capital cultural. De acordo com Bourdieu e Passeron (2015, p. 38),

para os indivíduos originários das camadas menos favorecidas, a escola permanece a única via de acesso à cultura, e isso em todos os níveis do ensino; portanto, ela seria a via real da democratização da cultura se não consagrasse, ignorando-as, as desigualdades iniciais em relação à cultura e se não chegasse com frequência [...] a desvalorizar a cultura que ela mesma transmite em favor da cultura herdada que não leva a marca reles do esforço e tem, por isso, todas as aparências da facilidade e da graça.

As desigualdades iniciais a que os autores se referem podem ser percebidas na comparação entre o capital cultural das professoras Elisabete e Simone. Ambas

frequentaram as séries finais do Ensino Fundamental, 1º Grau na época, na mesma escola. Porém, a professora Simone contava com experiências riquíssimas advindas do contexto familiar e das vivências proporcionadas em sua primeira escola. Para essa, a falta de oferta de atividades culturais na escola em questão não afetou sua trajetória nesse campo por já ter sido iniciada anteriormente por diversos mediadores culturais. Dentre eles, podemos destacar a família e a mídia, conforme apresentado no capítulo anterior.

Para Elisabete, essa relação se mostrou diferente, uma vez que a escola tinha a prerrogativa de principal mediadora cultural e pouco contribuiu, nessa perspectiva, levando em conta os dados levantados na entrevista e no questionário, realizados com a professora, que apontam nessa direção. A ideologia de dom, defendida por Bourdieu (2015), como a crença no talento pessoal e consequentemente maior facilidade para aprimoramento, em oposição aos que acreditam não serem possuidores de aptidão e portanto a naturalização dessa predisposição, pode ser identificada no comparativo entre essas mesmas professoras. Elisabete elogia o “dom” do primo em imitar o Chacrinha e se contenta com a possibilidade de participação apenas como plateia, por se acreditar diferente do primo e não possuidora dessa qualidade. Porém, Simone, considerada por sua professora e colegas como detentora de dom para o desenho, passa a protagonizar esse privilégio de maneira natural.

Eu comecei a copiar os desenhos que estavam na sala de aula: patinhos, etc. Eu olhava e copiava, olhava e copiava. Eu achava que todo mundo sabia desenhar. Que todos tinham facilidade como eu. Quando eu comecei a perceber que eu sabia e os outros não, comecei a ficar famosa na sala. As crianças queriam os meus desenhos. Eu fazia e vendia por 10 centavos para comprar chicletes ou trocava por figurinhas. Porque eu fazia aquele álbum da Hanna Barbera¹⁹⁰. A professora da sala, dona Terezinha, começou a perceber que eu desenhava. E todos os dias ela me pedia para desenhar. Eu tinha que fazer as letras do abecedário. Por exemplo, nós estávamos aprendendo a letra F e eu desenhava a letra com uma faca embutida. Tinha o lobo. Era tudo assim. E eu adorava fazer isso! Então, eu fiz o ano inteiro o abecedário para ela (BORTOLANZA, 2017).

Na escola de Deisemar também não era comum a promoção de atividades culturais fora das aulas de Educação Artística. Exceto as apresentações teatrais de

¹⁹⁰ Os personagens Hanna-Barbera renderam uma série enorme de álbuns nos anos 1970 e 1980. Os desenhos animados estavam em todos os canais e tinham personagens para todos os públicos. A partir do Festival HB, de 1973, foram lançados outros oito álbuns nos anos seguintes, e ainda outros dois com a marca do Cartoon Network, quando todo o catálogo Hanna-Barbera era exibido nesse canal. Fonte: *Álbuns-de-figurinhas-inesquecíveis*, (2019).

companhias externas, consideradas ocasiões especiais na escola, onde havia a participação de toda comunidade escolar. A professora lembra que participou como figurante em uma peça teatral realizada por sua turma:

Só lembro de uma apresentação de teatro que eu fui figurante. Eu era uma flor, porque eu era muito envergonhada. Então, eu coloquei aquele contorno e só ficou o rostinho. Fiquei num cantinho do palco. Era alguma coisa sobre a natureza envolvendo Ciências, nem era tanto com arte. Fora isso tinha o festival de Educação Física. Que era um campeonato. Isso tinha bastante na escola (SOUZA, 2017).

Embora Deisemar também não tivesse acesso a espetáculos artísticos e nem as visitas aos museus fizesse parte da rotina familiar, teve na figura de Dona Otilia e nas incursões promovidas pela cidade, à atuação de uma grande mediadora cultural. Nessa perspectiva, o baixo desempenho de sua escola na promoção da cultura não foi tão devastador como para Elisabete.

Essa situação era bem diferente da escola frequentada por Josilene, no Rio Grande do Sul, que oferecia atividades extracurriculares no contra turno. Com isso, a professora teve a oportunidade de participar de atividades na área de Música.

Eu participava da bandinha rítmica da cidade. Eu tocava xilofone. Mas eu queria ter uma clarineta. Mas a minha mãe não tinha dinheiro para comprar a clarineta. Então, eu emprestava a da professora. Levava para casa e ficava treinando. Quando eu não tinha o instrumento eu desenhava uma clarineta do lado da minha cama, com uma escala musical e tocava ali. Assim, meu divertimento era tocar ali na parede (risos). Quando eu estava com a clarineta da professora, era como um desafio. Eu pedia para minha irmã tocar para eu perceber que nota ela estava tocando. Então, era um exercício que fazia. Até que minha mãe pôde comprar. Eu toquei muito tempo na bandinha. Era muito legal! A gente se apresentava no *Rotary Club*¹⁹¹. Aí essa professora, que era de música, fez um coral. Lembro que ficávamos todos na escola sentados cantando e ela passava escutando para ver como é que era a nossa voz. Quando ela passou por mim, ela fez um gesto que não. Aquilo me deu uma dor no coração. Porque eu queria muito cantar no coral (FONSECA, 2017).

Para Josilene, a escola foi estimulante e propulsora da iniciação e experiência com a música. Apesar da recusa inicial no grupo de coral, as vivências promovidas pela escola mantiveram acesa essa vontade, concretizada mais tarde durante a adolescência, na participação do grupo coral Madrigal, formado por alunas do

¹⁹¹ O *Rotary Club* é uma rede global de líderes comunitários que entram em ação para proporcionar mudanças duradouras em comunidades de diversas localidades do mundo. Essa organização social atua em três frentes: *Rotarys Clubs*, *Rotary* Internacional e Fundação Rotária. Na modalidade *Rotary Club* promovem eventos e reuniões onde os associados trocam ideias e desenvolvem projetos favorecendo a comunidade. Fonte: *Rotary Club/site oficial*, (2018).

Instituto de Educação do Paraná, onde passou a estudar. O teatro também tem um papel importante nas suas lembranças. Apesar de não ser uma atividade corriqueira em sua escola, a pouca experiência foi intensa e deixou marcas que anos mais tarde fizeram com que cursasse, como segunda licenciatura, Artes Cênicas, na Faculdade de Arte do Paraná (FAP).

Essa única vez que eu não sei que grupo era aquele, eu só lembro das imagens. Nós fomos com a escola assistir uma peça de teatro. Ela foi a primeira e única que eu assisti do primeiro ao quinto ano. E foi a coisa mais linda que eu vi na minha vida! Era em um palco que tinha um cenário super montado, que era uma casa encantadora, iluminado. Tinha luz, tinha tudo. Então, aquilo tudo na hora que abriu aquela cena, eu fiz um som de surpresa, e lembro-me das imagens e que aquilo foi a coisa mais maravilhosa que eu vi. Me encantou aquela relação entre teatro e circo (FONSECA, 2017).

Somadas à atuação da escola, as festividades populares de sua cidade natal, o circo e as experiências na casa das Aguiar podem ser consideradas suas principais mediadoras culturais, visto que as vivências provenientes da rotina familiar não foram tão ricas como as práticas familiares de Simone, Deisemar, Tânia e Lucinéa.

Contudo, se algumas dessas escolas pouco contribuíram na promoção e desenvolvimento cultural de seus estudantes, por meio da prática de atividades artístico-culturais em seus cotidianos escolares, talvez as aulas de Educação Artística tenham possibilitado maior contato e apropriação de bens artísticos, minimizando tais perdas. É sobre essa possibilidade que passarei a discutir na sequência.

3.6 AS AULAS DE ARTE

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2017, p. 25).

A fruição estética pode concretizar a experiência que o autor descreve, pois ao contemplar ou interagir com uma obra de artes visuais, vivenciar um espetáculo de dança ou teatro, ou escutar música, é possível cultivar com vagar diversas sensações e emoções. Tendo em vista que “a arte é o território por excelência da liberdade” (DUVE, 2012, p. 13 - 4), pode-se afirmar que ela muitas vezes cumpriu a sina da censura e da clandestinidade, como também da redenção e da catarse.

Mas pensar a arte pode ser diferente de pensar seu ensino, visto que esse último se relaciona com o contexto de Educação no espaço-tempo. No caso desse estudo, o contexto educacional, o do ensino da arte, especificamente, já foi introduzido. Agora é o momento de adentrarmos esse universo vivenciado pelas professoras pesquisadas em suas respectivas escolas.

Todas essas professoras tiveram aulas de Educação Artística nas escolas que frequentaram. Algumas desfrutaram de inúmeros professores e professoras específicos para essas aulas no decorrer do período escolar, outras relataram ser a professora regente a responsável por ministrar também essas aulas durante as séries iniciais.

As aulas de Arte são lembradas como diferentes das demais seja pelo espaço incomum das salas, pela forma que os materiais eram organizados e disponibilizados aos alunos, pelas propostas de trabalho e outros detalhes presentes na memória dessas professoras.

Para Josilene, as aulas de Educação Artística eram repletas de novas experiências:

Eu tinha uma professora própria para as aulas de Arte. Fiz todos aqueles desenhos mimeografados, lindos! Porque a gente nunca tinha visto aquilo. Era o novo. A proposta da 5692 estava lá. E daí a gente pintava, colava serragem, colava sabugo (risos), colava macarrão. Isso desde o primeiro ano. No Pré era mais livre. Quando eu fui para o primeiro ano foi mais marcante esse trabalho de arte. Era uma aula normal. Que em alguns momentos a gente parava para pintar essas coisas, para colar. Mas, pintar nem tanto. De teatro e dança nada. Dança, eu dançava no CTG¹⁹² fora da escola. Eu dançava as músicas gaúchas. Mas tem coisas que marcam. Eu estava no terceiro ano fazendo uma cesta de Páscoa. Pintando aquela porcaria daquela cesta. Não sei com que material eu estava pintando, mas eu sei que pinte errado. Daí fui, esfreguei e furei a minha cesta (risos). Eu pedi outra para a professora e ela gritou comigo. Ela rasgou e jogou fora a minha cesta. Aí eu fui para casa chorando. Então, eu não tive trabalhos de arte. Mas, eu tenho a minha cartilha do primeiro ano, na qual eu fui alfabetizada. A professora deu esse caderninho verdinho, da cor dos

¹⁹² Centro de Tradições Gaúchas.

militares, que era padrão da época. A nossa cartilha tinha dois personagens que eram a Verinha e o Renato. E ela começou alfabetizando a gente com o nome desses dois personagens. Cada página era um capítulo da história. Um processo de alfabetização inteirinho com essa história. Então, foi um processo bacana (FONSECA, 2017).

As memórias de Josilene apresentam o panorama inicial da implementação da Lei 5692/71, presente em muitas instituições de ensino na época, contexto em que não se sabia ao certo o que deveria ser trabalhado, conforme discutido anteriormente. Os desenhos mimeografados, as colagens com materiais diversos e a cestinha de Páscoa sinalizam um ensino pautado em atividades artísticas desconexas, na perspectiva de levar os estudantes a experimentarem diferentes materiais e suportes, em atividades dirigidas e comuns a todos, sem a possibilidade de individualização da configuração formal.

Certamente a referida Lei não avalizava explicitamente esse tipo de prática, no entanto era uma solução fácil e pronta para os professores que muitas vezes desconheciam outras possibilidades pedagógicas em Arte.

Essas singularidades imputadas à Educação Artística se justificam pelo teor do novo. Ora se foi tornada obrigatória nos currículos escolares de 1º e 2º Grau por força da referida Lei era preciso também colocá-la em prática. E como fazê-lo se não havia um modelo único e oficial?

Se a organização escolar por intermédio de um currículo composto por disciplinas configura um processo de escolhas pautadas em questões de valor e de distinção que os diversos campo de conhecimento “assumem” em uma sociedade, conforme Tourinho (2002), quais os valores e distinções deveriam ser “assumidos” pela Educação Artística?

Isso a Lei em questão não apontava. Assim, foi preciso buscar formas para esse intento. O Parecer N° 540/77 criado pelo MEC, apresentado anteriormente, também não foi de grande auxílio, pois era por demais genérico. Destaquei um trecho desse Parecer referente à Educação Artística, para melhor entendimento dessa realidade.

1.1 Educação artística

É preciso considerá-la não “como derivativo ou adorno da existência humana”, mas tendo a arte “como condição da vida e da sociedade”.

A educação artística não se dirigirá, pois, a um determinado terreno estético. Ela se deterá, antes de tudo, na expressão e na comunicação, no aguçamento da sensibilidade que instrumentaliza para a apreciação, no desenvolvimento da imaginação, em ensinar a ver como se ensina a ler, na formação menos de artistas do que de apreciação de arte, o que tem a ver diretamente com o lazer – preocupação colocada na ordem do dia por sociólogos de todo o mundo – e com a qualidade de vida.

Neste quadro, confirma-se a inequívoca importância da educação artística, “que não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses”. E concordamos com o ensaísta Celso Kelly quando diz ainda: “Não se estima que todas as manifestações artísticas se transformem em atividades escolares para todos. Entretanto, a formação geral estética, indispensável, se completará, em cada caso, com alguma atividade específica: ou o desenho, ou a música, ou o teatro, ou o balé, ou outra enfim. Partindo da essência, uma vivência se impõe como corolário natural” (BRASIL, 1977, p.138).

Nesse pequeno trecho é possível perceber que o teor do documento é confuso e apresenta contradições. Não esclarece o leitor no sentido de trazer subsídios para a composição do componente curricular de Educação Artística como pretendido, uma vez que sua função era aproximar os professores e equipes pedagógicas das instituições escolares do objetivo e função de seu ensino.

No entanto, o indicativo dado no primeiro parágrafo referente à compreensão da arte não como “adorno da existência humana” mas “como condição de vida e da sociedade” e portanto elevado ao patamar do conhecimento e não ao simplismo das atividades manuais, precedido pela argumentação complementar do segundo parágrafo, se rompe e fragiliza com a menção, nesses mesmo parágrafo, do termo lazer.

Segundo o Dicionário Formal, por lazer se compreende:

Tempo que sobra do horário de trabalho e/ou do cumprimento de obrigações, utilizado para praticar atividades prazerosas; é um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, divertir-se, recrear-se e entreter-se ou, ainda, desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora após se livrar das obrigações profissionais, familiares e sociais (LAZER/DICIONÁRIO FORMAL, 2019).

A primeira frase da definição já aponta para atividade despreocupada, sem o rigor das atividades consideradas “sérias”. Na sequência, a ideia de prática de atividades prazerosas e, portanto, de forma livre, com a finalidade de “repousar,

divertir-se, recrear-se e entreter-se”, como também serve para desenvolver formação desinteressada. Há também menção à livre capacidade criadora.

Juntando todas essas indicações que o termo comporta, pode-se concluir que as aulas de Educação Artística deveriam oportunizar atividades despreocupadas no sentido de entreter os alunos, como os desenhos mimeografados e as colagens com materiais diversos, citados por Josilene, mas que possibilitassem também a livre expressão. Aqui podemos relacionar a livre expressão expressa no documento como o uso da arte de uma forma libertadora emocional, aos moldes do período que se seguiu ao Estado Novo¹⁹³ no Brasil. Conforme Barbosa (2008, p. 06),

As experiências escolares surgidas nesta época visavam, sobretudo, investigar alternativas, experimentando variáveis para os currículos e programas determinados como norma geral pelo Ministério de Educação. A presença da arte nos currículos experimentais foi a tônica geral. [...] a prática que dominou o ensino da arte nas classes experimentais foi a exploração de uma variedade de técnicas, de pintura, desenho, impressão etc. O importante é que no fim do ano o aluno tivesse tido contato com uma larga série de materiais e empregado uma sequência de técnicas estabelecida pelo professor.

No trecho selecionado é possível perceber que a livre expressão era pensada como a possibilidade dos alunos se expressarem por meio de técnicas distintas, no sentido de liberarem sentimentos nesse percurso. Mas nada tão livre ao ponto de viabilizar a autonomia do aluno em razão do desenvolvimento de linguagem pessoal, escolha de técnicas e materiais expressivos. Era uma “liberdade vigiada” ou seja, era permitido ao aluno se expressar de forma a liberar suas emoções no exercício das técnicas propostas pelo professor. E essas técnicas deveriam ser muitas, o que também nos remete ao texto do Parecer em análise.

Na perspectiva desse documento, bastaria aos professores selecionar atividades variadas nesses moldes e estaria resolvido o problema. E é esta a indicação do terceiro parágrafo: “alguma atividade específica” compreendendo “o desenho, ou a música, ou o teatro, ou o balé”. Ou seja um *pout-pourri* de atividades de uma ou mais linguagens artísticas.

¹⁹³ O Estado Novo corresponde ao período, entre 1937 a 1945, em que Getúlio Vargas governou o Brasil e foi marcado pelo autoritarismo, censura e centralização do poder. Fonte: Caldeira et al, (1997).

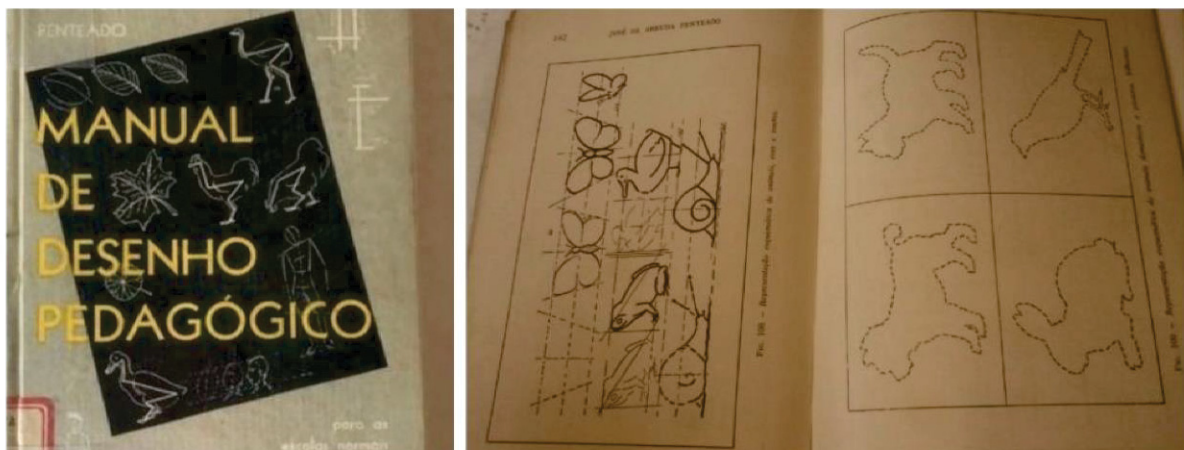
Gostaria de chamar atenção para o uso do termo balé ao invés de dança. Aqui é possível pensar que tal uso tenha ocorrido em função do arbitrário cultural. Para Bourdieu & Passeron (2008), esse termo designa o fenômeno social que consiste em erigir a cultura particular de uma determinada classe social (dominante) em cultura universal. Nessa perspectiva, o termo balé equivaleria a dança, por esta modalidade estar incluída no conceito maior ao mesmo tempo em que seria considerada sinônimo para uma classe particular e dominante.

A estética adulta também pode ser considerada dominante no contexto escolar da época, a exemplo dos desenhos mimeografados, considerados lindos por Josilene. Eles têm sua justificativa no acesso restrito a imagens de qualidade destinadas ao público infantil da época e principalmente na cultura escolar de imagens prontas circunscritas na estética adulta. Os desenhos prontos e iguais para todos indicam uma padronização e uma desvalorização da expressão individual das crianças. Todas deveriam partir da mesma imagem e provavelmente os resultados finais se assemelhariam também pelas possibilidades materiais que se apresentavam e até pelo pouco estímulo a fazer diferente. Esse indicativo se reafirma em uma outra passagem narrada pela mesma professora, referente à decoração da sua sala de aula, com personagens grandes pintados nas paredes. As imagens produzidas e cultuadas pelos adultos ocupavam as paredes das escolas, muito mais do que as produzidas pelas crianças. Talvez por essas últimas não possuírem o mesmo rigor técnico, como a cesta de Páscoa que foi para o lixo por não possuir os requisitos almejados por sua professora.

Com relação ao rigor técnico, é preciso levar em conta que a disciplina de Desenho Pedagógico integrava os currículos das escolas normais em determinação da mesma Lei 5.692/71. E seu ensino geralmente era pautado nos manuais de desenho da época. Neles era recorrente o emprego de técnicas de apreensão de desenhos prontos seguindo passo a passo ou recobrando modelos pontilhados, como na imagem 55.

Nesse entendimento, a precisão técnica era mais importante do que a criatividade. As imagens deveriam ser simples porém precisas, auxiliando metodologicamente no aprendizado do aluno.

IMAGEM 55 - MANUAL DE DESENHO PEDAGÓGICO PARA AS ESCOLAS NORMAIS - 1966.



Fonte: Mercado Livre, (2019).

No relato da pesquisadora Maria Leticia Rauen Viana¹⁹⁴ é possível nos aproximarmos dessa realidade:

Minha expressão estereotipada teve novo reforço quando, já aluna do Curso Normal (hoje Curso de Magistério), tive aulas de uma disciplina chamada “Desenho Pedagógico”, cuja professora tinha bastante talento para fazer desenhos estereotipados. Possuindo um arquivo com modelos de todos os tipos, passava-os para o quadro de giz e nós os copiávamos no caderno. Lembro da figura de uma formiguinha de pé’, feito gente, com saia rodada, sapato de salto alto, bolsinha a tira colo e lacinho na cabeça... Também copiávamos, encantadas, outros bichinhos e flores, só pensando em nossos futuros alunos e no quanto eles ficariam felizes se enfeitássemos a sala da aula, seus cadernos e pastas com tais desenhos. Ansiávamos pela oportunidade de introduzir os estereótipos na prática docente! (VIANA, 2012, p. 01).

Assim como a pesquisadora, as professoras da escola frequentada por Josilene ansiavam por preencher o ambiente das salas de aula com desenhos “lindos”, uma vez que a perspectiva formativa dessas profissionais apontava nessa direção.

De acordo com as memórias de Josilene, as suas aulas de Educação Artística não tinham como objetivo ampliar os referenciais estéticos ou desenvolver a linguagem artística dos estudantes e sim a produção e reprodução de produtos comuns a todos, como as colagens de materiais diversos em desenhos

¹⁹⁴ O relato integra o artigo intitulado “Desenhos estereotipados: um mal necessário ou é necessário acabar com este mal?” originalmente publicado na Revista ADVIR, no. 5, da Associação dos Docentes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em abril de 1995, embora tenha sido escrito anos antes.

mimeografados e a cesta de Páscoa, que lhe causou tanta tristeza. Aqui novamente a ideologia de dom, discutida por Bourdieu (2015), pode ser percebida, uma vez que não era dada, aos estudantes, a possibilidade de experimentação e de escolhas estéticas e sim a produção de objetos a partir de um modelo. Os alunos com maior experiência e familiaridade com os materiais tendiam a ter um desempenho superior e em consequência, melhor acabamento, sendo suas produções consideradas mais adequadas e melhores.

Com relação às atividades que deveriam ser ministradas e ao desempenho esperado dos alunos, o Parecer se estende nessa direção. Realizo novo destaque com alguns desses temas para reflexão:

Estas atividades, mesmo quando específicas, quando se presume uma opção do aluno correspondente às suas possíveis aptidões, não visam a formação de artistas. Não faria sentido, pois, manter-se o aluno preso a uma opção na qual o seu desempenho não revela seu maior interesse, negando-lhe a oportunidade de outras experiências, e muito menos impedir a promoção de série àquele que não apresente resultados satisfatórios em termos de produto: o desenho “feio”, a dança canhestre, a representação dissonante no grupo, o canto desafinado no coro. E isto porque a importância das atividades artísticas na escola reside no processo, e não nos seus resultados. Dentro do raciocínio desenvolvido, chega-se a que a educação artística pode prescindir de um horário rígido preestabelecido. E mais, porque convém aproveitar as oportunidades, sobretudo as que a comunidade oferece, como exposições, museus e concertos públicos, quando cabíveis, no plano das escolas. “Trata-se de usufruir cultura. E mais, habituar crianças e adolescentes a frequentar instituições e iniciativas que visam justamente a sua comunidade” (BRASIL, 1977, p.139).

O primeiro destaque se refere à questão da aptidão, que pode ser entendida nesse contexto de forma similar ao dom. Ao mesmo tempo em que o documento indica que o componente deve ser ministrado a todos da mesma maneira, surge o tema da aptidão. Referindo-se como objetivo de seu ensino, não como formação de artistas e sim como promoção de experiências artísticas. Porém, não são quaisquer experiências, elas precisam apresentar um resultado satisfatório. A primeira questão que coloco em discussão seria saber para quem o resultado deveria ser satisfatório? Para os alunos, os professores, para as instituições de ensino? Pois, no caso da cesta de Pascoa produzida por Josilene o resultado não foi satisfatório para sua professora, que chegou ao extremo de jogá-la no lixo diante da menina, para decepção e tristeza dela, muito menos para a aluna, que se sentiu humilhada e frustrada.

A segunda questão seria, qual o conceito de satisfação almejado? O resultado coerente com a proposta, que apresentasse um avanço no desenvolvimento do aluno, que correspondesse ao que o aluno desejou produzir, ou aquele que ficou bonito? No mesmo exemplo da cesta de Páscoa, Josilene afirma ter pintado errado e ao tentar consertar o estrago seu trabalho rasgou. Apesar do esforço da menina em realizar a proposta de acordo com o modelo dado pela professora, diante do fracasso não foi permitido a ela recomeçar. Foi simplesmente descartado como insatisfatório e a menina considerada aos olhos de sua professora como sem aptidão. Portanto, uma nova oportunidade seria infrutífera.

Na sequência do texto do Parecer, parece haver um indicativo do que se espera dos resultados: que os desenhos não sejam “feios” (como a cesta de Páscoa de Josilene), a dança canhestra, a representação dissonante do grupo, o canto desafinado do coro. Ou seja, que haja uniformidade. E o que poderia haver de mais uniforme do que atividades prontas para completar? Os desenhos mimeografados poderiam ser incluídos nessa categoria, assim como o repertório de canções e danças folclóricas para reprodução, ou até mesmo as peças de teatro prontas para a encenação. Como é o caso da peça de teatro encenada pela turma de Deisemar, apresentada anteriormente, na qual a menina participou apenas como figuração, por ser considerada muito tímida para realizar falas, ficando “plantada” em cena, representando uma flor.

Então, eu coloquei aquele contorno na cabeça e só fiquei com o rostinho de fora. Fiquei em um cantinho do teatro. Era alguma coisa sobre a natureza (SOUZA, 2017).

Nesse exemplo todos os alunos participaram da peça. Alguns atuaram e outros foram apenas parte do cenário. Mas a proposta foi dada a todos de acordo com suas possibilidades e aptidões, em concordância a indicação do documento.

Mas há também no texto do Parecer a informação que o que deveria se levar em conta era o processo e não o resultado. Aqui gostaria de apontar outra contradição. Porque se era o processo que importava e não o resultado, qual a importância da discussão anterior sobre resultados satisfatórios e aptidão?

No último trecho em destaque há a menção da necessidade de proporcionar aos alunos modos de usufruir a cultura e a criação do hábito de frequentarem

espaços culturais. Nesse entendimento, as instituições de ensino deveriam oportunizar atividades culturais, como as analisadas anteriormente, nesse mesmo capítulo.

Em outro trecho selecionado do mesmo parecer, há a indicação do profissional que seria adequado para lecionar Educação Artística.

A partir da série escolhida pela escola, nunca acima da quinta série, sem prejuízo do que se disse até aqui, é certo que as escolas deverão contar com professores de educação artística, preferencialmente polivalentes no 1º grau. Mas o trabalho deve-se desenvolver, sempre que possível, por atividades e sem qualquer preocupação seletiva (BRASIL, 1977, p.137).

De acordo com Bacarin (2005), esse professor polivalente corresponderia aquele formado pelos cursos recém-criados de Educação Artística. Segundo a autora,

Ao ser responsabilizado por ministrar aulas em que deveriam ser trabalhadas as quatro linguagens artísticas [...], por ter tido uma formação de caráter superficial, formou-se a ideia de que ao se trabalhar com técnicas isoladas, estariam se trabalhando todas as áreas. Surgiram então na escola as técnicas de trabalho artístico, voltadas para o desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade do aluno (BACARIN, 2005, 148).

Ao mesmo tempo em que as atividades técnicas eram ministradas pela justificativa apresentada pela autora, elas também eram uma orientação do Parecer conforme analisado. O que não fica claro é se o Parecer foi redigido com base nessa realidade observada ou se relaciona-se com outras fontes e perspectivas teóricas.

Conforme Salomé, Torres & Wendt (2009, p.15), em decorrência das orientações do Parecer,

Abre-se o abismo que vai reforçar a distinção entre trabalho material e trabalho artístico, sendo este último tido como supérfluo diante da sociedade capitalista que não vê na arte a possibilidade de uma atividade com fins lucrativos. [...] As atividades desenvolvidas com arte na escola traduziam-se em técnicas de trabalhos artísticos sem fundamentação teórica que apresentasse a arte enquanto uma linguagem contextualizada historicamente.

Os professores e professoras polivalentes são rememorados por várias professoras, dentre elas, Elisabete:

O professor Orlando era quase patrimônio do colégio. Ele era muito dado a essas coisas de dança. Ele gostava de se meter em campeonatos. Então, a escola participava. Aquele tempo as escolas iam no desfile de Sete de Setembro. Nós passávamos uns dois, três meses aprendendo a marchar. Por fim, ninguém aguentava mais. E sempre no final do ano havia as danças. Nem sempre as famílias iam. Era uma apresentação para a própria escola. Então nós treinávamos as coreografias (DRECHSLER, 2017).

Essa rememoração reincide na questão da atividade pronta e uniforme. Tanto a marcha quanto as coreografias de dança eram treinadas com os alunos, segundo a rememoração da professora. O uso do termo “treinamento” utilizado por ela remete a ideia de reprodução. Nesta perspectiva, não haveria a possibilidade de criação coletiva. Eram modelos apresentados por seus professores e reproduzidos pelos alunos de forma mecânica e repetitiva.

Com relação à participação do desfile de Sete de Setembro, essa prática está relacionada ao Decreto Nº 50.505/61, analisado anteriormente, referente ao desenvolvimento de atividades cívicas nas instituições escolares.

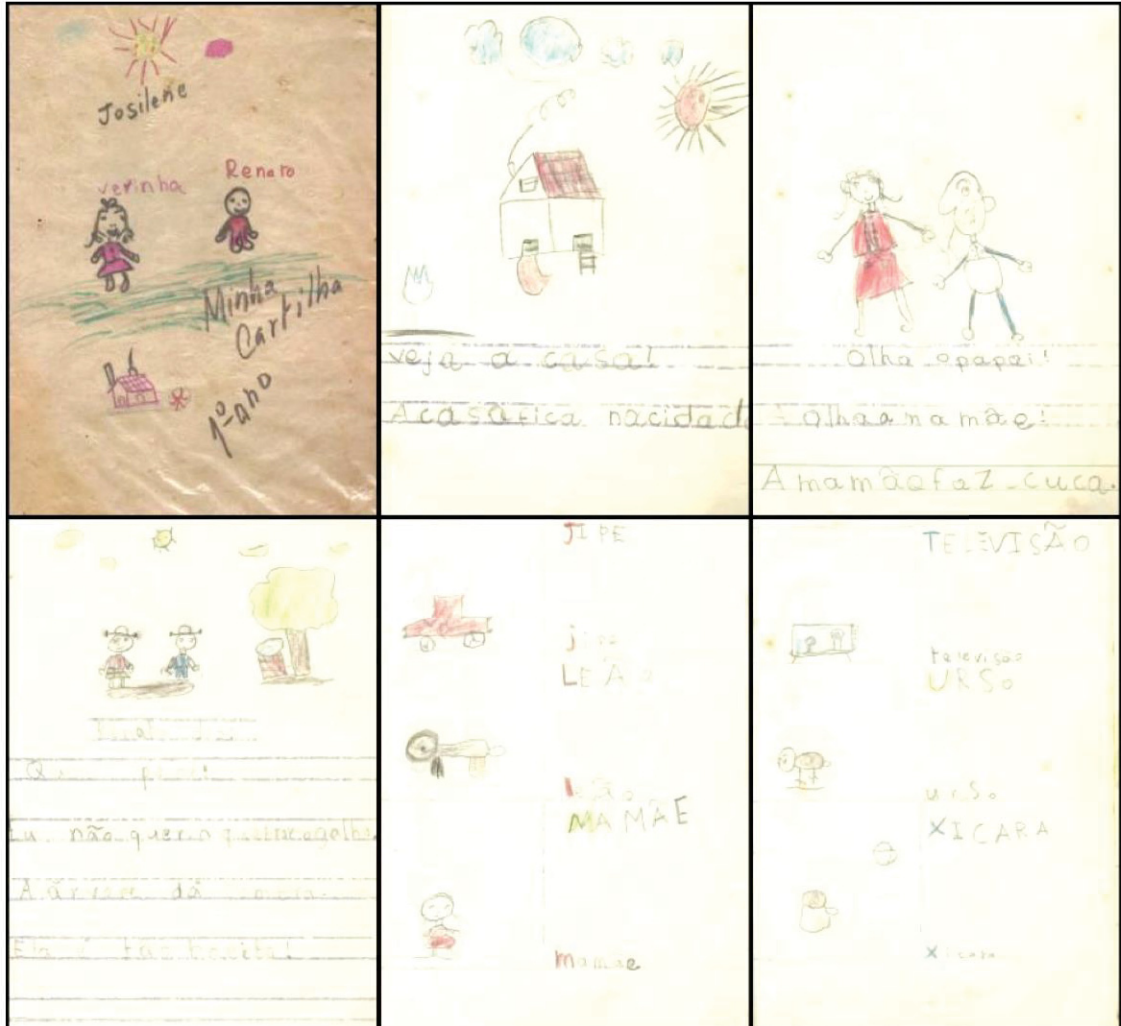
A estratégia de alfabetização da professora da 1ª série de Josilene, foi rememorada como uma possibilidade de criação. Pois os alunos tinham o desafio de ilustrar as histórias protagonizadas pelos personagens Verinha e Renato de forma livre e individual. Provavelmente, não era objetivo da professora regente estimular o desenho criador dos alunos de sua turma e sim focar no processo de alfabetização. Porém, a oportunidade que se concretizou de criarem suas próprias imagens deixou marcas na menina, que guarda até hoje sua antiga cartilha. O destino dado a essa produção foi diferente do dispensado aos seus demais trabalhos realizados nas aulas de Educação Artística, pois desses não foi guardado nenhum.

Na Imagem 56, é possível perceber que os desenhos produzidos por Josilene são simples e comuns na perspectiva da representação gráfica infantil. Eles apresentam elementos comuns dos desenhos infantis dessa época, como a tradicional casa com chaminé, a representação do sol humanizado com a feitura do rosto, nuvens azuis, entre outros detalhes possíveis de observação. Essas representações são compreensíveis, uma vez que a menina não era estimulada a desenhar, na escola e tampouco no cotidiano familiar e, portanto, seus referenciais gráficos eram poucos.

De acordo com Lavee, “a produção da criança também reflete o tempo e o lugar onde vive por meio dos padrões vigentes na cultura, das técnicas disponíveis,

das orientações que recebe, bem como dos meios e suportes aos quais tem acesso para se apropriar e criar” (2006, P. 42-3).

MAGEM 56 – CARTILHA DO PRIMEIRO ANO – DÉCADA DE 1970.

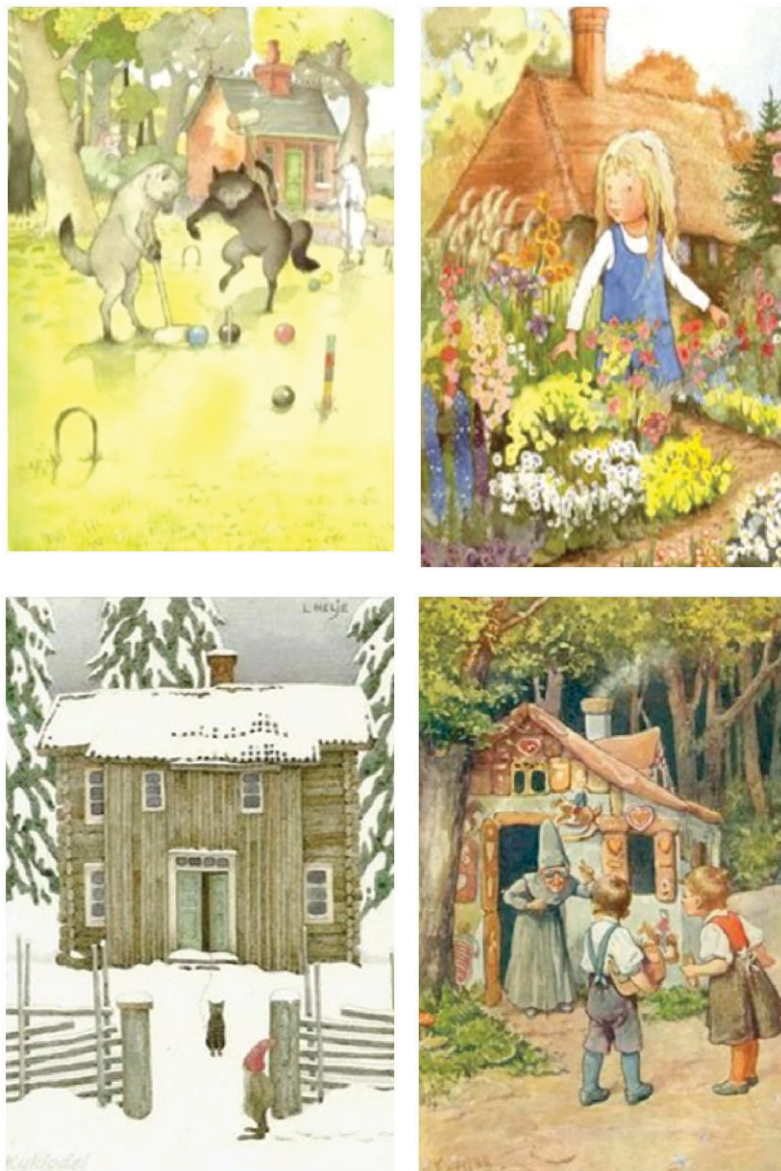


Fonte: Acervo pessoal professora Josilene de Oliveira Fonseca.

Também é possível problematizar que na cidade de Canela, em função do clima, era comum as casas possuírem lareira e portanto chaminés. Porém, a atribuição de chaminé também pode estar relacionada aos padrões citados por Lavelberg, pois esse tipo de representação gráfica era comum na época em imagens veiculadas em livros de literatura infantil, livros didáticos, publicidades, entre outros meios, por influência dos costumes do hemisfério norte, principalmente europeus e norte-americanos.

A Imagem 57 apresenta algumas ilustrações selecionadas da literatura infantil que exemplificam esse tipo de representação gráfica.

57 – ILUSTRAÇÃO LITERATURA INFANTIL – DÉCADA DE 1970.



Fonte:Pinterest, 2019.

Imagens da mídia também fizeram parte dos referenciais gráficos de Simone:

Mesmo eu que gostava de arte achava as aulas de Educação Artísticas inóspitas. Eu lembro uma vez que a professora fez uma atividade assim: 'Hoje vocês vão fazer as expressões faciais'. Daí eu pensei assim: 'o que eu vou fazer?' Eu tinha uma moeda de um real, peguei o caderno de arte e fiz várias círculos com aquela moeda. Daí eu fiz várias expressões faciais com

os rostinhos bem desenhados, com bonezinho, com cabelinho, com não sei o que lá e colori. Me inspirei fazendo aquilo. Eu vi que a professora gostou. Ficou muito bem feitinho mesmo! Eu lembro de fazer isso. Mas esse caderninho de arte se perdeu. Outra atividade também que ela nos mandou fazer, era um desenho livre. Ela vivia mandando fazer desenho livre. Eu fiz um desenho que eu tinha visto numa gravura num livro. Eu lembrei de memória. Fiz um burrinho andando em um jardim e mais alguma coisa que eu não lembro. Mas eu fiz aquele burrinho bem do jeito que eu tinha visto. Tentei fazer. E também ela gostou! Lembro que ela me deu 'Ótimo!' (BORTOLANZA,2017)

Apesar de Simone gostar de desenhar, ter sido incentivada durante as séries iniciais por sua professora regente e ter tido em sua casa a liberdade e a possibilidade de expressão por meio de diferentes materiais ao seu alcance, conforme relatado no capítulo anterior, as aulas de Educação Artística na Escola Guido Straube, onde cursou as séries finais, não eram nada estimulantes. A prática do desenho livre, utilizada com frequência por sua professora, era uma possibilidade de exercitar a criação indicada no Parecer analisado. Pois em um universo de atividades prontas para colorir, colar ou montar, o desenho livre era compreendido como possibilidade de livre expressão.

Segundo Rizzi (2002, p. 66), “a concepção da Livre Expressão vincula-se histórica e ideologicamente ao Modernismo, pois enfatiza a visão pessoal como interpretação da realidade, a emoção como o principal conteúdo da expressão e a busca do novo, do original como o ideal a ser alcançado”.

Para se expressar de acordo com a definição dada pela autora são necessários alguns subsídios, pois como é possível interpretar a realidade sem discuti-la? Como expressar sentimentos de forma artística sem o exercício das emoções? Como buscar o novo se não se conhece o passado? E ainda, como ser original sem conhecer a o que a humanidade já produziu no decorrer do tempo em diferentes espaços?

Para Simone, isso não foi problema em função de sua trajetória. Por já saber o que agradava a estética adulta, pelas solicitações de outras professoras em razão de suas possibilidades de expressão gráfica, foi fácil para ela se destacar e tirar boas notas. Mas suas aulas de Educação Artística não foram marcantes no sentido de estimular sua expressão ou incentivá-la a ir mais além.

Elisabete e Simone estudaram no mesmo colégio e na mesma época, e portanto suas aulas de Educação Artísticas tiveram o mesmo caráter. Para Elisabete, elas também pouco significaram:

A aula de Educação Artística, pelo menos no meu tempo, ela era como se fosse uma janela para que o professor regente pudesse sair de sala e ir planejar alguma coisa. Então, o outro professor estava ali para “encher linguiça”. Era só aquela coisa de desenhar e pintar e estava bom! (DRECHSLER, 2017).

Talvez a reação de indiferença de Elisabete para com as aulas de Educação Artística esteja relacionada à percepção da postura dos professores de pouco estímulo para execução das atividades propostas. Há de certa forma um descrédito na importância dessas aulas, sinalizado pela expressão utilizada de que para o professor qualquer coisa que se entregasse estaria bom.

Mas para garantir o desempenho dos alunos e resultados “satisfatórios”, as propostas eram exemplificadas pela professora, no sentido de apresentar um modelo ideal. Era permitido aos alunos criarem suas versões, desde que não muito distantes do modelo apresentado.

Ela colocava algum exemplo no quadro para você ter como base, como inspiração. Em cima daquele tema, vamos supor a Páscoa, ela colocava um tipo de coelho. Ela falava ‘mas tem inúmeros, então vocês vão criar o coelho de vocês’. Mas era basicamente só desenho e pintura, ou recorte. (DRECHSLER, 2017).

Lucinéa rememora que a professora Estael explorava em suas aulas de Educação Artística técnicas de desenho e pintura. Porém, as propostas não eram desenvolvidas durante a aula.

A professora Estael dava as técnicas e nós desenvolvíamos em casa. Depois levávamos em uma pasta para ela ver. Então, teve por exemplo o desenho que nós tínhamos que desenvolver com o giz de cera, passar para a outra folha com o ferro de passar, com o calor do ferro o giz derretia e passava para outra folha. Eram essas técnicas (DOBRYCHLOP, 2016)

Bem diferente das posturas das professoras de Elisabete e Lucinéa, Deisemar rememora a atenção e interesse de ensinar de forma individualizada de uma professora em especial:

Lembro muito da professora Miriam, que é aquela que eu tenho uma foto com ela (Imagem 45). Ela me ensinou a pintar, fazia contorno mais forte bem rapidinho e depois com o lápis de ladinho pintava o interior da flor, do urso, de qualquer desenho. Ela que me ensinou a pintar nos limites do desenho para não fazer de qualquer jeito. Ela mostrava os desenhos dela, ela tinha uma pasta de desenho e ela folheava para a gente, mostrando para as crianças. E a gente ficava encantado! (SOUZA, 2017)

Novamente se percebe a alusão ao aprimoramento técnico do desenho, bem como para a estética adulta. A professora Miriam mostrava como deveria ser feito para que os alunos pudessem colorir “corretamente” os desenhos prontos: primeiro o contorno depois o preenchimento da imagem. Assim, as crianças não ultrapassariam o limite da linha de contorno e o desenho “não ficaria de qualquer jeito”, pois nesse entendimento, só havia um jeito de ser feito, do jeito que não ficassem “feio”, como o Parecer indicava.

Apesar de mais uma vez existir ênfase no modelo idealizado, a professora Miriam dedicava tempo e atenção aos alunos de forma individualizada, diferente da atuação da professora de Elisabete, que colocava o modelo no quadro e apenas aguardava a entrega dos trabalhos realizados.

Mas de um ano para o outro as professoras mudavam e com isso as práticas também. Josilene evoca sua professora Miriam que lhe encantava de uma maneira diferente da professora homônima de Deisemar:

Então a professora do segundo ano era a Miriam. Ela era uma artesã. Tudo que ela fazia para nós era maravilhoso! Ela dava presentinhos. Começou o ano ela deu uma coisinha para pôr na ponta do lápis com o nome de cada um. Era um primor! E a organização então... Nós chegávamos a escola no inverno e tinha chinelinhos para andar dentro da sala. Deixava o sapato para fora e ela tinha uma sapateira atrás do armário onde guardávamos o chinelo. Então era assim, era tudo muito decorado nesse sentido. Não decorado de imagens estereotipadas, não tinha isso (FONSECA, 2017).

Nessa passagem é possível identificar outra professora regente que lhe trouxe mais referenciais da arte do que a própria professora específica de Educação Artística. Se a professora do 1º ano lhe incentivou a desenhar, mesmo que sem um suporte técnico ou a ampliação de seu referencial imagético, a professora do 2º ano, nos pequenos detalhes da organização da rotina diária, trouxe elementos de destaque que perduraram em sua memória. O fato da professora ser uma artesã é uma distinção no sentido qualitativo, pois significava para Josilene uma pessoa com referências estéticas como a mãe de sua amiga Margarete, citada no capítulo

anterior. Em função disso, a sua sala de aula não era decorada com imagens estereotipadas, como as demais.

É provável que Josilene na época não tenha feito essa relação, que ela seja fruto de um olhar do presente aos acontecimentos do passado. Pois, conforme Bosi (1994, p.55),

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, 'tal como foi', e que se daria no inconsciente de cada sujeito.

Ao rememorar o passado, não há como se despir dos conhecimentos e concepções, construídos no decorrer do tempo. Eles já fazem parte de cada indivíduo e de suas formas de conceber e entender o mundo que os cerca. Mas esses aspectos não invalidam os acontecimentos guardados na memória. Algumas vezes podem dar um certo matiz ou tempero a determinadas passagens. Porém, não chegam a contaminar o conteúdo de seus testemunhos. Esses estão amparados pela memória coletiva, pelos contextos socioculturais, pelas referências do tempo e do espaço, e por diferentes fontes que podem auxiliar nesse processo da reconstrução do passado.

Na escola de Lucinéa, as aulas de Educação Artística também eram ministradas por professores específicos. Nos anos iniciais, apesar das aulas não acontecerem semanalmente, estas eram realizadas na sala de arte.

Da primeira a quarta série, as aulas eram muito fragmentadas. Tive muito pouco. Tinha uma professora de Arte mas ela não nos dava aula toda a semana. Era uma vez ou outra. Lembro das atividades e lembro da sala. Era uma sala que tinha janelas grandes. Eu lembro do cheiro dessa sala. Ela tinha uma forma diferente, com mesas baixas. Sentavam quatro pessoas naquela mesinha em banquetinhas de palha. Tinha um armário grande e comprido, que cheirava giz de cera e tinta. Eu manuseei tudo isso. Eu trabalhei com isso tudo, mas eram desenhos prontos, mimeografados. Desenhos infantis de bonequinhos, meninas e meninos, todos estereotipados, apenas para colorir. Tivemos uma tarefa que eu não sei como a professora fez isso, mas ela trouxe um monte de vidro colorido e orientou muito para que a gente não se cortasse. Era tudo caquinho, para colar em cima de uma tartaruga. Eu lembro que a gente trabalhava com datas comemorativas. Era a técnica mesmo e todo o mundo com o mesmo desenho, com o mesmo trabalho. De quinta a oitava série foram vários professores. Na quinta série foi a professora Célia Regina com música, com o violão e com essas coisas. Na sexta série com o professor Geraldo a gente cantava. Na sétima e oitava série eu lembro que eu tinha livro didático, com artes visuais. Eu lembro que vinha a obra colorida, por

exemplo, um Seurat¹⁹⁵, um pontilhismo. A obra era pretexto para fazer atividade com pontilhismo. Não estudava o pontilhismo, só a técnica mesmo. Ou também bastante questões geométricas, luz e sombra, também só a técnica (DOBRYCHLOP, 2016).

Assim como as aulas de Arte frequentadas por Josilene, uma década antes, as aulas de Lucinéa tinham em comum os desenhos prontos, as datas comemorativas e o exercício técnico. Mesmo nas aulas de música, seguiam o padrão reproducionista, ou seja, repetiam modelos propostos pelos professores. Nessa perspectiva, de acordo com Lavelberg (2003), os objetivos estariam ligados à busca de aprimoramento e destreza. Talvez o diferencial e até certo ponto a inovação nas práticas rememoradas, seja a inclusão de artistas e suas obras, mesmo que na perspectiva de pretexto para o estudo da técnica. A menção do livro didático nos dá indicio de um nicho mercadológico que despontou com a obrigatoriedade do ensino da Educação Artística. Para Cunha (2015, p.10), “os livros didáticos são objetos que tendem a coordenar a transmissão dos conhecimentos, e, por consequência, relacionam-se com a legislação educacional vigente”.

Nesse panorama começam a surgir materiais didáticos para ocupar essa lacuna inicial e dar um aporte pedagógico aos professores de Educação Artística.

Os aspectos econômicos unidos às políticas de estímulo à coedição de materiais contribuíram para a proliferação de livros didáticos nos anos de 1970. Além disso, medidas relacionadas à Reforma da Educação nacional, que reestruturaram os níveis de ensino, também colaboraram para a necessária reformulação dos livros escolares, com o intuito de atender às mudanças impetradas pela Lei 5.692/71 nos currículos. A lei marcou a demanda e a consequente produção dos livros próprios para o ensino da Educação Artística (CUNHA, 2015, p. 48).

A pesquisadora analisou diversos livros didáticos da época e concluiu que em sua fase inaugural traziam um misto de propostas pedagógicas que focavam desde produções gráficas vinculadas com o desenho geométrico até assuntos referentes à História da arte. No entanto, a presença do ensino do desenho permanecia fortemente nesses mesmos materiais, o que pode ser evidenciado nas memórias de Lucinéa com relação as obras presentes em seus livros das séries finais do 1º Grau. Segundo a professora, as propostas pedagógicas eram

¹⁹⁵ Georges Seurat (1859- 1891) artista pós-impressionista dedicada a obras de grande proporção cuja técnica consistia na cobertura da tela com pontos de cor que deveriam fundir-se no olho do espectador e produzir, matizes intermediários mais luminosos do que a paleta. Ele chamou esse processo de Divisionismo. Também conhecido como Pontilhismo. Fonte: Janson, (1988).

voltadas para as técnicas de desenho como o pontilhismo, luz e sombra e o estudo das formas geométricas, não sendo objeto de estudo as produções artísticas em si, os contextos de produção ou as formas de expressão como a pintura, a gravura ou a fotografia, por exemplos. As obras eram tratadas como imagens a serem reproduzidas ou completadas, como modelos de determinadas técnicas ou disparadoras para a aprendizagem da mesma técnica utilizada pelo artista em questão.

Lucinéa complementa:

Era aquela obra solta. Era uma imagem, não era encarada como uma obra. Porque quando tinha essa questão de luz e sombra, por exemplo, que poderia ser explorado a partir de um artista e uma obra em específico, já estava feito o trabalho no livro para você reproduzir embaixo (DOBRYCHLOP, 2016)

No que diz respeito à realização das propostas, Cunha (2015) aponta em seu estudo o uso de livros didáticos consumíveis, ou seja, aqueles cujas atividades eram realizadas no próprio corpo do livro, tornando assim inviável sua reutilização no ano seguinte, como uma estratégia mercadológica das editoras, que tinham a intenção de garantir maior frequência na negociação de suas produções.

Deisemar também fez uso de livro didático em suas aulas de Educação Artística:

Tinha uma lenda no livro didático, maravilha! Eu lembro de ter desenhado a índia Naipi¹⁹⁶. Foi uma atividade que marcou. Eu lembro assim que estava na terceira série (SOUZA, 2017)

É natural o encantamento da menina perante a lenda presente em seu livro didático. Ora, em um universo destituído de imagens da arte ou de outras imagens que não os desenhos prontos repletos de estereótipos, as ilustrações dos livros didáticos eram instigantes. Conforme Cunha (2015, p. 233),

As ilustrações, propriamente ditas, também marcam espaço importante em tais livros. Contudo, vale ressaltar que elas não se caracterizam apenas como adornos, ou recursos para vincular a atenção do leitor aos textos escritos, embora isso também ocorra, mas estas se sobressaem com teores pertinentes à nova área.

¹⁹⁶ Lenda das Cataratas originário dos indígenas Caingangues que habitavam as margens do rio Iguaçu. Fonte: GUEDES, (1997).

Outra questão a ser pensada sobre os livros didáticos é que as atividades realizadas em seu interior eram limitadas, tanto no que se refere às proporções como aos materiais utilizados, visto que o uso de determinados materiais, como a tinta, por exemplo, poderia danificar a estrutura desses livros, o que também excluía a possibilidade de exploração de elementos tridimensionais.

Restritivos também eram os cadernos de Arte utilizados nas aulas frequentadas por Elisabete:

No caderno de Arte eram as datas comemorativas o que mais fazíamos. Então era sempre algum desenho, as vezes para você fazer ou pintar (DRECHSLER, 2017).

Esse tipo de propostas relacionadas às datas comemorativas podem ser definidos como: “trabalhos iguais que não guardam qualquer individualidade, ou melhor dizendo, trabalhos que exercitam o contato com a linguagem plástica, mas não exercitam a expressão pessoal e única de sujeitos que têm algo a dizer” (MARTINS, 2002, p. 54). Dependendo da atividade, não chegam nem a exercitar a linguagem plástica, pois conforme vários exemplos rememorados pelas professoras, muitas vezes a semelhança com um modelo preestabelecido era o resultado esperado por seus professores.

Da mesma, isso ocorreu com a atividade desenvolvida por Deisemar:

Eu lembro bem na quarta série de ter feito um porta joia de palito de sorvete para minha mãe (SOUZA,2017)

O entendimento da Educação Artística relacionada aos trabalhos manuais gerou esse tipo de proposta, aliada às datas comemorativas e à possibilidade da produção de brindes, cartões e outras formas de celebração de tais ocasiões. Aqui é possível pensar que padrões estéticos levaram à produção desses porta-joias de palitos de sorvete. Será que esse objeto estaria dentro do conceito de resultados satisfatórios indicados no Parecer analisado?

As aulas de Arte na escola de Tânia aconteciam semanalmente e as práticas veiculadas eram bem distintas das atividades prontas e datas comemorativas:

Tínhamos aula de Arte durante a semana. Eu tinha aula de dança, com a professora Rosa. Lembro que eu falava assim, “nossa sou anã e vou dançar!”. Ela respondia: “você vai dançar do mesmo jeito!”. Ela era formada

em Dança e em Educação Física. Eu tinha a professora de desenho e pintura que era a professora Rocio. Uma excelente professora! Foi por aí que eu comecei a gostar da arte mesmo. Eu tinha a professora de escultura, que era a professora Gení. A de Teatro eu não me recordo o nome. E durante a tarde tinham as oficinas, mas eram pagas. Eu estudava de manhã e a tarde tinham as oficinas. O meu pai, como sabia que eu gostava muito de desenhar e pintar, me colocou em uma oficina de desenho e pintura. Comecei na oficina com nove anos. Nas aulas de Arte nós tínhamos até xilogravura, tínhamos que talhar a madeira. A gente trabalhava sempre em cima de um artista. Uma vez com o Poty Lazzarotto¹⁹⁷, nós trabalhamos muito a obra dele (NASCIMENTO, 2017).

A sala de Arte desde sua visita inicial à escola foi motivo de admiração, conforme seu relato no capítulo anterior. Não só pelas dimensões mas pelas atividades diferenciadas acontecendo de forma simultânea, pelo fervilhar das turmas em ação e também pela acolhida e atenção recebida das professoras presentes. Quase todas são lembradas pelo nome. E foi nesse contexto que Tânia afirma ter começado a gostar de arte. Nessa escola ela sentia que podia ir além, que não estaria limitada pelo peso do preconceito. A afirmação de sua professora de dança, Rosa, que ela poderia dançar do mesmo jeito que as demais alunas, bastou para a menina, pois entendeu que seria aceita como era e que sua baixa estatura não seria encarada como empecilho para sua aprendizagem, como já havia acontecido em outras instituições de ensino.

Chamo atenção para essa passagem porque ela nos faz pensar na questão da sensibilidade. De acordo com Pesavento (2007, p. 21), “o mundo do sensível é difícil de ser quantificado, mas é fundamental que seja buscado e avaliado [...]. Ele incide justo sobre as formas de valorizar, de classificar o mundo, ou de reagir diante de determinadas situações e personagens sociais.”

É possível nos aproximarmos do mundo de Tânia e percebermos sua satisfação ao ser aceita e incentivada a se expressar. Podemos compreender o leque de possibilidades que se abriu diante da menina a partir das atitudes e relações com suas professoras e colegas de escola, assim como a importância das vivências que teve nas diferentes linguagens artísticas. Não obstante, para ela o maior peso é dado para as experiências vinculadas mais diretamente às artes visuais, com a participação das oficinas extracurriculares e posteriormente, frequência a outros cursos, como a experiência relatada anteriormente com o artista

¹⁹⁷ Poty Lazzarotto (1924- 1998) artista paranaense. Desenvolveu sua arte em diferentes técnicas e suportes como o desenho, a gravura, a ilustração, a arte mural, entre outras. Possui na cidade de Curitiba 46 murais públicos e em outras cidades do Brasil e do mundo. Fonte: Pedroso, (2006).

Luiz Carlos Andrade e Lima e mais tarde a formação superior em Educação Artística pela Universidade Federal do Paraná.

Tânia guardou com carinho, em uma grande pasta, suas produções realizadas no decorrer da infância e adolescência. Escolhi algumas delas (imagens 58,59 e 60) para exemplificar o tipo de proposta por ela desenvolvida nas aulas de Educação Artística de sua escola.

IMAGEM 58 – PRODUÇÃO REALIZADA POR TÂNIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA– FINAL DA DÉCADA DE 1970.



Fonte: Acervo pessoal professora Tânia Maria Rodrigues do Nascimento.

MAGEM 59 – PRODUÇÃO 2 REALIZADA POR TÂNIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA–
FINAL DA DÉCADA DE 1970.



Fonte: Acervo pessoal professora Tânia Maria Rodrigues do Nascimento.

IMAGEM 60 – PRODUÇÃO 3 REALIZADA POR TÂNIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA–
FINAL DA DÉCADA DE 1970



Fonte: Acervo pessoal professora Tânia Maria Rodrigues do Nascimento.

A primeira produção (Imagem 58) é uma pintura abstrata em aquarela. As produções seguintes (Imagens 59 e 60) são figurativas e possuem técnicas distintas, a primeira é uma pintura a guache e a segunda com giz pastel. Tânia conta que essas produções foram realizadas nas séries finais do 1º grau e que era estimulada a criar suas próprias imagens a partir das técnicas estudadas. Essa última produção fazia parte de uma série que foi realizada como exercício sequencial onde os alunos deveriam criar uma imagem que daria origem a outras como se fossem detalhes ampliados da anterior. A imagem 61 é a que dá sequência a esse exercício.

IMAGEM 61 – EXERCÍCIO DE COMPOSIÇÃO – FINAL DA DÉCADA DE 1970.



Fonte: Acervo pessoal professora Tânia Maria Rodrigues do Nascimento.

Apesar de serem de uma década anterior a das aulas de Lucinéia e contemporânea às aulas de Josilene, não há menção, no relato das aulas de Tânia, a desenhos prontos ou ao estudo da técnica pela técnica. Ao contrário, ela teve a oportunidade de experimentar técnicas artísticas diversificadas, no aspecto da criação. Pôde vivenciar também as quatro linguagens artísticas, todas trabalhadas de forma curricular, uma vez por semana. As aulas aconteciam às sextas-feiras e por vezes aos sábados. Pode-se concluir que a carga horária semanal extrapolava as praticadas em outras instituições escolares da época.

Apesar da legislação ter determinado a obrigatoriedade da Educação Artística nos currículos escolares, não apontou carga horária específica. Gostaria de lembrar que a princípio ela não foi designada como disciplina e sim como “atividade educativa”. Sendo assim, as instituições de ensino tiveram liberdade para designar a carga horária de acordo com suas realidades, possibilidades e expectativas.

Na Rede Pública Estadual do Paraná, no período em questão, a carga horária semanal praticada em suas escolas era de duas horas/aula semanais, no período em questão.

Talvez o diferencial da carga horária possa estar relacionado à condição de escola particular, portanto possuidora de concepção diferenciada e de certa forma mais livre do que as Redes Públicas. Mas é importante perceber como concepções e práticas de ensino de Arte, em um mesmo contexto temporal, podem ser tão distintas. Essa questão remete à discussão anterior da falta de unidade conceitual e curricular da disciplina de Educação Artística, desde sua criação e obrigatoriedade até o surgimento de nova legislação e documentos orientadores mais consistentes, como a LDB 9.394/96 e os PCNs.

Nesse hiato de tempo houve uma busca por parte de professores e instituições de ensino no sentido de tentar construir práticas a partir de teorias que já circulavam nesse campo ou novidades que chegavam ao Brasil. Foi nesta busca e experimentação de formas para implementação e posteriormente exercício da Educação Artística que as práticas se distinguiram. As atividades relacionadas às datas comemorativas como citadas por Lucinéa e Josilene, não eram realizadas na escola de Tânia, por exemplo.

A Rede Municipal de Ensino de Curitiba também passou pelo mesmo processo de tentativas e experimentações a partir da implementação e obrigatoriedade do ensino de arte nas escolas. De acordo com Chaves Leite & Miguel (2006), tal ensino foi desenvolvido nas escolas da Rede com diferentes denominações, inicialmente como atividades recreativas nos Centros Comunitários, depois como área de desenvolvimento de habilidades manuais ou como artes industriais e nas escolas como Centro de Atividades Criadoras (CAC). Nesse contexto,

Não havendo grande número de professores de Arte habilitados para tanto na Rede Municipal de Ensino, foi disponibilizado estas mesmas vagas para pessoas não habilitadas, às quais tinham por vezes, cursos de reciclagem para melhor instruí-las. Mesmo assim, as dificuldades eram grandes, pelo desconhecimento, por parte do professor, da função da arte, dos mecanismos que desencadeiam o processo criativo, o despreparo teórico e técnico, o rodízio exagerado dos professores e a colocação de profissionais de forma impositiva para trabalhar nesta área (CHAVES LEITE & MIGUEL, 2006, p. 3045).

A diversidade de concepções e a decorrente multiplicidade de estratégias metodológicas estão presentes nas lembranças de outras professoras, como no caso de Deisemar:

No Colégio Santos Dumont tínhamos duas aulas de Educação Artística e a gente fazia um pouquinho de tudo. Trabalhávamos com a música. Algumas em inglês e aí a professora de Inglês entrava junto para ajudar. Fazíamos desenho... mexer com tinta foram bem poucas vezes. Era mais selecionar em revista de recorte e fazer atividades com cores quentes, cores frias, cores primárias. A gente recortava alguma coisa de revistas velhas e fazíamos um tipo de álbum no caderno. Era bacana (SOUZA, 2017).

Apesar das propostas de trabalho vivenciadas pela menina terem sido mais no formato de exercícios relacionados aos elementos das artes visuais, como os de recorte e colagem citados nesse trecho, elas eram apreciadas por ela, pois eram diferentes das demais atividades realizadas em outras aulas. Era atrativo realizar um álbum com recortes em seu caderno, uma vez que estava acostumada com a rotina de atividades escolares de cópia de textos, desenhos e mapas, ditados de palavras e números, resolução de contas, entre outras atividades comentadas durante a entrevista. O trabalho com a música também foi citado, porém na perspectiva do ensino da língua inglesa. As professoras de Educação Artística e Inglês trabalhavam juntas nessas ocasiões. Esse tipo de proposta remete à execução de repertório da aula de língua estrangeira e não ao ensino de música. Para Dias & Lara, essa condição do ensino de música é justificável nesse contexto:

A Educação Artística, compreendida como atividade polivalente, desarticulou o ensino da música em si, pois esta perdeu sua identidade dentro da realidade escolar. A partir da não-obrigatoriedade do ensino da música, as escolas não se preocuparam em inserir profissionais especializados para tal ensino, o que restringiu o ensino dessa arte a conservatórios e a escolas especializadas, elitizando-se, assim, o acesso ao ensino da música. As outras manifestações artísticas, como a dança e o teatro, também ficaram à parte da Educação Artística, pois ocupavam papel apenas nas festas comemorativas e nas atividades recreativas, visto que a ênfase desta disciplina passou a ser nas artes plásticas (DIAS & LARA, 2012, p. 925).

Essa realidade apresentada pelas autoras, dando ênfase às artes visuais em detrimento das demais linguagens artísticas, é comprovada não só pela fala de Deisemar mas também em outras já analisadas, como de Simone:

No Guido em Educação Artística a professora mandava fazer várias atividades. Mas aquela coisa sem muita criatividade. Nós criávamos coisas a partir daquilo que ela dava, mas sem muita pesquisa, sem muita explanação (BORTOLANZA, 2017).

As propostas vivenciadas nas aulas de Educação Artística por Simone estão relacionadas à exploração de técnicas e materiais. Talvez não fossem tão prescritivas quantas as de Deisemar, mas também não tinham o estímulo à criação a partir de produções de artistas locais como no caso de Tânia, mas somente na perspectiva do desenho livre, ou menção ao uso de livro didático, como mencionou por Lucinéa.

O ensino de Música também foi vivenciado por algumas professoras. Para Lucinéa, esse ensino aconteceu em duas séries consecutivas:

Na quinta série a professora Célia trabalhou os hinos e os instrumentos musicais. Ela tocava e também regia. Era essa a formação dela. Eu tive o professor Geraldo que também tinha formação em música e trabalhava muito música com a gente. Cantávamos muito na aula dele, na sexta série. Era uma coisa mais técnica, o professor passava a letra da música e a gente cantava. Então a produção em arte era a gente cantar ou realizar algum ritmo com copo. Teatro e dança nem pensar (DOBRYCHLOP, 2016)

No caso de Lucinéa, a linguagem artística estudada estava relacionada à formação específica de seus professores. No exemplo das séries citadas, seus professores não eram polivalentes, como alguns outros formados em Educação Artística, que se dedicavam a mais de uma linguagem. Eles trabalhavam somente com o ensino da Música.

A mesma situação se repete nas aulas frequentadas por Tânia. Porém, conforme seu relato, tinham aulas nas quatro linguagens simultaneamente e seus professores eram formados nas linguagens que lecionavam. A respeito das suas aulas de Música, ela declara:

Eu aprendi a tocar flauta na época. Eram três instrumentos que nós podíamos aprender: o piano, o violão, e a flauta. Eu escolhi a flauta, porque para o piano a minha mão era muito pequena. E o violão era muito grande para mim (NASCIMENTO, 2017)

Diferentemente das aulas de Música de Lucinéa, onde os alunos aprendiam hinos e cantavam músicas escolhidas por seus professores, nas aulas de Tânia era possível escolher um instrumento musical para sua aprendizagem.

Simone também teve aulas de Música, mas eram bem diferentes das aulas frequentadas por Tânia.

Nós tínhamos apresentação e tudo. Mas, eu não sabia tocar instrumento nenhum. Então, eu ficava com o triangulo (risos). Eu sempre fui péssima com esse lance de música. Eu tinha muita vergonha de me apresentar e eu sempre ficava meio escondida. Mas eu era obrigada, daí ficava tocando aquele triangulo. Só isso que eu fazia (BORTOLANZA, 2017).

Haviam apresentações musicais na escola de Simone, talvez como forma de implementação das indicações do Parecer analisado referente à promoção de atividades culturais ou por iniciativa de sua professora. Porém, os alunos precisavam saber tocar um instrumento musical, o que não era o caso de Simone. Então, a ela restava fazer a figuração, como Deisemar na apresentação teatral de sua turma. Deveria ocupar o palco sem atrapalhar os demais. Ficar em um canto tocando o triangulo ou “plantada” no cenário no fundo da cena, não são exemplos de atividades prazerosas e tampouco trouxeram aprendizagens significativas para as duas meninas.

As aulas de Educação Artística, na escola que Josilene passou a frequentar após a mudança do Rio Grande de Sul para o Paraná, eram diferentes das que vivenciou em sua primeira escola na cidade de Canela, tendo a Música como foco.

Não tinha teatro, nem pintura. Acho que nem tinha lápis de cor na escola. Não deviam pedir, não servia para nada. Então, não me lembro. Não tive essa referência. Nas aulas de Música, não tocávamos nada. O padre Ernesto era chato demais, porque ele era muito rígido. E ele era o professor de música. Dava aulas teóricas. Ele desenhava no quadro as notas musicais. Nós tínhamos um livrinho azul que eu acho que era o método. Eu não consigo lembrar direito. Mas por que lembro desse livro? Porque eu gostava. Ele tinha as partituras, tratava do folclore. E o folclore me remetia um pouco a minha terra natal. Porque lá no Rio Grande amado (risos) eu tinha aulas de música. Eu tinha uma professora de música que tocava sanfona e a gente cantava as músicas regionais. Então, de certa forma, estudar o folclore me remetia à minha terra natal (FONSECA, 2017).

Na escola em São José dos Pinhais as aulas eram somente de música. Porém, estas se diferenciavam das aulas de música que teve em sua primeira escola, em Canela, onde se cantava muito e tocavam vários instrumentos, na nova escola as aulas eram teóricas e não havia experimentação com instrumentos musicais. É no material de apoio, no livro do método musical seguido pela escola,

que Josilene demonstra afeto pelas representações que ele evoca de sua terra natal. Nessa perspectiva,

A temática cultura popular e a temática identidade, essa última relacionada ao nacionalismo, apresentam conexões com a percepção de que o homem situa-se no mundo através de atitudes, comportamentos e opiniões pelas quais ele negocia e consolida sua forma de inserção na sociedade (VIEIRA, 2017, p. 255).

As representações do Rio Grande do Sul lhe tornavam possível lidar com a realidade de uma adolescente em um novo contexto. Por meio das músicas regionais se reconhecia e se identificava e conseguia suportar a ruptura causada pela mudança da família para uma cidade desconhecida, o distanciamento das amizades cultivadas durante a infância e das atividades corriqueiras na cidade que amava. A memória da escola bem equipada e espaçosa, onde passou parte de sua meninice, se confrontava com a precariedade e a aridez da escola que passou a frequentar.

Para Josilene, a adaptação à nova escola foi difícil. Não só pelos regionalismos que causavam ruído em sua comunicação com os novos colegas e eram alvo de zombaria entre eles, mas pela própria condição física da instituição e pelo tratamento autoritário e distante de seus professores.

Sentimentos e sensibilidades distintos são despertados em Lucinéia quando pensa em sua sala de Arte:

O cheiro da sala para mim é muito forte e aquele monte de caixas, de coisas coloridas, naquela sala com as mesas diferentes. E poder sentar em equipes, sentar juntos, pois nas salas das regentes você era separado. Então, é uma sensação muito boa a lembrança dessa sala. Era muito bom, era muito gostoso aquilo. A visualidade daquela professora, aquele físico dela que não era jovem, mas também não era idosa, aquele jeito de falar, aquela liberdade tínhamos em escolher com quem sentar, de escolher a tinta, isso já era prazeroso. Pense então se a gente pudesse definir qual técnica, para que lado fazer, qual desenho eu queria fazer. Oportunidade de algo da própria vontade. Mas criação não tinha (DOBRYCHLOP, 2016).

Apesar de afirmar não existir a possibilidade de criação nas aulas de Arte, a liberdade de ação, as oportunidades de escolher com quem e onde sentar, os materiais ao alcance das mãos e até sua visualidade concretizada pelas formas e cores e também pelos cheiros produzidos e guardados na sua memória, são

experiências consideradas positivas para Lucinéa. Isso ocorre da mesma forma com Deisemar, para quem as propostas diferentes das realizadas em sala de aula eram um estímulo para participação nas aulas de Educação Artística. Já para Simone, que se expressava por meio do desenho em outras aulas e também experimentava diferentes suportes e possibilidades técnicas de forma livre em casa, as aulas pouco contribuíram. Para Elisabete, as aulas de Educação Artística não tiveram relevância alguma e portanto não são muito lembradas. O mesmo ocorreu com Josilene, na escola que passou a frequentar em São José dos Pinhais, diferente das vivências em Arte de Tânia, onde era possível criar e se expressar nas diferentes linguagens artísticas. Porém, no caso dela também haviam algumas restrições, só que essas versavam sobre os repertórios de trabalho de suas professoras.

A professora Rocio uma vez queria trabalhar com o Salvador Dalí¹⁹⁸. Na época, ela foi cortada. Tinha que ser sempre o Aleijadinho¹⁹⁹, que era coisa religiosa. Então, nessa parte só que houve muito corte (NASCIMENTO, 2017).

Na passagem rememorada por Tânia é importante lembrar o contexto espaço-temporal do ocorrido. Como discutido anteriormente, no final da década de 1960 e durante a de 1970, de acordo com as orientações para a educação brasileira durante a ditadura civil-militar, o nacionalismo e as manifestações da cultura brasileira deveriam ser exaltados. Nesse sentido, a prerrogativa para o estudo de artistas nacionais, principalmente do passado, no entendimento da construção cultural da população. Pode ter sido esse o direcionamento do estudo dado pela escola de Tânia para a obra do artista Antônio Francisco Lisboa, vulgo Aleijadinho. Somado a esse fator, a escola em questão era de tradição religiosa e pode ter discordado do estudo referente ao artista Salvador Dalí em função da natureza de suas obras surrealistas.

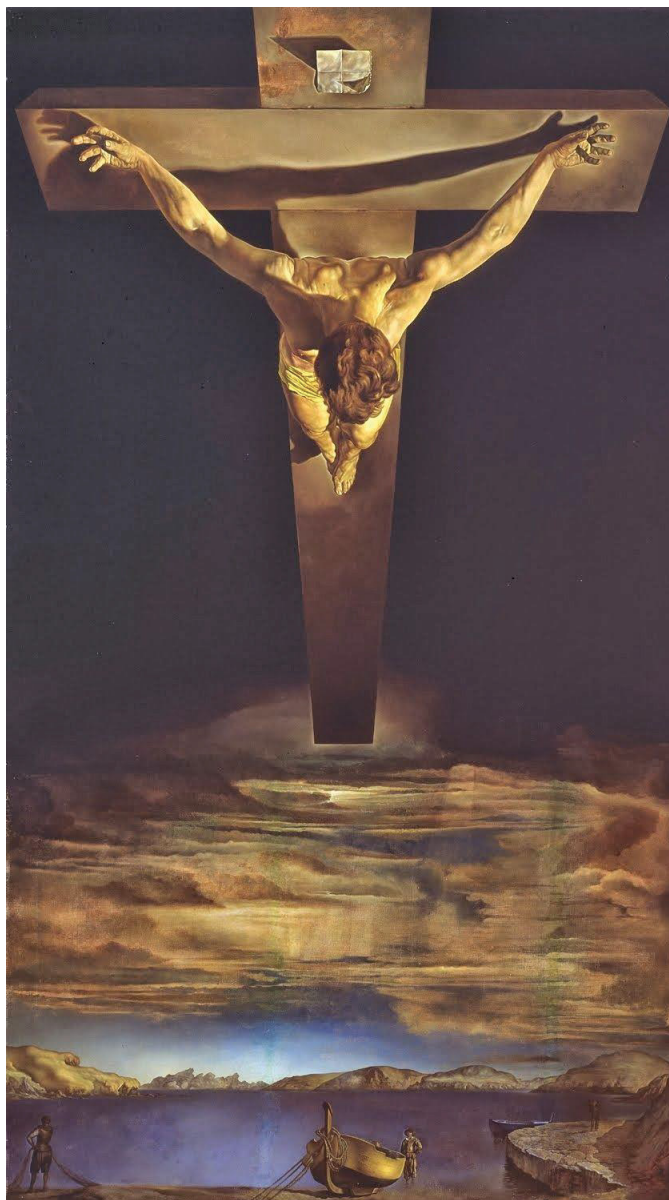
De acordo com De Fusco, a estética de Dalí “pretende atingir a anomalia psíquica, a paranoia e, por conseguinte, teoriza um princípio delirante a que chama

¹⁹⁸ Salvador Dalí (1904-1989) artista catalão conhecido pela sua expressão surrealista. O Surrealismo foi um movimento artístico modernista cuja concepção está relacionada aos conceitos da psicanálise. “A ideia de que um sonho pode ser diretamente transposto da mente inconsciente para a tela, ignorando a percepção consciente do artista” (JANSON, 1988, p. 381).

¹⁹⁹ Antônio Francisco Lisboa (1738- 1814). Considerado o maior artista e arquiteto do período colonial brasileiro, Aleijadinho possui obras arquitetônicas, esculturas, retábulos, altares e outras peças de arte sacra em diversas cidades históricas do estado de Minas Gerais. Sua obra e biografia são até hoje objetos de discussões e controvérsias entre críticos e historiadores da arte. Fonte: Aleijadinho/Enciclopédia Itaú Cultural, (2018).

‘paranoia crítica’” (1988, p. 198). O “paranoico crítico” era representado pelo artista como um indivíduo capaz de racionalizar o delírio, apoiado na sensação de onipotência e megalomania e na certeza de reinventar toda a realidade que o cercava. Na relação com a onipotência, Dalí deu ênfase para a iconografia cristã, porém sem deixar de lado a temática erótica, conforme Farthing (2009).

IMAGEM 62 – CRISTO DE SÃO JOÃO DA CRUZ- SALVADOR DALÍ – 1951.



Fonte: Pinterest, (2019).

Na obra de Dalí, reproduzida na Imagem 62, é possível perceber que a figura de Cristo na cruz não corresponde a uma imagem sacra comum. O posicionamento da figura vista em um enquadramento de cima para baixo retira da imagem a ideia

de onipotência. O filho de Deus é visto pelo espectador que está acima dele, ao mesmo tempo em que a cruz parece estar em um lugar distante do solo. Talvez em movimento. O céu é representado de forma obscura, distante das representações simbólicas de céu como paraíso. Chamo atenção para algumas possibilidades de leitura da imagem, no sentido de evidenciar a estética peculiar do artista.

A partir desse exercício é possível problematizar se o conteúdo de suas obras não tenha sido considerado apropriado aos alunos daquela escola, uma vez que as temáticas trabalhadas deveriam ser leves, alegóricas e desprovidas da crítica e da contestação, conforme discutido anteriormente.

A respeito da construção dos acervos imagéticos e repertórios culturais das professoras entrevistadas, durante o período escolar, Manguel (2001) pode nos auxiliar nessa análise.

Uma das primeiras imagens de que me lembro, com plena consciência de ter sido criada sobre a tela e pintada por mão humana, foi um quadro de Vincent van Gogh, de barcos de pesca sobre a praia de Saintes-Marie. Eu tinha nove ou dez anos, e uma tia, que era pintora, me convidava para ir ao seu ateliê para conhecer o local onde ela trabalhava. Era verão em Buenos Aires, quente e úmido. O pequeno aposento estava frio e tinha um cheiro maravilhoso de terebintina e óleo; as telas armazenadas, apoiadas umas nas outras, me pareciam livros deformados no sonho de alguém que soubesse vagamente o que eram livros e os houvesse imaginado enormes, feitos de uma única página, dura e grossa; os esboços e os recortes de jornal que minha tia havia pendurado na parede sugeriam um local de pensamentos particulares, fragmentados e livres. Em uma estante de livros baixa, havia volumes grandes de reproduções coloridas, a maioria publicada pela firma suíça Skira, um nome que, para ela, era sinônimo de excelência. Minha tia puxou o volume dedicado a van Gogh, acomodou-me em uma poltrona e pôs o livro sobre os meus joelhos. Em seguida, deixou-me só (MANGUEL, 2001, p. 19).

A passagem narrada por Alberto Manguel, ao mesmo tempo em que nos relata sobre sua lembrança do contato com sua primeira imagem da arte, nos proporciona visualizar imagens, do lugar em que a cena se passou e das analogias criadas pelo autor. Imagens que contêm outras imagens. Imagens que contêm histórias. Assim como nossas histórias pessoais que são povoadas por diferentes imagens. Imagens reais: de lugares por onde passamos, onde vivemos, que gostamos ou queremos esquecer. Imagens imaginárias que fazem parte de nossos sonhos ou desejos. Imagens reais ou imaginárias que podem ser provocadas por cheiros, como o do ateliê da tia de Manguel, ou a sala de Arte para Lucinéa; pela emoção causada pelo espetáculo de teatro assistido por Josilene juntamente com

seus colegas de turma; por outras imagens como as ilustrações da lenda indígena no livro didático para Deisemar; por sons como o dos instrumentos que aprendia a tocar nas aulas de Música para Tânia; pela poesia declamada pelos colegas de Elisabete no “show de talentos”; ou até mesmo pela possibilidade de criação como os desenhos realizados no quadro por solicitação da professora, para Simone.

“Pensar a cultura visual é refletir sobre o lugar que as imagens ocupam em nossas vidas cotidianas” (TASQUETTO, 2012, p. 972). Essas imagens imortalizadas por diferentes sensações quando compartilhadas em forma de relatos, como os das professoras aqui pesquisadas, se materializam em forma de cenas similares as do cinema. Como nas imagens sequenciadas autorais, trazem em suas minúcias concepções e percepções próprias. Mesmo em se tratando de passagens vivenciadas coletivamente, cada testemunha tem em seu relato imagens distintas advindas de suas individualidades.

Pois, se “cada obra de arte se expande mediante incontáveis camadas de leituras, e cada leitor remove essas camadas a fim de ter acesso à obra nos termos do próprio leitor” (MANGUEL, 2001, p. 31-2), não é diferente a percepção do mundo. Cada indivíduo traz em sua memória aquilo que foi significativo a ponto de não ser esquecido. Apesar de muitas vezes querer esquecer. Mas não é nossa vontade que decide o que esquecer e o que preservar. E o que foi preservado constitui o acervo de imagens de nossa breve história no tempo e no espaço.

Talvez as aulas de Arte não tenham proporcionado a todas o contato com produções artísticas da humanidade. A professora Tânia teve essa oportunidade e estudou obras de artistas como Aleijadinho e Poty Lazzarotto. Ela pode vivenciar as técnicas exploradas por esses artistas e a partir delas criar suas próprias produções. Foi por intermédio do livro didático que Lucinéa teve contato com algumas obras e seus autores. No entanto, diferente das propostas vivenciadas por Tânia, o intuito era exemplificar determinadas técnicas e formas de expressão. As obras eram ilustrações e não objetos de estudo. Mesmo assim, ficaram na memória da menina.

No que concerne às sensações e reações suscitadas e compartilhadas nas narrativas de memórias dessas professoras, todas passaram pela experiência de frequentar aulas de Educação Artística durante a educação básica. Algumas fazem comparativos com suas respectivas práticas e expressam o frustração de não terem tido na infância a oportunidade de vivenciar a arte de forma mais significativa e consistente. Outras veem nessas aulas oportunidades de novas experiências

mesmo que de forma conduzida e limitada. Em alguns relatos chegam a emitir juízo das aulas como destituídas de conteúdos referentes à arte propriamente dita, como processos de experimentação artística na perspectiva de desenvolvimento técnico muito mais do que estético.

Mas também há quem tenha descoberto nas aulas de Educação Artística motivação para superação, buscando nelas, oportunidades de descobertas e aprimoramento. Para “aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (LAROSSA, 2017, p. 25).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando Lucia Peláez era pequena, leu um romance escondida. Leu aos pedaços, noite após noite, ocultando o livro debaixo do travesseiro. Lucia tinha roubado o romance da biblioteca de cedro onde seu tio guardava os livros preferidos. Muito caminhou Lucia, enquanto passavam-se os anos. Na busca de fantasmas caminhou pelos rochedos sobre o rio Antióquia, e na busca de gente caminhou pelas ruas das cidades violentas. Muito caminhou Lucia, e ao longo de seu caminhar ia sempre acompanhada pelos ecos daquelas vozes distantes que ela tinha escutado, com seus olhos, na infância. Lucia não tornou a ler aquele livro. Não o reconheceria mais. O livro cresceu tanto dentro dela que agora é outro, agora é dela (GALEANO, 1997, p. 20).

Depois de passar os últimos quatro anos na companhia dessas seis professoras e ter o privilégio de visitar suas infâncias como convidada especial, a despedida se torna difícil. Porém, nessa viagem ao passado, que teve início no momento em que elas se dispuseram a compartilhar comigo suas histórias de vida, e agora partilhadas com todas e todos que se dispuseram a ler esta tese, muitos momentos de descobertas, de surpresas, de reconhecimentos e de *déjà vu*²⁰⁰ foram vivenciados.

Muitos desses momentos nos parecem familiares por estarem presentes na infância de todos nós, como as recomendações, as broncas e os castigos, imputados por nossos pais e familiares, ou as brigas com irmãos e primos por trivialidades. Outros, por corresponderem ao que Halbwachs considera como memória coletiva, porque na realidade nunca estamos sós, pois “temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem” (HALBWACHS, 2004, p. 30).

A citação que abre minhas considerações finais foi escolhida porque representa um pouco disso: as pessoas que estão em nós. Nesse sentido, reconheço a ação de Lucia em mim. Ao presenciar os testemunhos e, depois disso, assisti-los e lê-los incansavelmente, eles fazem parte de mim e da minha história. Pois representam a história de mulheres que são professoras de Arte, como eu e minhas tantas outras colegas da Rede de Curitiba.

As vivências que tive em minha infância abriram caminho para o desejo de conhecer as vivências de outras mulheres. As professoras escolhidas e que também

²⁰⁰É quando nós vemos ou sentimos algo pela primeira vez e temos a sensação de já ter visto ou experimentado aquela sensação anteriormente.

se escolheram para contribuir nesse estudo, foram acima de tudo generosas ao compartilharem com todas e todos que assim o queiram, as suas particularidades, independentemente de terem sido boas ou ruins.

Nas experiências rememoradas foi possível vislumbrar diferentes sentimentos e sensações revividos no compasso dos acontecimentos. Algumas emoções foram libertas no ato de evocar o passado. Cheiros, sons e cores, há muito esquecidos, foram se fazendo presentes na cadência dos fatos recordados.

Mas o mais importante de todo esse processo de reencontro com um passado adormecido foi a possibilidade de concretizar o intento de captar e registrar as vivências significativas dessas professoras, relacionadas à educação do sensível. Cada uma delas teve experiências sensíveis ao longo de suas infâncias, as quais contribuíram para suas representações de arte. Pois, tais experiências transitaram entre o mundo vivido e o pensado, onde a arte se encontra, conforme Duarte Jr (2001). Algumas dessas experiências foram apresentadas e analisadas durante o texto. Mas nem todas, em função do volume e do grau de relevância.

Nesse sentido, pude sentir na prática o que a teoria nos indica: a difícil e complexa tarefa de análise, seleção e hierarquização dos testemunhos, como apontado por Frank (1999). Mais ainda, e talvez a tarefa mais difícil, o cuidado de não impregnar os testemunhos com as vontades próprias, como alertado por Nora (1993), pois um misto de ansiedade e paixão parece nos impregnar durante a pesquisa.

Porém, o dever de pesquisadora na vigilância de condutas e devaneios se faz presente e nos faz retomar o objetivo da investigação, e com isso a possibilidade de colher os frutos pretendidos. No caso das experiências com arte e com a cultura, no período de infância dessas professoras, a diversidade encontrada se relaciona com os contextos socioculturais e espaço-temporais.

As representações de arte foram sendo constituídas ao longo de seus percursos de vida e pelas experiências do sensível. Foi possível essa comprovação por meio dos fragmentos de acontecimentos retidos na memória das agentes, como as luzes e sombras provocadas pelas velas nas procissões em Canela, as vestimentas e danças ciganas, as atividades na casa das Aguiar, os desejos e devaneios provocados pela areia da praia, entre muitos outros momentos evocados por Josilene. As histórias contadas pela bisavó Otilia durante os passeios pelo centro de Curitiba, as peças produzidas pela cara senhora, o repertório musical

compartilhados com o pai, entre tantos outros elementos, foram significativos para Deisemar. As manualidades partilhadas com a tia e a mãe, o Giramundo de infância e resgatado na fase adulta, os cheiros e as cores da sala de Arte, tudo isso acompanha Lucinéa, da mesma forma que o som da gaita tocada pelo avô, o coral da Móveis Cimo, o prêmio no concurso de desenho da Coca-Cola, o vidro de perfume recebido da diretora de sua escola, têm significados ímpares e de superação para Tânia. Por fim, o show de talentos, o teatro realizado em sala de aula e a paixão pela literatura herdada da mãe, são referências importantes na vida de Elisabete, assim como os desenhos com o milho, as observações dos animais domésticos, os postais e os mimos recebidos de além-mar, o são para Simone.

Esses fragmentos e muitos outros trazem em seu bojo significados próprios, visto que, “o saber carrega um sabor, fala aos sentidos, agrada ao corpo, integrando-se, feito um alimento, à nossa existência” (DUARTE JR, 2001, p. 14). Nessa perspectiva, o sabor da infância é amplificado pelas representações construídas nesse percurso e que resultam nas concepções de arte, cultura e ensino de Arte do presente.

As representações de arte das professoras pesquisadas, construídas em seus percursos de vida e compartilhadas nesse estudo, são amplas e consideradas positivas. Todas concebem a arte e seu exercício como instigante, como ímpar, como propulsora de ideias e sensações, como forma libertadora de expressão e de fruição. Embora em alguns momentos, no trajeto da pesquisa, a ideia de arte tenha estado relacionada às formas mais eruditas, como as veiculadas em espaços institucionais. No entanto, tal contradição se justifica pela perspectiva de sacralização da arte, tal qual defendida por Bourdieu (1996). Nesse entendimento, a força das ideias veiculadas pela cultura hegemônica tende a dominar e se fazer presente de maneira automática, em um descuido momentâneo, pelo efeito do arbitrário cultural.

As representações sobre a educação, no caso específico do ensino de Arte, são diferentes e relacionadas às vivências escolares. Para algumas dessas professoras, são sinônimos de descoberta, da busca pelo novo, de superação e de reinvenção. Para outras, trazem à tona conflitos causados pela crença, muitas vezes equivocada, na falta de aptidão ou dom, por não se considerarem possuidoras de inclinações artísticas, ou pela comparação com outros colegas, cujos resultados eram considerados mais satisfatórios por seus professores.

Apesar de algumas professoras realizarem comparativos entre os conteúdos e procedimentos das aulas de Arte que lecionam no presente e as aulas frequentadas no passado, e considerarem essas últimas como restritivas, compreendem que suas experiências de infância são frutos do tempo e dos espaços em questão, e as julgam relevantes em suas trajetórias de vida. Outras, como as professoras Simone e Elisabete, não consideram as aulas de Educação Artística, vivenciadas por ambas na mesma escola, como importantes ou significativas. Mesmo assim, veem a escola detentora de destaque relacionado à arte, em função das possibilidades provenientes desse contexto.

Mas há também quem tenha vivenciado na escola o preconceito e a discriminação. No caso de Tânia, a escola particular foi a única escolha possível em detrimento das experiências excludentes em escolas públicas. Já para Josilene, os conflitos se deram na escola que passou a frequentar após a mudança do Rio Grande do Sul e em função do regionalismo proveniente de seu sotaque e uso diferenciado da língua portuguesa. Porém, os acontecimentos passados que deixaram marcas negativas são mais abrangentes, eles se relacionam também com as atitudes de seus professores, como a frustração advinda da desvalorização de atividades por elas realizadas, por exemplo.

Independente das experiências escolares serem abrangentes ou restritivas, todas as professoras compreendem a importância da escola como espaço formativo e propulsor de cultura.

Com relação às propostas pedagógicas experimentadas nas aulas de Educação Artística, foi constatado um padrão de atividades técnicas, voltadas à experimentação de materiais expressivos. Isso se justifica em função do recorte temporal e do trajeto do ensino de Arte no Brasil, conforme discutido no decorrer do texto, com exceção da escola frequentada por Tânia, que proporcionava o domínio de diferentes técnicas, porém com a possibilidade de trabalhos mais livres, no que se refere à liberdade de criação. Essa diferenciação pode estar pautada nas características das respectivas instituições de ensino.

A escola de Tânia era particular e sua origem remonta à França do início do século passado. Alguns costumes e tradições das irmãs de São José de Chamberry vieram na bagagem e constituíram práticas que foram incorporadas na sede curitibana, dentre elas as atividades artísticas e culturais. Somando-se a esse aspecto, é importante lembrar que a escola em sua origem foi um internato para

moças e como tal, deveria prepará-las para o futuro com uma educação ampla e apropriada às jovens pertencentes às famílias tradicionais curitibanas. Nessa perspectiva, as vivências culturais se faziam presentes. No decorrer do tempo, a instituição foi mudando suas características e o público-alvo, tornando-se inclusive mista. Porém, as prerrogativas artísticas e culturais permaneceram. Com isso não se quer concluir que a escola de Tânia tinha uma visão diferenciada sobre arte e cultura por ser particular, mas que sua história e tradição de origem contribuíram nesse aspecto.

As demais escolas frequentadas pelas professoras entrevistadas eram públicas e, portanto pertencentes às Redes de Ensino dos respectivos estados, do Paraná e do Rio Grande do Sul. A prioridade inicial das redes públicas, de uma forma genérica, era ofertar ensino básico à população de baixa renda. Por esse ensino compreendia-se a aprendizagem da língua materna, as operações básicas, noções de história e geografia. Assim, a arte só veio fazer parte do currículo oficial dessas escolas com a Lei 5692/71, salvo em caso de regionalismos ou práticas culturais contextualizadas observadas em algumas instituições públicas, como por exemplo, as tradições gaúchas.

Nesse entendimento, é possível concluir que a origem e o percurso dessas instituições de ensino contribuíram para as respectivas concepções e práticas culturais e artísticas, por conseguinte, para o formato específico das aulas de Educação Artística.

Conforme a lembrança das professoras, o foco primordial dessas aulas era as Artes Visuais. A Música aparece com frequência nos relatos como a segunda linguagem artística mais trabalhada de forma curricular. Já o Teatro e a Dança têm participação curricular bem menor. Muitas vezes o Teatro é mencionado como estratégia metodológica vinculada a outras disciplinas e a Dança como atividade cultural relacionada às festividades escolares.

É importante lembrar que o contexto do ensino de Arte durante o período temporal estudado, de 1970 a 1990, perpassa por alterações na legislação que incidem diretamente sobre esse ensino, a Lei N° 5692/71, que introduz a Educação Artística no currículo escolar do Ensino Fundamental e Médio e o Parecer 540/77, que busca orientar sobre a função de seu ensino. No entanto, nessas duas décadas estudadas pouco se percebe de diferente nas práticas lembradas pelas

professoras. Tal se justifica em função do tempo necessário de adaptação às novas perspectivas educacionais e de construção de um componente curricular.

Além disso, deve-se levar em conta o contexto sociopolítico que nesse mesmo período passa, de uma ditadura à democratização do país, o que interfere diretamente nas práticas escolares e nas dinâmicas familiares, porém a seu tempo. As mudanças não ocorrem de forma automática, sendo incorporadas de acordo com as necessidades e possibilidades de cada realidade.

Com relação ao período da ditadura civil-militar no país, são poucas as referências das professoras sobre esse contexto. Isso ocorre somente em situações pontuais, como no caso da prisão de Gilberto Gil, lembrado por Lucinéa, ou nas citações referentes às práticas cívicas escolares feitas por Tânia e Josilene. Fora isso, pouco se percebe desse contexto sociopolítico nas lembranças da vida dessas professoras. Talvez isso ocorra porque a criança das décadas de 1970 e 80 não tinha tanto acesso às informações do mundo adulto como passou a ocorrer nas décadas posteriores com o advento de instrumentais como a internet. Deve-se sempre ter em mente que cada geração é marcada pelo seu tempo.

Apesar dessas gerações não terem tanta facilidade de acesso a determinados elementos contextuais de seu tempo, elas dispunham de liberdade para participar de diversas brincadeiras em diferentes espaços. Havia algumas restrições relacionadas ao gênero, porém o brincar é uma constante no relato de todas elas, muitas vezes mesclado pelas atividades domésticas.

Fizeram parte do percurso das professoras não só as experiências do sensível por elas vivenciadas, mas também o *habitus*, em suas diferentes classificações, que contribuiu na formação do gosto e nos respectivos capitais culturais, na perspectiva de Bourdieu (2008, 2009b, 2013).

Diferentes mediadores culturais tiveram lugar nessas histórias de vida. A família e a escola podem ser consideradas as principais, de acordo com os testemunhos das professoras. Porém, outros também foram identificados, como por exemplo, a mídia, para muitas delas.

As distinções de gênero foram vivenciadas em diferentes contextos e estão presentes nos relatos de todas elas: nas atividades diferenciadas para meninas e meninos na escola, nas brincadeiras de rua ou nos afazeres domésticos.

A atuação de protagonismo feminino, identificada, vai além do pretendido no início da investigação, com o foco no magistério. Realmente, as mulheres sempre

foram em número maior que os homens no quadro da Rede de Curitiba, conforme comprovado durante o estudo, e atuaram no sentido da construção de um campo de docência. Nas lembranças das agentes, as professoras também são maioria, os professores começam a figurar em seus testemunhos somente no contexto dos anos finais do Ensino Fundamental, principalmente, relacionados às aulas de Música, no que se refere ao ensino de Arte.

No entanto, o protagonismo feminino também foi constatado nas relações familiares. A presença feminina tem um peso muitas vezes maior, em termos de representação e simbolismo, do que a masculina. Talvez somente nos casos de Elisabete e Tânia essa situação se equilibre. O avô, para Elisabete, divide em par de igualdade com a mãe o carinho e as atenções da professora, que atribui a ambos algumas de suas características pessoais. Para Tânia, o pai também tem grande relevância na perspectiva da busca para ela um futuro melhor e nas oportunidades culturais por ele viabilizadas. As demais professoras têm nas figuras femininas suas principais referências.

Dessa forma, assevero a possibilidade que esse estudo concretizou de procurar os vestígios das mulheres na história e “ouvir suas vozes – *as palavras das mulheres*²⁰¹” (Perrot, 2017, p. 31). Pois, se sempre estiveram lá, por que pouco se tem registrado sobre seus pensamentos e sentimentos enquanto mulheres, filhas, mães, alunas, profissionais, professoras?

Para que as vozes dessas professoras fossem ouvidas e não se tornassem genéricas, foi necessário adotar na pesquisa o não anonimato. Foi preciso assumir seus nomes, compartilhar suas imagens e objetos pessoais, expor seus familiares e as passagens de suas vidas. A escolha de se assumirem como protagonistas implicou em muitos desafios. Além do ato de coragem necessário a esse intento, também o desprendimento de depositar confiança em minha pessoa. Espero ter correspondido e feito bom uso dessas memórias no sentido de pensar a história e de ter trazido problematizações relevantes para refletir sobre a História da Educação.

Quanto às manifestações artísticas e culturais vividas na infância por essas professoras, embora a princípio algumas pensassem serem poucas, no exercício da memória estas foram se avolumando e de certa forma até surpreendendo pela quantidade e representatividade. Talvez isso se dê pelo esquecimento temporário ou até pelo fato do conceito de arte e cultura a princípio se apresentar mais restrito.

²⁰¹ Grifo original.

Porém, com o exercício do lembrar, ele foi se alargando e se moldando ao volume de experiências passadas. Nesse entendimento, o acervo de manifestações vivenciadas perpassa do popular ao erudito, em contextos variados como o lar, a rua, a igreja, a escola e outros lugares.

Talvez o mais importante nesse trajeto realizado pelas experiências estéticas vivenciadas pelas professoras no período da infância, quer no campo educacional ou familiar, não seja o caráter em si dessas vivências, ou como e por quem foram possibilitadas, mas seu caráter de propulsoras de representações da arte. Se no caso da escola elas foram superficiais, equivocadas, desconexas, enriquecedoras, desafiadoras ou indiferentes, o fato é que são constituintes de suas representações de arte. Seja pela configuração diferente da sala de Arte, pela possibilidade de poder sentar com outros colegas, pelo acesso aos materiais artísticos, pelo tratamento dispendido pela professora, pela oportunidade de assistir as apresentações dos colegas, por conhecer outras formas de expressão, ou outras possibilidades, o que importa é que de alguma forma as aulas de Arte ou as manifestações culturais escolares têm lugar afetivo e sensível para todas elas, sendo lembradas por isso. Caso contrário, estariam relegadas ao esquecimento, tal qual o enredo do filme “Sentido do Amor” (*Perfect Sense*, 2011), em que uma pandemia vai aos poucos extinguindo os sentidos dos seres humanos e conforme estes vão se perdendo, a memória também vai se dizimando. Pois ela não é mais requisitada pelas sensações que advêm de um odor, de um determinado sabor, da luminosidade e de outras sensações que podem despertar momentos vividos em outras épocas e que voltam ao presente por meio de uma chave que conecta essas relações. A perda da memória e da dimensão do nosso passado afeta nossa existência em termos de identidade, uma vez que somos frutos do decurso.

Nessa perspectiva, sem o sentir não há o lembrar, visto que a memória precisa de um incentivo para voltar à cena. O gatilho inicial pode ser dado por um som, uma imagem, um cheiro, um sabor, um toque ou por iniciativa de alguém que solicitar a volta ao passado, como a pesquisadora que necessita ingressar no passado de outrem para buscar significados e representações que lá se originaram.

No caso das professoras pesquisadas, as representações de educação e de arte se entrelaçam, visto que grande parte delas foi construída no contexto escolar. Muitas delas têm origem nas aulas de Arte, outras tantas em passagens na sala de aula com as professoras regentes, em atividades culturais promovidas pelas

respectivas escolas e em situações diversas no interior dessas instituições. Isso vem ao encontro das respostas obtidas por meio do questionário indicando a escola como a principal responsável pela convergência com a arte, totalizando 60,8% das professoras participantes. Porém, outras vivências extraescolares também foram consideradas propulsoras do contato com a arte.

As vivências em família propiciaram experiências distintas entre as professoras, como o contato com a música, o conhecimento da história e do patrimônio público da cidade, a aproximação e a paixão pela literatura, as manualidades, o cinema, entre outras. Porém, em um primeiro momento, algumas dessas atividades não foram identificadas pelas professoras como experiências estéticas, talvez por acreditarem ser tão corriqueiras e familiares que não se deram conta ou pensaram a respeito como propulsoras desse viés.

As experiências de infância contribuíram efetivamente para a construção dos respectivos acervos imagéticos e repertórios culturais. Nem sempre a escola foi à propulsora do contato com a arte, como foi para Tânia. Mesmo assim, algumas professoras guardam na memória imagens da arte provenientes de livros didáticos e de outras fontes utilizadas por seus professores.

Josilene rememora muito mais objetos presentes nas casas de vizinhos e amigos ou as vestimentas ciganas e outras imagens imortalizadas em sua memória do que obras de arte. Foi por ela citado apenas um busto “feio” na praça próxima ao cinema, quando questionada sobre o contato com obras de arte em espaços culturais ou outros locais. Mas ela não sabe de quem era e nem por quem foi produzido, pois tal objeto não chamava sua atenção e, portanto não tinha para a menina significado algum. Quem sabe não tenha se esquecido dele em função de sua forma do que pelo seu conteúdo, lembrando-se dele como um busto “feio”, e também pelo lugar em que se situava no meio do caminho para o cinema, e na mesma pracinha em que se localizava o parquinho que frequentava com sua irmã: um busto feito por um determinado artista “não identificado”, homenageando uma personalidade também “não identificada” do local ou nacional, informações que se perderam no tempo e no espaço e que não fazem falta à professora. Diferente de outras imagens, muito mais significativas para ela, que povoam sua memória e que voltaram à cena no ato de rememorar provocado pela pesquisadora.

As vivências do sensível deixaram suas marcas de uma forma ou de outra na vida dessas professoras. Para a maioria delas foi necessário, depois de adultas,

buscar a ampliação dos referenciais estéticos, por meio da formação superior em uma ou mais das licenciaturas artísticas. Para as demais, a docência em Arte pode ter acontecido sem que tivessem buscado por ela. Porém, não foi por acaso que tornaram essa possibilidade temporária em escolha definitiva.

Talvez com essas professoras tenha acontecido o mesmo que a Lucia, personagem de Galeano citada no início dessas considerações finais, que “muito caminhou [...], e ao longo de seu caminhar ia sempre acompanhada pelos ecos daquelas vozes distantes que ela tinha escutado, com seus olhos, na infância” (1997, p. 20).

A contribuição da presente investigação pode ser apontada especialmente quanto à possibilidade que se concretizou de trazer à tona a história de mulheres professoras, por meio de suas próprias vozes na perspectiva de protagonistas. Por conseguinte, objetivou-se a visibilidade e valorização de seus percursos de vida, a aproximação de contextos geradores de sentimentos e sensações e de suas representações sobre educação e arte. Assim como, suprir a lacuna existente de pesquisas sobre o assunto.

Com relação às imagens e objetos provenientes dos acervos pessoais das professoras pesquisadas, utilizados nesse estudo, é importante ressaltar as possibilidades de análise que se abriram a partir deles. Pois, concordando com Burke (2017, p25), “são uma forma importante de evidência histórica”. Esses pertences resistiram ao tempo porque foram preservados por alguém. São objetos condutores de perspectivas históricas. Nesse sentido, abrem-se possibilidades e potencialidades de temas para pesquisas futuras sobre a escola, as práticas escolares, a vida cotidiana, entre muitos outros.

FONTES HISTÓRICAS

DOCUMENTOS OFICIAIS

ARQUIVO NACIONAL. Decreto por meio do qual o príncipe regente estabelece a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, e concede mercê de pensões a vários estrangeiros que seriam empregados na instituição. *Fundo Tesouro Nacional, códice 62, v. 2, f. 30, 31, 12/08/1816.* Disponível em: <<http://mapa.an.gov.br/index.php/dicionario-periodo-colonial/173-escola-real-de-ciencias-artes-e-oficios>> Acesso em 10 set. 2017.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm> Acesso em 14 jun. 2018.

BRASIL. DECRETO N. 20.493, de 24 de janeiro de 1946. Aprova regulamento do Serviço de Censura de Diversão Pública – SCDP. *Diário Oficial da União*, Brasília. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-20493-24-janeiro-1946-329043-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 14 jan.2019.

BRASIL. DECRETO N. 50.505, de 26 de abril de 1961. Consolida as disposições relativas à educação moral e cívica nos estabelecimentos de ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50505-26-abril-1961-390388-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 13 jun.2018.

BRASIL.LEI Nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, 1961. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 05 abr. 2016.

BRASIL. LEI Nº 5/73. *Diário do Governo n.º 173/1973*, Série I de 1973-07-25. Disponível em: <<https://dre.tretas.org/dre/33239/lei-5-73-de-25-de-julho>> Acesso em: 27 dez. 2018.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*,1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 05 abr. 2016.

BRASIL. LEI Nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1971. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 02 mai. 2016.

BRASIL. LEI Nº 8.069/ 1990, de 13 de Julho de 1990. Disponível em : <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm> Acesso em: 14 jun. 2017.

BRASIL. PARECER Nº 540/77, de 04 de fevereiro de 1971, do Conselho Federal de Educação. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7.0 da Lei Nº 5.692/71. Disponível em: <

<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/viewFile/60447/58704>> Acesso em: 23 mai. 2018.

CENTRO EDUCACIONAL GUAÍRA. Página Oficial. Disponível em: < <http://www.ctaguaira.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=46> > Acesso em: 02 mar 2018.

COLÉGIO ESTADUAL SEGUISMUNDO FALARZ. Histórico. 08 de Novembro de 2010. Disponível em: < <http://www.ctasegismundo.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/9/690/975/arquivos/Fil e/regimento.pdf> > Acesso em: 02 mar 2018

COLÉGIO ESTADUAL DOM ÁTTICO EUSÉBIO DA ROCHA. Disponível em: < <http://www.ctaatticorocha.seed.pr.gov.br/modules/noticias/> > Acesso em: 12 abr. 2018.

COLÉGIO ESTADUAL PADRE ARNALDO JANSEN. Disponível em: < <http://www.pgoparnaldojansen.seed.pr.gov.br/modules/noticias/> > Acesso em: 12 abr. 2018.

COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR GUIDO STRAUBE. Disponível em: < <http://www.ctaguidostraube.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=36> > Acesso em: 12 abr. 2018.

CONTEE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino. Disponível em: < <http://contee.org.br/contee/index.php/2015/07/professor-e-professor-a-luta-por-isonomia-salarial-deve-ser-de-todas-as-entidades-sindicais/> > Acesso em: 19 jul. 2018.

CPDOC – FGV. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Disponível em: < <https://cpdoc.fgv.br/> > Acesso em: 31 mai. 2018.

CPDOC – FGV. Reformas Educacionais. Disponível em: < <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeirarepublica/REFORMAS%20EDUCACIONAIS%20.pdf> > Acesso em: 13 mai. 2019.

CURITIBA. Departamento do Bem Estar Social. Diretoria de Educação. *Relatório anual de 1967*. Curitiba: Prefeitura Municipal de CURITIBA, 1967.

CURITIBA. LEI N°12.467, de 20 de novembro de 2007. Disponível em: < <https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/lei-ordinaria/2007/1246/12467/lei-ordinaria-n-12467-2007-proibe-a-manutencao-utilizacao-e-apresentacao-de-animais-em-circos-ou-espetaculos-assemelhados-no-municipio-de-curitiba-e-da-outras-providencias> > Acesso em: 03 Jan. 2019.

CURITIBA. SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE CURITIBA. Disponível em: < <https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/lei-ordinaria/2014/1454/14544/lei-ordinaria-n-14544-2014-institui-o-plano-de-carreira-do-profissional-do-magisterio-de-curitiba> > Acesso em: 20 mar. 2017.

CURITIBA. *Subsídios para o planejamento da rede escolar de Curitiba*. Curitiba: Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba - IPPUC, 1968.

GARCIA, Edília Coelho; MUNIZ, Amaury Pereira. Conselho Federal de Educação - Parecer n.º 540/77. Fórum Educacional, [S.l.], v. 1, n. 3, p. 131-153, jul. 1977. ISSN 0100-9591. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/view/60447>>. Acesso em: 06 jul. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS – INEP. *Escolinha de Arte do Brasil*. Brasília, 1980.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. *30 anos de Educação nos 300 anos de Curitiba*. Curitiba, 1993.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Colégio Estadual Dom Ático Eusébio da Rocha. Histórico da Instituição, Não datado.

ENTREVISTAS E DEPOIMENTOS

BORTOLANZA, Simone Koubik. *Entrevista concedida a Daniela Pedroso*. Curitiba, 9 mar. 2017.

CHAVES, Gitaniarisa. *Questionário online*. Curitiba, 2016.

DOBRYCHLOP, Lucinéa. *Questionário online*. Curitiba, 2016.

_____. *Entrevista concedida a Daniela Pedroso*. Curitiba, 9 jul. 2016.

DRECHSLER, Elisabete. *Entrevista concedida a Daniela Pedroso*. Curitiba, 16 mar. 2017.

FARIA, Terezinha de Oliveira Verchai. *Questionário online*. Curitiba, 2016.

FAVERSANI, Idiana. Depoimento para o Projeto Memória da Rede. Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. Curitiba, 1989. Disponível em: <<http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/memorias-rme-ex-alunos/6514>> Acesso em: 10 mai. 2016.

FONSECA, Josilene de Oliveira. *Entrevista concedida a Daniela Pedroso*. Curitiba, 30 mar. 2016.

GALDINO, Edna. Depoimento para o Projeto Memória da Rede. Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. Curitiba, 20--. Disponível em: <<http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/memorias-rme-historias/6515>> Acesso em: 12 mai. 2016.

MACANHÃO, Olga Estela Scholze. *Questionário online*. Curitiba, 2016.

NASCIMENTO, Tânia Maria Rodrigues do. *Questionário online*. Curitiba, 2016.

_____. *Entrevista concedida a Daniela Pedroso*. Curitiba, 8 mar. 2017.

UBERNA, Thayse Smek. *Questionário online*. Curitiba, 2016.

SILVA, Andréia Kohut Vieira da. *Questionário online*. Curitiba, 2016.

SOUZA, Deisemar Wendt. *Entrevista concedida a Daniela Pedroso*. Curitiba, 8 mar. 2017.

VANZUITA, Simone Cristine. *Questionário online*. Curitiba, 2016.

VELOSO, Andreia Gomes. *Questionário online*. Curitiba, 2016.

VITORINO, Viviane da Cruz Leal Nunes. *Questionário online*. Curitiba, 2016.

JORNAIS

MILLARCH, Aramis. O atelier Guido Viaro e uma geração de talentos. Tabloide. Almanaque. *Estado do Paraná*. 18 de julho de 1987. p. 13. Disponível em: < <https://www.millarch.org/artigo/o-atelier-guido-viario-uma-geracao-de-talentos> >
Acesso em: 03 out. 2018.

LIVROS

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

BROSSARD, Paulo. *O Ballet Proibido*. Porto Alegre: L &PM, 1976.

PORCHER, Louis. *Educação Artística: luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus, 1982.

PUBLICAÇÕES

Referência em planejamento. v.1,n.1 – 1976. Curitiba, Secretaria de Estado do Planejamento, 1976 – trimestral. CDU – 338.984(05) (816.2).

REFERÊNCIAS

A ARCA DE NOÉ/ SITE REDE GLOBO. Disponível em: < <http://memoriaglobo.globo.com/programas/entretenimento/infantojuvenis/vinicius-para-crianca-a-arca-de-noe/premios.htm> > Acesso em: 20 mai. 2018.

ABREU, Diana Cristina de. *Carreira e perfil do profissional da Educação na Rede Municipal de Curitiba: História e impacto da política brasileira de valorização do magisterio*. 2008. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. 2008.

ADALICE ARAÚJO/ PORTAL UFPR. Disponível em: < <http://www.ufpr.br/portafulpr/noticias/museu-de-arte-da-ufpr-homenageia-adalice-araujo/> > Acesso em: 03. mai. 2018.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

A FORMIGA ATÔMICA/ INFANTV. Disponível em: < <http://infantv.com.br/atomica.htm> > Acesso em: 13 Mai. 2018.

ALBUNS DE FIGURINHAS INESQUECIVEIS/ VEJASP. Disponível em: < <https://vejasp.abril.com.br/blog/memoria/albuns-de-figurinhas-inesqueciveis/> > Acesso em: 14. Jan. 2019.

ALEIJADINHO/ ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL. Disponível em: < <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa8614/aleijadinho> > Acesso em: 11 out. 2018.

ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

ALVES, Carla Juliana Galvão. *História de vida e a constituição do ser e fazer-se docente em artes visuais*. 2015. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. 2015.

AMARAL, Lilian. Interterritorialidades: passagens, cartografias e imaginários. IN: BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian (Orgs.). *Interterritorialidade: mídias, contextos e educação*. São Paulo: Edições SESC SP, 2008.

A MULHER BIÔNICA/ Infantv. Disponível em: < <http://infantv.com.br/infantv/?p=12940> > Acesso 13 mai. 2018.

ANDRADE, Francielle Aparecida Garuti de; ANDRADE, Rodrigo Pinto de. Escola Isolada de Xaxim (1952): história da implantação de uma instituição escolar rural no contexto da colonização da região oeste do Paraná. *Anais X ANPED SUL*, Florianópolis, outubro de 2014. p. 01- 21.

ANJOS, Juárez José Tuchinski dos. *Pais e filhos na província do Paraná: uma história da educação da criança pela família*. 2015. Tese (Doutorado em Educação).

Linha: História e historiografia da Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

ANTONIO, Ricardo Carneiro. Arte na Educação: o projeto de implantação de escolinhas de arte nas escolas primárias paranaenses (décadas de 1960-1970). 2008. 207 f. Tese. (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

ARAÚJO, Adalice Maria de. *Dicionário das artes plásticas do Paraná*. Curitiba: Edição do autor, 2006.

ARAÚJO, Ana Rita de. Os cursos de superiores de formação de professores de artes visuais no Brasil: percursos históricos e desigualdades geográficas. 18 f. 32ª *Reunião anual da Anped*, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT24-5360--Int.pdf> > Acesso em: 06 jun. 2011.

ARIÈS, Phillipe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

ASSIS, Renata Machado de. A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 320-339, jul./dez. 2012. Disponível em: <<https://educacaoemperspectiva.ufv.br/index.php/ppgeufv/article/viewFile/171/89> > Acesso em 14 mai. 2017.

AUGUSTO BOAL/ ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa4332/augusto-boal> > Acesso em 12 mai. 2017.

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves. Movimento Escolinhas de Arte: em cena memórias de Noêmia Varela e Ana Mae Barbosa. IN: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008. P. 257.

BACARIN, Lígia maria Bueno Pereira. *O Movimento de Arte-educação e o ensino de arte no Brasil: história e política*. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Linha Fundamentos da Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Amélia Kimiko Noma. Maringá, 2005.

BAGATINI, J., & ADOLFO, L. G. S. Espetáculo e violação dos direitos das crianças na publicidade: uma análise a partir da sociedade de informação. *Revista Direito em Debate*, v. 26. N. 48, p.138-158. Dez. 2017. ISSN 2176-6622. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/revistadireitoemdebate/article/view/.../> > Acesso em: 21 mar.2018.

BALADELI, Daniella Tizziani. *O conceito de infância na historiografia acadêmica: um mapeamento (1991-2008)*. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Elaine Rodrigues. Maringá, 2010.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Arte-educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. *Estudos avançados*. 3.7. 1989. p. 170-82. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000300010
> Acesso em: 02 maio. 2017.

_____. *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. São Paulo: perspectiva, 2009.

BARBOSA, Ana Mae (org). *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BAÚ DE HISTÓRIAS/ BLOG. Disponível em: <
http://correio.rac.com.br/conteudo/2013/11/blogs/bau_de_historias/121102-o-homem-das-previsoes.html> Acesso em: 04 mai. 2017.

BELLO, Melissa Colbert. *Professoras e Professores em greve? Memórias do congresso do Magistério Público do Paraná (1968)*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

BERBERI, Elizabete; CRUZ, Ana Lúcia Barbalho da. *Luiz Carlos de Andrade e Lima: o encontro da vida com a arte*. Curitiba: Trento Edições Culturais, 2007.

BERNADETE ZAGONEL/ PLATAFORMA LATTES. Disponível em:
<<http://lattes.cnpq.br/7418612718030343>> Acesso em: 14 maio. 2017.

BENITO DI PAULA/SITE OFICIAL. Disponível em: <
<https://www.benitodipaula.com.br/>> Acesso 20 mai. 2017.

BITTENCOURT, Agueda Bernadete. *Memória da Arte: reflexões em torno de condições de formação e de trabalho em setores especiais*. IN: MENEZES, Maria Cristina (Org.). *Educação, memória, história: possibilidades, leituras*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

BLOG A BACIA DAS ALMAS. *Casa Edith*. Não paginado. Disponível em:
<<http://www.baciadasalmas.com/casa-edith/>> Acesso em: 12 jul. 2017.

BLOGCITÁRIO. *Sessão nostalgia: Não esqueça da Caloi*. Não paginado. Disponível em: <
<http://www.blogcitario.blog.br/2009/10/08/sessao-nostalgia-nao-esqueca-da-caloi/>> Acesso em: 14 jul. 2018.

BRAGHINI, Katya; MUNAKATA, Kazumi; TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio (Orgs.). *Diálogos sobre a história da Educação dos sentidos e das sensibilidades*. Curitiba: Ed. UFPR, 2017.

BOAMORTE, Raphael de Oliveira; MIRANDA, Renato. *Papai já volta, e traz presente: como a ausência dos pais influencia no consumo infantil*. *XVIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste*. Universidade de Bauru, SP. 2013. Disponível em:< <http://www.portalintercom.org.br/anais/sudeste2013/resumos/R38-0011-1.pdf>> Acesso em: 21 mar.2018.

BORGES, Eliana; FRESSATO, Soleni T.B. *A arte em seu estado: História da Arte Paranaense II*. Curitiba: Medusa, 2008.

BORGES, Jackeline Hosner. *O berço da Educação Feminina no Paraná: uma história do Colégio Nossa Senhora de Lourdes Curitiba/PR*. 2013. 50p. Monografia. Departamento de Fundamentos da Educação, da Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2013.

BOURDIEU, Pierre. *A Distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Zouk, 2013.

_____. *A Dominação Masculina: a condição feminina e a violência simbólica*. Rio de Janeiro: Best Bolso, 2014.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. IN: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2008a. p.39-64.

_____. A ilusão biográfica. IN: AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p.183-191.

_____. *A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos*. Porto Alegre, RS: Zouk, 2008b.

_____. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo, Companhia das Letras, 1996.

_____. *Choses dites*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1987.

_____. *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. São Paulo: Zouk, 2007.

_____. *O Senso Prático*. Petrópolis: Vozes, 2009.

BOURDIEU, Pierre.; PASSERON, Jean-Claude de. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes, 2018.

_____. *Os Herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2015.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. *Apologia da História, ou, O Ofício de Historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BURDA STYLE. *Sobre nós*. Não paginado. Disponível em: <<https://www.burdastyle.com.br/sobre-nos>> Acesso em 17 jul. 2017.

BURKE, Peter. *A Revolução Francesa da Historiografia: A Escola dos Annales (1929-1989)*. São Paulo: UNESP, 1992.

_____. *O mundo como teatro: estudos de antropologia histórica*. Lisboa: Difel, 1992b.

_____. *Testemunha ocular: o uso de imagens como evidência histórica*. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

CALDEIRA, Jorge et al. *Viagem pela História do Brasil*. São Paulo: Companhia das letras, 1997.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas Híbridas*. São Paulo: Edusp, 1998.

CARLI, Sandra. Notas para pensar la infância em La Argentina (1983 – 2001): figuras de la historia recente. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.26, n.1, 2010. p. 351-382.

CARVALHO, Marília Gomes de. A dicotomia masculino x feminino na construção do gênero e suas implicações sociais. IN: COVOLAN, Nádia Terezinha e OLIVEIRA, Daniel C. (Orgs.). *Educação e Diversidade: a questão de gênero e suas múltiplas expressões*. Rio de Janeiro: Ed. Autografia, 2015.

CARVALHO, Nelly de. *Publicidade: a linguagem da sedução*. São Paulo: Ática, 2003.

CARVALHO, Silvia Pereira de; KLISYS, Adriana; AUGUSTO, Silvana (Orgs.). *Bem-vindo, mundo! Criança, cultura e formação de educadores*. São Paulo: Peirópolis, 2006.

CASTAÑON, Adolfo. *Arbitrario de literatura mexicana*. México: Lectorum, 2003.

CASTRO, Gilberto de. *Discurso citado e memória: ensaio bakhtiniano sobre Infância e São Bernardo*. Chapecó: Argos, 2014.

CATANI, Afrânio Mendes. et al. (Orgs.) *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

CATANI, Denice Barbara; SILVA, Vivian Batista da. Memória e História da profissão dos professores: as representações sobre o trabalho docente nos manuais pedagógicos. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, 2009. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2009/10/343o-2-Ana-Maria-7_1.pdf> Acesso em: 10 jun. 2015.

CENTRO DE MEMÓRIA. Disponível em: < <http://www.cep.pr.gov.br/> > Acesso em: 08 jan. 2019.

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

_____. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 2005.

CHACRINHA. MEMÓRIA GLOBO. Disponível em:< <http://memoriaglobo.globo.com/perfis/talentos/chacrinha/trajetoria.htm> > Acesso em: 05 out. 2018.

CHARTIER, Roger. *História Cultural – Entre práticas e representações*. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil, 1990.

CHAVES LEITE, Loely Mara Gonçalves; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. A trajetória do ensino da Arte nas escolas da rede municipal de Curitiba no período de 1963 a 1996: um relato para a memória da educação no Paraná. *Anais do VI Educere-PUCPR*, 2006.p.3038-3049.

CIRCO ORLANDO ORFEI/ PÁGINA OFICIAL. Disponível em: < <https://pt-br.facebook.com/circoorlandoorfei/> > Acesso em : 03 Jan. 2019.

CIRCO TIHANY/ SITE OFICIAL. Disponível em: < <http://www.circotihany.com.br/> > Acesso em: 03 jan. 2019.

CIRCULANDO POR CURITIBA. Disponível em: < <http://www.circulandoporcuritiba.com.br/2015/12/convento-sao-jose.html> > Acesso em: 12 abr. 2018.

CIRQUE DU SOLEIL/SITE OFICIAL. Disponível em: < <https://www.cirquedusoleil.com/> > Acesso em: 03 jan. 2019.

CLIQUE ARQUITETURA/ CATEDRAL DE PEDRA – CANELA. Disponível em: < <http://www.cliquearquitetura.com.br/artigo/catedral-de-pedra-canela.html> > Acesso em: 20 mai. 2017.

COLVARA, Lauren Ferreira. Os Programas Infantis e sua trajetória na TV aberta brasileira: os casos mais importantes. *Anais do V Congresso Nacional de História da Mídia*, São Paulo, 2007. Disponível em: < <http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-nacionais/5o-encontro-2007-1/Os%20Programas%20Infantis%20e%20sua%20trajetoria%20na%20TV%20aberta%20brasileira%20os%20casos%20mais.pdf> > Acesso em: 02 jan. 2019.

CORAZZA, Sandra Mara. *Infância & Educação: Era uma vez...quer que conte outra vez?* Petrópolis: Vozes, 2002.

CORITIBA/ SITE OFICIAL. Disponível em: < <http://www.coritiba.com.br/editorialistagem/33> > Acesso em: 12 mai. 2017.

COSTA, Vidal A.A. *Boletim Casa Romário Martins*. Memória da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (1963 – 1982). Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, v.30, n. 133, mar.2007.

CREEDENCE CLEARWATER REVIVAL / PORTAL UOL. Disponível em: < <https://uolmusica.blogosfera.uol.com.br/2015/05/27/john-fogerty-70-anos-entenda-o-creedence-clearwater-revival-em-7-musicas/> > Acesso em: 20 mai. 2018.

CULTURA/ COSEM. Disponível em: < <http://www.cultura.pr.gov.br/pagina-1101.html> > Acesso em: 03 Jan. 2019.

CUNHA, Amanda Siqueira Torres. *A Coleção Educação Artística no contexto da Lei N°5.692/71: entre as prescrições legais e as práticas editoriais*. 2015. 254f. Dissertação. (Mestrado em Educação. Linha: História e Historiografia da Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

CUNHA, Marcus Vinícius da. A escola contra a família. IN: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes, VEIGA, Cynthia Greive. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 445 – 468.

CURITIBA FOOT BALL CLUB. *Linha do tempo: curiosidades, fundação, tradição*. Disponível em: <<http://www.coritiba.com.br/editorialistagem/33> > Acesso em 04 ago. 2017.

DE FUSCO, Renato. *História da Arte Contemporânea*. Lisboa: Editorial Presença, 1988.

DELGADO, Ana Cristina Coll; Muller, Fernanda. Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.1, pp.15-24, Jan/Jun 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/sarmiento.pdf> > Acesso em 06 ago. 2017.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Martins Fontes, 2010.

DIAS, Sheila Grazielle Acosta; LARA, Ângela Mara de Barros. A legislação brasileira para o ensino de artes e de música 1920 a 1996. *IX seminário nacional de estudos e pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil"*. Universidade Federal da Paraíba. Anais Eletrônicos. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.16.pdf > Acesso em: 06 jul. 2017.

DICIONÁRIO INFORMAL. Disponível em: < <https://www.dicionarioinformal.com.br> > Acesso em: 23 set. 2018.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *O que vemos, o que nos olha*. São Paulo: Ed.34, 2010.

DIVERSEY BRASIL. In: SITE OFICIAL. Disponível em: < <http://www.diverseysolutions.com/pt> > Acesso em: 13 jul. 2017.

DOBRYCHLOP, Lucinéa. *Tramar e tecer com meninos e meninas: a técnica na educação em Arte*. III Encontro Regional da FAEB Região Sul. Universidade de Caxias do Sul, RS. Agosto, 2016.

DUARTE JR, João Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar Edições Ltda, 2001.

DUCHAMP, Marcel. O ato criador. In: BATTOCK, Gregory. *A nova arte*. São Paulo: Perspectiva, 1975.

DUVE, Thierry de. *Fazendo escola (ou refazendo-a?)*. Chapecó: Argos, 2012.

É DA SUA ÉPOCA/BLOG. Disponível em: < <http://edasuaepoca.blogspot.com/2012/03/1980-nao-esqueca-minha-caloi.html> > Acesso em: 24 abr. 2018.

ELVIS PRESLEY / HISTORY. Disponível em: < <https://seuhistory.com/biografias/elvis-presley> > Acesso em: 14 abr. 2018.

ERRANTE, Antoinette. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e de contar. *História da Educação*. ASPHE/FAE/UFPel, Pelotas, n.8, p.141-174, set.2000.

ESCOLA ESTADUAL SEGISMUNDO FALARZ. *Projeto Pedagógico*. 2010. Disponível em: http://www.ctasegismundo.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/9/690/975/arquivos/Fil_e/regimento.pdf Acesso em: 08 jul. 2018.

EFM SIGISMUNDO FALARZ. Disponível em: < <http://www.ctasegismundo.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=10> > Acesso em: 08 jun. 2018.

ESCOLA MUNICIPAL PRESIDENTE PEDROSA/ PORTAL DO MUNICÍPIO. Disponível em: < <http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/estrutura-presidente-pedrosa-escola-municipal-/773> > Acesso em 15 jun. 2017.

ESCOLINHA DE ARTE DO BRASIL/ ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL. Disponível em: < <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/instituicao209047/escolinha-de-arte-do-brasil-eab> > Acesso em: 22 jun. 2017.

FABIO JR/ SITE OFICIAL. Disponível em: < <http://fabiojr.com.br/biografia/> > Acesso em: 16 mai. 2017.

FARTHING, Stephen. *501 Grandes artistas*. Rio de Janeiro: Sextante, 2009.

FERNANDES, Natalia Ap. Morato. A política cultural à época da ditadura militar. *Contemporânea* – Revista de Sociologia da UFSCar. São Carlos, v. 3, n. 1, jan-jun 2013, p. 173-192. Disponível em: <<http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/viewFile/124/71>> Acesso em: 20 set. 2017.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. “Branco demais” ou ...Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 143- 162.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. *A Educação Moral e Cívica e sua produção didática: 1969- 1993*. 2006. 211 f. Dissertação. (Mestrado em Educação. Linha de História, Política, Sociedade) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

FINATTI, Renata Riva. *Eleições como forma de provimento da direção escolar na Rede Municipal de Ensino de Curitiba*. 2016. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação. Linha de Políticas Educacionais). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

FGV/CPDOC. Disponível em: < <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/movimento-brasileiro-de-alfabetizacao-mobral> > Acesso em: 17 jan. 2019.

FONTE DA MEMÓRIA/ CURITIBA CITY. Disponível em: < <http://www.curitibacity.com/pt/historicos/152-fonte-da-memoria-largo-da-ordem.html> > Acesso em: 20 jul. 2017.

FONSECA, Thaís Nívea de Lima e. Serge Gruzinski e as dinâmicas culturais na América Colonial. *Cultura, História & Patrimônio*. Alfemas: Universidade Federal de Alfemas, MG, V. 2, n. 1, 2013, p. 60 - 71.

FONTANA, Roseli. A. Cação. *Como nos tornamos professoras?* 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FRANK, Robert. Questões para as fontes do presente. In: CHAUVEAU, Agnès e TETARD, Philippe (orgs.). *Questões para a história do presente*. Bauru, SP: EDUSC, 1999. P. 103-117.

FREITAG, Vanessa. *Tecendo os fios das memórias de infância no processo criativo docente: um estudo com professoras de artes visuais da casa de cultura de Santa Maria*. 2008. 175 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

_____. Abordando o processo criativo docente através das memórias de professoras de artes visuais. *Anais*. 17º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas Panorama da Pesquisa em Artes Visuais – 19 a 23 de agosto de 2008 – Florianópolis. Disponível em: <<http://anpap.org.br/anais/2008/artigos/136.pdf> > Acesso em: 15 jun. 2015.

_____. Por uma escuta da obra de arte. IN: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. (Org). *Arte, Educação e Cultura*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2015.

FROTA, Lélia Coelho. *Pequeno Dicionário da Arte do Povo Brasileiro: Século XX*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2005.

FUNARTE, Portal das Artes. *O fenômeno Mazzaropi*. Não paginado. Disponível em: <<http://www.funarte.gov.br/brasilmemoriadasartes/acervo/atores-do-brasil/o-fenomeno-mazzaropi/> > Acesso em 17 jul. 2017.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 1997.

GARRIDO, Joan del A. As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, v.13 n.25/26, set-out.1993, p.33-54.

GERMANI, Bernadete; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. As experiências de ampliação do tempo escolar: o caso de Curitiba. *Anais VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisa "História, Sociedade e Educação no Brasil"*. UNICAMP, Campinas. 2006. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/Resumo/res_Bernadete%20Germani.pdf > Acesso em: 01 set. 2016.

GIL, Natália de Lacerda. Escolarização das crianças e a definição das idades de aprender. IN: CARDOZO, José Carlos da Silva at al (Org). *História das crianças no Brasil Meridional*. São Leopoldo; Oikos; Editora Unisinos, 2016.

GINZBURG, Carlo. *A Micro-História e outros ensaios*. Lisboa: Difel, 1991.

GOMBRICH, E.H. *A História da arte*. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1999.

GOODSON, Ivor. Entre-Vistas. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). Coleção *Desenredos: políticas do conhecimento: vida e trabalho docente entre saberes e instituições*. Goiânia: CEGRAF, 2007. p. 49-92.

GREASE / PAPO DE CINEMA. Disponível em: <
<https://www.papodecinema.com.br/filmes/grease-nos-tempos-da-brilhantina/>
> Acesso em : 25 jun. 2018.

GREENBERG, Clement. *Estética Doméstica*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

GUEDES, Hardy. *Naipi e Tarobá: a lenda das cataratas do Iguaçu*. Curitiba: HGF, 1997.

GULLESTAD, Marianne. Infâncias imaginadas: construções do eu e da sociedade nas histórias de vida. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 509-534, Maio/Ago. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br/>> Acesso em: 13 jun. 2015.

GRUZINSKI, Serge. Passeurs y elites católicas em las Cuatro Partes del Mundo: los inicios de la mundialización (1580- 1640). In: GODOY, Scarlet O'Phelan; SALAZAR-SOLER, Carmen (ed.). *Passeurs, mediadores culturales y agentes de la primeira globalización en el Mundo Ibérico, siglos XVI-XIX*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Instituto Riva-Aguero, Instituto Francés de Estudios Andinos, 2005.

_____. Por uma história das sensibilidades. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy; LANGUE, Frédérique (Orgs.). *Sensibilidades na história: memórias singulares e identidades sociais*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2007. p. 07- 08.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2004.

HAMBURGER, Esther. Diluindo Fronteiras: a televisão e as novelas no cotidiano. IN: SCHWARCZ, Lilia Moritz. *História da vida privada no Brasil* (Volume 4). São Paulo: Companhia das letras, 1998.

HANNA BARBERA/ SITE OFICIAL. Disponível em: <
<http://www.hannabarbera.com.br/hb.php>> Acesso em: 21 ago. 2017.

HENKELS, Henry. Moveis cimo: sua história. Disponível em:
<https://sites.google.com/site/hhenkels/hist%C3%B3ria_sbs/mov_cimo1> Acesso em: 20 jun. 2017.

HERNANDEZ, Fernando. *Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HORTA, José Silvério Baía. *O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

IABELBERG, Rosa. *Para gostar de aprender arte: sala de arte e formação de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. *O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores*. Porto Alegre: Zouk, 2006.

IBGE, Censo Demográfico 1940, 1950, 1960, 1970, 1980 e 1991. Disponível em: < <http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=6&uf=00> > Acesso em: 10 out. 2016.

ICMBI. Disponível em: < <http://www.icmbio.gov.br/parnaaparadosdaserra/guia-do-visitante.html> > Acesso em: 13 fev. 2019.

INTERVOZES. *Vozes da Democracia: histórias da comunicação na redemocratização do Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Intervozes - Coletivo Brasil de Comunicação Social, 2006.

INSTITUTO PAULO FREIRE. Disponível em: < www.paulofreire.org > Acesso em: 22 jun. 2018.

IVENS FONTOURA/ DESIGN BRASIL. Disponível em: < <http://www.designbrasil.org.br/design-em-pauta/ivens-fontoura-completa-20-anos-de-designdesigner/> > Acesso em: 04 mai. 2018.

JACO, Juliana Fagundes. *Educação Física escolar e gênero: Diferentes maneiras de participar das aulas*. 2012. 114 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física. Linha de Pesquisa: Educação Física e Sociedade). Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2012.

JANSON, H.W. *Iniciação à história da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

JARBAS GONÇALVES PASSARINHO/ SECRETÁRIA-GERAL DA MESA E COORDENAÇÃO DE ARQUIVO DO SENADO FEDERAL. Disponível em: < <http://www25.senado.leg.br/web/senadores/senador/-/perfil/1764> > Acesso em 02 jun. 2017.

KEHL, Maria Rita. A resistência da sociedade civil às graves violações de Direitos Humanos. *Comissão Nacional da verdade*. Relatório. Volume II. Textos Temáticos. Dezembro de 2014. Disponível em: < <http://www4.pucsp.br/comissaodaverdade/downloads/movimento-estudantil/documentos/volume-2-texto9.pdf> > Acesso em 18abr 2019.

KUHLMANN JR, Moyses; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da Infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (org). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações* (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

KÜNZLE, Maria Rosa Chaves. *Escolas Alternativas em Curitiba: trincheiras, utopias e resistências pedagógicas (1965 – 1986)*. 2011. 215 p. Tese (Doutorado em Educação. Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação) Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2011.

KWELL/ FARMAGORA. Disponível em: < <https://www.farmagora.com.br/BACKOFFICE/Uploads/Bula/Kwell.pdf> > Acesso em: 09 abr. 2018.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LA VIOLETERA / INTERFILMES. Disponível em: < [http://www.interfilmes.com/filme_15317_La.Violetera-\(La.violetera\).html](http://www.interfilmes.com/filme_15317_La.Violetera-(La.violetera).html) > Acesso 20. mai. 2018.

LAWTON, Denis. *Class, culture and the curriculum*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1975.

LEAL FILHO, Laurindo. Quarenta anos depois a TV Brasileira ainda guarda as marcas da Ditadura Militar. *REVISTA USP*, São Paulo, n.61, p. 40-47, março/maio 2004. Disponível em: < <http://www.periodicos.usp.br/revusp/article/viewFile/13316/15134> > Acesso em: 24 jun. 2018.

LE GOFF, Jaques. *História e memória*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

LEPORE, J. The Surprising Origin Story of Wonder Woman. *Smithsonian Magazine*, out. 2014. Disponível em: < <http://www.smithsonianmag.com/arts-culture/origin-story-wonder-woman-180952710/?page=1> >. Acesso em: 03 jan. 2019.

LETRAS/ BIOGRAFIA DOM E RAVEL. Disponível em: < <https://www.letras.com.br/biografia/dom-e-ravel> > Acesso em: 17 jan.2019.

LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. *Memória de si, histórias dos outros: Jeronimo Arantes, educação, história e política em Uberlândia nos anos 1919 a 1961*.2004. Tese. (Doutorado em História). Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

LIMA, Sidiney Peterson Ferreira de. Escolinha de Arte do Brasil: movimentos e desdobramentos. *Anais 21º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – Vida e Ficção/ Arte e Ficção*. Rio de Janeiro, p. 454 - 466, 2012. Disponível em < http://anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio3/sidiney_peterson_lima.pdf > Acesso em: 21 dez. 2015.

LOJAS HERMES MACEDO/ JORNAL GAZETA DO POVO. Disponível em: < <http://www.gazetadopovo.com.br/haus/estilo-cultura/como-era-magico-o-natal-da-hermes-macedo/> > Acesso em 14 Jun. 2018.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997.

LUIZ CARLOS DE ANDRADE LIMA. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa10186/luiz-carlos-de-andrade-lima>
Acesso em: 04 out. 2018.

MANDA-CHUVA/ InfanTV. Disponível em: < <http://infantv.com.br/infantv/?p=5842> >
Acesso em: 04 out. 2018.

MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARCELINO PÃO E VINHO/CINEPLAYERS. Disponível em:<
<http://www.cineplayers.com/critica/marcelino-pao-e-vinho/1578> > Acesso em: 07 jun.2018.

MARIA CECILIA CAVALCANTE/ ARTES NA WEB. Disponível em: <
<http://www.artesnaweb.com.br/index.php?pagina=home&abrir=arte&acervo=282> >
Acesso em 14 mai. 2017.

MARTINOFF, Eliane Hilario da Silva; FERREIRA, Sarita Raquel Belo. Reflexões sobre música, televisão e Educação. *Momento: diálogos em educação*, E-ISSN 2316-3100, v. 26, n. 2, p. 183-203, jan./jun. 2017 Disponível em: <
<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/7290> > Acesso em: 19 Fev 2019

MARTINS, José da Silva. *Bach: sua vida e o Cravo bem Temperado*. São Paulo: Martins Claret Editores, 1984.

MARTINS, Mirian Celeste. Conceitos e terminologia Aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org). *Inquietações e mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 49-60.

MANTAGUTE, Elisângela Iargas Luzviak. *Educar a infância: estudo sobre as primeiras creches públicas da Rede Municipal de Educação de Curitiba (1977-1986)*. 2009. 134 p. Dissertação. (Linha História e Historiografia da Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2009.

_____. "Não ficarão mais ao deus dará: já existem as creches"! *História da Educação infantil em creches públicas de Curitiba: entre normas e práticas - 1977 a 2003*. 2017. 316 p. Tese. (Linha História e Historiografia da Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba.2017.

MENDONÇA, Maí Nascimento do. *Boletim Informativo da Casa Romário Martins*. v. XIX, n. 98. Julho. Curitiba, 1992.

MERCADO LIVRE/ MANUAL DE DESENHO PEDAGÓGICO. Disponível em: <
<https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-973135278-manual-de-desenho-pedagogico-de-1958-arruda-penteado- JM> > Acesso em: 15 Jan. 2019.

MORAES, Nayara Cristian; PANIAGO, Maria de Lourdes Faria dos Santos. Música, Discurso, Dispositivo, Identidade Nacional e Ditadura militar no Brasil: “Pra frente Brasil”. *Anais IV Congresso Internacional de História: Cultura, sociedade e poder*. Jataí, Goiás, p. 01 – 14. Disponível em : < <http://www.congressohistoriajatai.org/2014/anais2014.html> >. Acesso em: 09 mai. 2019.

MORAES, Sumaya Mattar. Memória e reflexão: a biografia como metodologia de investigação e instrumento de (auto) formação de professores de Arte. *Anais 18º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – Transversalidades nas Artes Visuais*. Salvador, Bahia, p. 3897-3911, 2009. Disponível em < http://www.anpap.org.br/anais/2009/pdf/ceav/sumaya_mattar_moraes.pdf > Acesso em: 21 dez. 2015.

MORTADA, Samir Pérez. *Tempos da política: memórias de militantes estudantis do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo*. 2007. Tese (Doutorado Programa de Pós Graduação em Psicologia. Área de concentração: Psicologia social e do trabalho) Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MUNHOZ, Fabiana Garcia. *Experiência docente no Século XIX*. Trajetória de professores de primeiras letras da 5ª Comarca da Província de São Paulo e da Província do Paraná. 2012. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação. Linha História da Educação e Historiografia). Universidade de São Paulo. 2012.

MUSEU ALFREDO ANDERSEN. Disponível em: Site Oficial. Disponível em: <<http://www.maa.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=7>> Acesso em: 05 out. 2018.

MUSEU GUIDO VIARO. Disponível em: Curitiba Space. Disponível em: <<https://curitibaspace.com.br/museu-guido-viaro/>> Acesso em: 02 out. 2018.

NAPOLITANO, Marcos. A arte engajada e seus públicos (1955- 1968). *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n° 28, 2001, p. 103-124. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2141/1280> > Acesso em 31 mai. 2018.

NAQUELE TEMPO/ As 10 brincadeiras famosas dos anos 80 e 90. Disponível em: < <https://naquelaepoca.com.br/10-brincadeiras-famosas-anos-80-90/> > Acesso em 14 ago. 2018.

_____. *O regime militar brasileiro: 1964-1985*. São Paulo: Atual, 1998.
 NASCIMENTO, Carla Emilia. O ambiente cultural de Curitiba na década de 1960 e o artista plástico Nilo Previdi. Publ. UEPG Ci. *Hum., Ling., Letras e Artes*, Ponta Grossa, 21 (2): 221-233, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.revista2.uepg.br/index.php/humanas> Acesso em 02 Jul. 2017.

NICHOLLS, William H. A Fronteira Agrícola na História Recente do Brasil: O Estado do Paraná, 1920-65. *Revista Brasileira de Economia*. Rio de Janeiro, 24(4): 33/91, out./dez.1970. Disponível em:

<<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rbe/article/viewFile/31/6109> > Acesso em: 04 mai. 2017.

NISHIMOTO, Miriam Mity. *Herança cultural e trajetórias sociais nas memórias de professoras aposentadas de origem japonesa*. 2011. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2011.

NOGUEIRA, Juliana Keller.; SCHELBAUER , Analete Regina. *Feminização do magistério no brasil: o que relatam os Pareceres do primeiro Congresso da Instrução do Rio de Janeiro*. Anais da IV Jornada do HISTEDBR. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/GT1%20PDF/FE_MINIZA%C7%C3O%20DO%20MAGIST%C9RIO%20NO%20BRASIL.pdf > Acesso em: 30 mai. 2016.

NOGUEIRA, Maria Alice. Capital Cultural. IN: CATANI, Afrânio Mendes et al (Orgs). *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. *Projeto História*. São Paulo: Editora da PUC, n.10, dez.1993, p. 07-28.

NUNES, Clarisse. História da Educação: espaço de desejo. *Em Aberto*, Brasília, v. 9. N. 47, Jul./Set. 1990, p. 37 – 45.

OLIVEIRA, Eliane Braga de; RESENDE, Maria Esperança de. A censura de diversões públicas no Brasil durante o Regime Militar. *Dimensões*. Vol.12 – jan-jul, 2001. p. 150-161. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/dimensoes/article/view/2364> > Acesso em: 25 out.2018.

ÔNIBUS DE CURITIBA. Disponível em: <<https://onibusdecuritiba.com/historia/> > Acesso em: 17 jun. 2018.

ONGHERO, André Luiz. *Moral e Civismo nos Currículos das Escolas do Oeste Catarinense: memórias de professores*. 2007. Dissertação. (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. *Guido Viaro: modernidade na arte e na educação*. 2006. Tese (Doutorado em Educação. Linha: História e historiografia da Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

_____. *Arte, História e Ensino: uma trajetória*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *A modernidade no sótão: Educação e arte em Guido Viaro*. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

_____. *Ensino da Arte: Os Pioneiros e a Influência Estrangeira na Arte-Educação em Curitiba*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1998.

O HOMEM DE SEIS MILHÕES DE DÓLARES/ INFANTV. In: < <http://infantv.com.br/infantv/?p=12980>> Acesso em 13 mai. 2018.

OS TRAPALHÕES/ PORTAL A12. Disponível em: < <http://www.a12.com/tv/filmes/filme-marcelino-pao-e-vinho> > Acesso em: 04 mai. 2018.

OS TRAPALHÕES/ PORTAL REDE GLOBO. Disponível em: < <http://memoriaglobo.globo.com/programas/entretenimento/humor/os-trapalhoes/os-trapalhoes-inicio.htm>> Acesso em: 04 mai. 2018.

PANORAMA da arte no Paraná: 1 - dos precursores à Escola Andersen. Curitiba: Salão de Exposições do BADEP, 1975.

PEDROSO, Daniela. *Poty*: Murais Curitibanos. Curitiba: Positivo, 2006.

_____. *Saberes privilegiados e saberes excluídos*: análise da seleção cultural realizadas pelos professores na disciplina de Arte do ensino fundamental, da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. 2012. Dissertação. Orientador: Prof. Dr. Geyso D. Germinari. (Mestrado em Educação. Linha: Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores) Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2012.

PEREIRA, Gilson de Almeida. *No fio da história*: uma análise da (re) construção identitária dos professores - entrecruzando tempos, memórias e espaços. 2007. Tese. (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

PERROT, Michelle. Escrever uma história das mulheres: relato de uma experiência. *Cadernos Pagu*, Campinas, n.4, p. 09-28, 1995. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1733>> Acesso em: 05 mar. 2017.

_____. *Minha história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. *Os excluídos da História*: operários, mulheres, prisioneiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PESAVENTO, Sandra Jatagy; LANGUE, Frédérique (Orgs.). *Sensibilidades na história*: memórias singulares e identidades sociais. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2007.

PILLA, Maria Cecília B. A. *Escolas de Virtudes e Sociabilidades no Colégio Cajuru (1907–1942)*. 1999. 131 f. Mestrado (Mestrado em História). Pós-Graduação em História. Departamento de História da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1999.

PILAR, Analice Dutra; PONTES; Gilvania Mauricio Dias de. Memórias de formação: o dizer da experiência na escrita ou a escrita como experiência. *Educação*. Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 412-422, set.-dez. 2014. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/18150/12449>>. Acesso em: 02 jun. 2015.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; MOGNOL, Letícia Coneglian. A arte no contexto da Educação Infantil. IN: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. (Org). *Arte, Educação e Cultura*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2015.

PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de (Orgs.). O historiador e suas fontes. São Paulo: Contexto, 2013.

PINTEREST / SITE / PUBLICIDADE. Disponível em: < <https://www.pinterest.co.kr/pin/327988785347694807/> > Acesso em: 15 mai. 2018

PINTEREST / SITE/ LITERATURA INFANTIL. Disponível em: < [https://br.pinterest.com/search/pins/?q=CASAS%20LITERATURA%20INFANTIL&rs=typed&term_meta\[\]=CASAS%7Ctyped&term_meta\[\]=LITERATURA%7Ctyped&term_meta\[\]=INFANTIL%7Ctyped](https://br.pinterest.com/search/pins/?q=CASAS%20LITERATURA%20INFANTIL&rs=typed&term_meta[]=CASAS%7Ctyped&term_meta[]=LITERATURA%7Ctyped&term_meta[]=INFANTIL%7Ctyped) > Acesso em: 21 jan. 2019

PLÁCIDO, Gilmara Duarte. Educação, Civismo e Religiosidade durante a Ditadura Civil- Militar no Brasil (1964-1985). Anais. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. p. 01-17. Disponível em: < http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1559-0.pdf > Acesso em: 23 Set. 2018.

PLUNC PLACT ZUUM / SITE REDE GLOBO. Disponível em: < <http://memoriaglobo.globo.com/programas/entretenimento/infantojuvenis/plunct-plact-zuum.htm> > Acesso 20 mai. 2018.

POSCHI, Adriana. Lembranças de Infância. (Poema). Disponível em: <<https://www.pensador.com/frase/NjU3NDcy/> > Acesso em: 11 dez. 2016.

PRINCESA DIANA / REVISTA OFFICIEL. Disponível em: < <https://www.revistalofficiel.com.br/pop-culture/a-verdade-por-tras-do-pedido-de-casamento-da-princesa-diana> > Acesso em : 17 mai. 2017.

PROCOPIAK, Nilza. *A arte divertida e séria de Simone Koubik*. Bem Paraná, 13.03.2009. Disponível em: <<http://www.bemparana.com.br/noticia/100291/a-arte-divertida-e-seria-de-simone-koubik> > Acesso em: 12 jul. 2017.

PROPAGANDAS DE GIBI/ WORDPRESS. Disponível em: < <https://propagandasdegibi.wordpress.com/2012/05/09/nao-esqueca-a-minha-caloi-1989/> > Acesso em: 24. abr. 2018.

PUBLICIDADE XAMPÚ COLORAMA / YOU TUBE. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TAFI_53-WRQ > Acesso em: 18 jul. 2018.

PUGLIELLI, Hélio de Freitas. *Curitiba: 300 anos de memória Oficial e Real*. Curitiba: Secretaria de Estado da Cultura, 1994.

RABELO, Amanda Oliveira. Mulher e Docência: Historicizando a Feminização do Magistério. *Revista do Mestrado de História*. Universidade Severino Sombra. Vassouras, v.9, p. 43-60, 2007. Disponível em < <http://www.uss.br/arquivos;jsessionid=9DE80EE708311C7BA47E8FF95CA2C1B2/p> >

uacao/strictosensu/historiasocial/producaoDocente/revist_mest_hist%20v9_2007.pdf

> Acesso em: 22 mai. 2016.

RÁDIO ATALAIA. In: DICIONÁRIO SENSAGENT. Disponível em: <<http://dicionario.sensagent.com> > Acesso em: 04 ago. 2017.

RAMPINELLI, Waldir José. A Revolução Mexicana: seu alcance regional, precursores, a luta de classes e a relação com os povos originários. *Revista Espaço Acadêmico*. Universidade Estadual de Maringá. Vol.11. n. 126. Nov. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/issue/view/514>> Acesso em: 03 jun. 2016.

RATTO, Ana Lúcia Silva. *Origem e desenvolvimento da Rede Escolar da Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC) - (1963-1979)*. 1994. 268f. Dissertação (Mestrado em Educação. Linha: História e Filosofia da Educação). Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

REVISTAS SELEÇÕES/ SITE OFICIAL. Disponível em: <<http://www.selecoes.com.br/quem-somos/> > Acesso em: 15 jun. 2017.

RICHTER, Ivone Mendes. *Interculturalidade e Estética do Cotidiano no ensino das Artes Visuais*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

RIZZI, Maria Christina de Souza. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA, Ana Mae (Org). *Inquietações e mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 63 – 70.

RIZZINI, Irma. Pequenos trabalhadores do Brasil. IN: DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2006.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Infâncias na história. *Educação em Revista*. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte v.26 n.01 p.187-194 abr. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/09.pdf> > Acesso em: 21 set. 2016.

RODRIGUES, Maria do Socorro Meireles. *Do Ensino Normal ao Pedagógico: história e memória das instituições escolares de formação de professores em Parnaíba (1927-1982)*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

ROLLING STONE / GARY GLITTER. Disponível em: <<https://rollingstone.uol.com.br/edicao/edicao-107/os-60-maiores-momentos-da-historia-do-rock-and-roll/> > Acesso em: 14 mar 2018.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

ROMILLY, Jacqueline. *Homero: Introdução aos Poemas Homéricos*. Lisboa: Edições 70, 2001.

ROTARY CLUB. In: SITE OFICIAL. Disponível em: < <https://www.rotary.org/pt/about-rotary> > Acesso em: 07 out. 2018.

SADIE, Stanley. *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. Oxford: Oxford University Press, 2004.

SALOMÉ, Josélia Schwanka. Ensino da arte e políticas públicas: entre objetivos reais e promulgados. 19º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas “Entre Territórios” – 20 a 25/09/2010 – Cachoeira – Bahia – Brasil. Disponível em: < http://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/ceav/joselia_schwanka_salome.pdf > Acesso em: 24 mai. 2017.

SALOMÉ, Josélia Schwanka; TORRES, Renato; WENDT, Denise Cristina. Formação do licenciado em Artes Visuais: a pesquisa em foco. *Tuiuti: Ciência e Cultura*, n. 41, p. 11-24, Curitiba, jan. - jun. 2009. Disponível em: < <https://revistas.utp.br/index.php/h/article/view/1140> > Acesso em: 14 mai.2019.

SANTINI, Jacyara Batista. *Da música às artes plásticas: a constituição da Licenciatura em Educação Artística na Faculdade de Educação Musical do Paraná (Década de 1970)*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação. Linha: História e Historiografia da Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SANTOS, Joelma Trajano dos. Trabalho infantil no espaço doméstico: exploração oculta. *O social em questão*. Ano XIX, n° 35, p. 149-170. 2016. Disponível em: < http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_35_7_Santos.pdf > Acesso em: 23 ago. 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005. Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br> > Acesso em: 20 dez. 2015.

SILVA, Ademir Valdir dos. O espaço educativo da escola primária teuto-brasileira rural. In: SANTOS, Ademir Valdir dos; VECHIA, Ariclê. *Cultura Escolar e História das Práticas Pedagógicas*. Curitiba: UTP, 2008.

SILVA, Raniery Bezerra da; MENESES, Joedna Reis de. O tema das sensibilidades na produção historiográfica contemporânea. *Anais do VI Simpósio Nacional de História Cultural*. Escritas da História: Ver, Sentir, Narrar. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012. Disponível em: <<http://gthistoriacultural.com.br/VIsimpósio/anais/Raniery%20Bezerra%20da%20Silva%20&%20Joedna%20Reis%20de%20Meneses.pdf> > Acesso em: 20 set. 2017.

SILVIO SANTOS/ PORTAL SBT. Disponível em: < <https://www.sbt.com.br/silviosantos/oanimador/> > Acesso em: 05 ago. 2017.

SITIO DO PICA-PAU AMARELO/ SITE REDE GLOBO. Disponível em: < <http://memoriaglobo.globo.com/programas/entretenimento/infantojuvenis/sitio-do-picapau-amarelo-1-versao/sitio-do-picapau-amarelo-1-versao-inicio.htm> > Acesso 20 mai. 2018.

SOSENSKI, Susana y GUMÁ, Mariana Osorio. Memórias de infância. La revolución Mexicana y los niños a través de dos autobiografías. In: SOSENSKI, Susana; ALBARRÁN, Elena Jackson (coords.). *Nuevas miradas a la historia de la Infancia en América Latina: entre prácticas y representaciones*. México:UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas, 2012, p. 153-175.

SOUZA, Cristiane dos Santos. Revisitando a trajetória das mulheres professoras da instrução pública de Curitiba (1903-1927) sob a perspectiva conceitual de Norbert Elias. *Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação*. Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2006. Disponível em < <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo04/Cristiane%20dos%20Santos%20Souza%20-%20Texto.pdf> > Acesso em: 20 mai.2016.

SOUZA, Nelson Rosário de. Planejamento urbano em Curitiba: saber técnico, classificação dos cidadãos e partilha da cidade. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, 16, p. 107-122, jun. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-44782001000100008&script=sci_abstract&lng=pt > Acesso em 04 jun.2017.

SPECIAL PARANÁ/ MUSEUS EM CURITIBA. Disponível em: < <https://specialparana.com/museus-em-curitiba/> > Acesso em: 03 Jan. 2019.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Um olhar na história: a mulher na escola (Brasil: 1549 - 1910). *II Congresso Brasileiro de História da Educação*, Natal, 2002.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio (Org.). *Sentidos e Sensibilidades: sua educação na história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2012.

TANURI, Leonor Maria. Contribuição para o estudo da Escola Normal no Brasil. *Pesquisa e planejamento*. São Paulo, v.13, dez.1970, p.97-98.

TASQUETTO, Angélica D'Avila. Memória e narrativa: o diário de professor para construir-se na docência em Artes Visuais. In: MONTEIRO, R.H & ROCHA, C (Orgs.). *Anais do V Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual*. Goiânia – GO: UFG, FAV, 2012.

TEIXEIRINHA/ SITE OFICIAL Disponível em: < <http://www.teixeirinha.com.br> _> Acesso em: 02 mai. 2017.

THE INCREDIBLE HULK/ NO SET. Disponível em: < <http://noset.com.br/the-incredible-hulk-serie-da-tv/> > Acesso em: 22 abr. 2018.

THE SURPRISING ORIGIN STORY OF WONDER WOMAN. Disponível em: < <https://www.smithsonianmag.com/arts-culture/origin-story-wonder-woman-180952710/?page=1> > Acesso em: 03 jan. 2019.

THOMPSON, Paul. *La voz del pasado*. História Oral. Valência: Institució Alfons el Magnànim, 1988.

TOURINHO, Irene. Transformações no ensino da arte: algumas questões para reflexão conjunta. In: BARBOSA, Ana Mae (Org). *Inquietações e mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2002. P. 27-34.

TRIO PARADA DURA/SITE OFICIAL. Disponível em: < <http://trioparadadura.art.br/site/biografia> > Acesso em 15 jun. 2017.

TV HISTÓRIA/ O RATINHO QUE FOI A MAIOR ESTRELA DA GLOBO. Disponível em: < <http://tvhistoria.com.br/NoticiasTexto.aspx?idNoticia=3096> > Acesso em: 02 jan. 2019.

TV SINOPSE/ A MULHER MARAVILHA. Disponível em: < <http://www.tvsinopse.kinghost.net/m/mulher4.htm> > Acesso em: 03 jan. 2019.

VAI E VEM/ SUPER BRINQUEDOS. Disponível em: < <https://superbrinquedos.wordpress.com/2014/04/11/saiba-quando-onde-e-como-foram-inventados-alguns-dos-brinquedos-mais-populares-da-historia/> > Acesso em: 02 mai.2018.

VARGAS, Mariluci Cardoso de. O Movimento Feminino pela Anistia como partida para a redemocratização brasileira. *IX Encontro Estadual de História*. Associação Nacional de História. Seção Rio Grande do Sul- ANPUH-RS. 2008. Disponível em: <http://www.eeh2008.anpuhrs.org.br/resources/content/anais/1212369464_ARQUIVO_trabalhocompletoanpuh.pdf > Acesso em: 13 mai.2019.

VEIGA, Cynthia Greive. As crianças na história da educação. In: SOUZA, Gizele de (org.). *Educar na infância*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 21 – 39.

VIDAL, Diana Gonçalves. A fonte oral e a pesquisa em História da Educação: algumas considerações. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 27, p.7 – 16, Jul.1998.

VIDAL, Diana Gonçalves; GARCIA, Inára. Missões ao estrangeiro: a circulação de pessoas e modelos pedagógicos no final do oitocentos. In: LOPES, S.C.; CHAVES, M.W. *A História da Educação em debate*: estudos comparados, profissão docente, infância, família e Igreja. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2012.

VIANA, Maria Leticia Rauen. *Desenhos estereotipados*: um mal necessário ou é necessário acabar com este mal? *Arte na Escola*, 2014. Disponível em: < <http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69343> > Acesso em: 21 jan. 2019.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. A formação continuada de professores na rede municipal de Curitiba: implantação, consolidação e expansão. *Revista Dialogo Educacional*, Curitiba, v. 12, n.36, p. 401-419, maio/ago. 2012 Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=6093>> Acesso em: 01 set. 2016.

_____. Ideários, concepções e práticas na formação de professores da Rede Municipal de Curitiba. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.43, p. 78-91, set. 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/43/art06_43.pdf> Acesso em: 01 set. 2016.

VIEIRA, Jenifer Lourenço Borges. A cultura popular como ferramenta para a afirmação da nacionalidade através da educação das sensibilidades. IN: BRAGHINI, Katya; MUNAKATA, Kazumi; OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. (Orgs). *Diálogos sobre a história da Educação dos sentidos e das sensibilidades*. Curitiba: Ed. UFPR, 2017.

VISITA DO PAPA / CURITIBA ANTIGA. Disponível em: <<http://www.curitibaantiga.com/fotos-antigas/357/Visita-do-Papa-Jo%C3%A3o-Paulo-II-em-Curitiba-em-1980.html>> Acesso em: 27 jun. 2017.

VOLOSHINOV, Valentin. *Freudismo*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. (Atribuído a BAKHTIN, Mikhail). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2010.

YARA MENDES/ SITE OFICIAL. Disponível em: <<http://www.yaramendes.arq.br/home.html>> Acesso em: 14 mai. 2017.

ZIRALDO. Disponível em : < <https://www.ziraldo.com/historia/home.htm> > Acesso em: 13 Fev. 2019.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

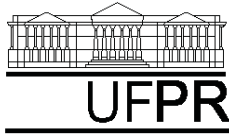
_____. *La larga revolución*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

_____. *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. *Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade*. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. *Política do Modernismo*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

APÊNDICE 1



Ministério da Educação e Cultura
 Universidade Federal do Paraná
 Setor de Educação
 PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
 Linha – História e Historiografia da Educação

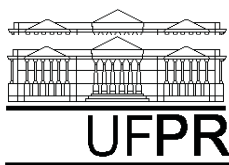
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu _____, CPF _____,
 RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento e nome real, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, as pesquisadoras Daniela Gomes de Mattos Pedroso (doutoranda) e Prof.^a Dr.^a Dulce Regina Baggio Osinski (orientadora) do projeto de pesquisa intitulado *Memórias de Infância de professoras da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e suas representações sobre a arte (1970-1990)*, a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos e/ou depoimentos e de meu nome real, assim como materiais por mim apresentados (fotos, cartas, diários, cadernos de escola, produções artísticas, entre outros) para fins científicos e de estudos (tese, artigos, slides), em favor das pesquisadoras da pesquisa, acima especificadas.

Curitiba, ____ de _____ de 2018.

Agente da Pesquisa

APÊNDICE 2

Ministério da Educação e Cultura
Ministério da Educação e Cultura
Universidade Federal do Paraná
Setor de Educação
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha – História e Historiografia da Educação

Curitiba, 02 de maio de 2016.

Colega professora,

Sou doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná, linha de pesquisa História e Historiografia da Educação, sob orientação da Prof. Dra. Dulce Regina Baggio Osinski e gostaria de sua ajuda no sentido de contribuir com informações para minha pesquisa.

A mesma tem por objetivo central analisar os processos de construção dos discursos estéticos das professoras de Arte da RME de Curitiba, a partir das memórias e narrativas de suas histórias de vida e do contato com a arte no período da infância, no âmbito familiar e no campo educacional.

Por meio da aplicação de um questionário com questões de múltipla escolha, pretende-se iniciar a pesquisa de campo.

O questionário é virtual e para responde-lo basta acessar o link <http://goo.gl/forms/tNKcnPaC6q> até 20 de junho de 2016.

Desde já agradeço sua colaboração e me coloca a disposição para o esclarecimento de dúvidas ou outras informações.

Atenciosamente,

Daniela Pedroso

danielapedroso@hotmail.com

(41) 9103 1297

APÊNDICE 3



Prefeitura Municipal de Curitiba
 Secretaria Municipal da Educação
 Superintendência de Gestão Educacional
 Departamento de Ensino Fundamental
 Av. João Gualberto, 623 7º Andar Torre A
 Alto da Glória
 80030-000 Curitiba PR
 Tel 41 33503023
 Fax 41 33503027

Curitiba, 23 de maio de 2016.

AUTORIZAÇÃO

Informamos que a pesquisadora, **Daniela Gomes de Mattos Pedroso**, aluna do Doutorado em Educação – Linha História e Historiografia da Educação da Universidade Federal do Paraná, orientada pela Prof.^a Dr.^a Dulce Baggio Osinski, está autorizada a realizar a pesquisa sobre “**Memórias e Narrativas: O Processo de Construção dos Discursos Estéticos das Professoras de Arte, da Rede Municipal de Ensino de Curitiba**”.

O objetivo geral da pesquisa é:

Analisar o processo de construção dos discursos estéticos das professoras de Arte da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, a partir das narrativas de suas histórias de vida e do contato com a arte no período da infância.

Os objetivos específicos são:

- Verificar em que medida diferentes manifestações artísticas: erudita, popular, de outras épocas, locais, nacionais e estrangeiras, entre outras, estão presentes em suas memórias de infância;
- Pesquisar as relações de gênero presentes nas narrativas de infância referentes as vivências artísticas e culturais dos sujeitos;
- Verificar as imagens veiculadas nas aulas de Arte, no período de 1970 a 1990, no sentido da construção de acervos imagéticos;

A pesquisadora pretende coletar dados referentes ao tema de estudo com as professoras de Arte da Rede Municipal de Ensino, por meio de questionário on-line a ser divulgado por e-mail à todas as unidades escolares para repasse aos respectivos docentes.

Informamos que a decisão final de participar da referida pesquisa caberá aos profissionais envolvidos.

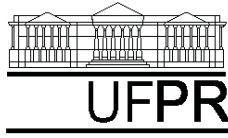
Ressaltamos que o pesquisador deverá entregar uma **cópia salva em cd** dos resultados da investigação para a escola e outra para o Departamento de Ensino Fundamental – Assistência.

Atenciosamente,



Leticia Mara de Meira

Diretora do Departamento de Ensino Fundamental

APÊNDICE 4

Universidade Federal do Paraná
Setor de Educação
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha – História e Historiografia da Educação

QUESTIONÁRIO PROFESSORAS DE ARTE RME DE CURITIBA 2016
Modelo/Formulário aplicado on-line

Este questionário foi formulado para que haja uma maior aproximação com as experiências individuais com a arte e seu ensino. Nesse sentido, algumas questões permitem várias respostas outras são mais direcionadas a uma só alternativa. Observe as indicações no decorrer do formulário.

A escolha pelo gênero feminino ao tratar das professoras nesse questionário, esta pautada na busca pelo protagonismo feminino no magistério. Tendo em vista que a maior parte desses profissionais são mulheres e passam despercebidas pelo tratamento de gênero masculino, imposto pelas regras da língua culta.

Nome completo: _____

Celular: () _____

Email: _____

PERFIL SÓCIO-EDUCACIONAL

01. Como você realizou o Ensino Fundamental (1° grau)?

- a. () Integralmente em escola pública
- b. () Integralmente em escola particular
- c. () Maior parte em escola pública
- d. () Maior parte em escola particular

02. Como você realizou o Ensino Médio (2° grau)?

- a. () Integralmente em escola pública
- b. () Integralmente em escola particular
- c. () Maior parte em escola pública
- d. () Maior parte em escola particular

03. Qual a sua formação superior?

- a. () Educação Artística/Licenciatura curta
- b. () Educação Artística/Licenciatura plena
- c. () Artes visuais (bacharelado, licenciatura).
- d. () Artes cênicas, música ou dança
- e. () Outra. Qual? _____

04. Há quanto tempo concluiu a graduação?

- a. () 0 a 5 anos b. () 6 a 10 anos c. () 11 a 15 anos d. () Mais de 15 anos

05. O que a motivou cursar graduação em Arte?

* permite mais de uma resposta

- a. () Tive uma iniciação e me interessei em continuar
- b. () Possibilidade de aperfeiçoamento profissional
- c. () Interesse pela docência
- d. () Facilidade de acesso ao vestibular
- e. () Falta de opção
- f. () Desejo de me tornar artista
- g. () Gostar de arte
- h. () Influência de algum membro familiar ou professora. Quem? _____
- i. () Não sei
- j. () Outro motivo : _____
- k. () Não sou graduada em Arte.

06. Possui Especialização?

- a. () Sim b.() Não c. () Em andamento
- Se possui ou está cursando, em que área?

Qual o tema de pesquisa? _____

07. Possui Mestrado?

- a. () Sim b.() Não c. () Em andamento
- Se possui ou está cursando, em que área?

Qual o tema de pesquisa? _____

08. Possui Doutorado?

- a. () Sim b.() Não c. () Em andamento
- Se possui ou está cursando, em que área?

Qual o tema de pesquisa? _____

09. Qual a sua idade:

- a. () Entre 20 e 30 anos b. () Entre 31 e 40 anos
- c. () Entre 41 e 50 anos. d. () Mais de 51 anos.

EXPERIÊNCIA EM MAGISTÉRIO:

10. Há quanto tempo leciona?

- a. () 0 a 5 anos b.() 6 a 10 anos c.() 11 a 15 anos d.() Mais de 15 anos

11. Há quanto tempo leciona Arte?

- a. () 0 a 5 anos b.() 6 a 10 anos c.() 11 a 15 anos d.() Mais de 15 anos

12. Leciona Arte para que segmento do Ensino Fundamental?

- a. () Anos Iniciais (1º ao 5º Ano) b. () Anos Finais (6º ao 9º Ano) c. () Ambos

13. Na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, possui:

- a. () 1 Padrão b. () 2 Padrões

14. Trabalha em outras Redes Públicas?

- a. () Sim, estadual b. () Sim, outro município da Região Metropolitana de Curitiba
- c. () Não

15. Trabalha na Rede privada de ensino?

- a. Sim, em Curitiba
 b. Sim, em outro município da Região Metropolitana de Curitiba
 c. Não

16. Participa de cursos de formação continuada em Arte?

- a. Sim, regularmente b. Sim, ocasionalmente c. Raramente
 d. Não

17. Onde costuma realizar cursos de formação continuada em Arte?

* permite mais de uma resposta

- a. Rede Municipal de Ensino de Curitiba
 b. Outra Rede Municipal. Qual? _____
 c. Rede Estadual de Ensino.
 d. Instituição particular de Ensino. Qual? _____
 e. Outros locais. _____
 f. Não participo de cursos de formação continuada em Arte

18. Qual o(s) motivo(s) que a leva a participar de cursos de formação continuada?

* permite mais de uma resposta

- a. Atualização
 b. Assunto ou Tema
 c. Crescimento na carreira funcional
 d. Possibilidade de interação com outros profissionais que atuam com Arte
 e. Outro motivo. Qual? _____
 f. Não participo

EXPERIÊNCIAS COM A ARTE

19. Onde passou a maior parte de sua infância?

- a. Curitiba
 b. Outro município da Região Metropolitana de Curitiba
 c. Outra capital
 d. Interior do Paraná
 e. Interior de outro estado
 f. Outro país. Qual? _____

20. Qual foi seu contato com a arte na infância?

* permite mais de uma resposta

- a. Não lembro de ter tido algum contato
 b. Tive contato por meio da grande mídia (filmes no cinema, televisão ou rádio)
 c. Assistia a concertos, peças de teatro e frequentava exposições
 d. Tive contato em casa, por meio de familiares ou amigos
 e. Na escola.
 f. Outro contato. Qual? _____

21. Costumava frequentar, espaços culturais, exposições, museus, entre outros, durante a infância?

- a. Sim, com frequência b. Sim, ocasionalmente c. Somente em viagens
 d. Raramente e. Nunca f. Não lembra

22. Conviveu com artistas na sua infância?

* permite mais de uma resposta

- a. () Sim, parente(s) próximo(s)
- b. () Sim, parente(s) distante(s)
- c. () Amigos da família
- d. () Vizinhos
- e. () Sim, em centros culturais
- f. () Não

23. Com relação às aulas de Arte (Educação Artística), na sua escola:

- a. () Eram ministradas pela professora regente
- b. () Eram ministradas por professora específica de Arte
- c. () Não lembra
- d. () Não tive aulas de Arte na escola (nesse caso vá direto para a questão 30)

24. Com relação a professora que ministrava Arte (Educação Artística):

- a. () Foi a mesma professora durante todo o Ensino Fundamental (1º grau)
- b. () Foram várias durante o Ensino Fundamental (1º grau)
- c. () Não lembra

25. Com relação as suas lembranças dessa (s) professora (s):

- a. () Lembra especificamente de alguma. Por quê? _____
- b. () Lembra de algumas de modo genérico.
- c. () Não lembra da(s) professora(s)
- d. () Outra lembrança _____

26. Como eram as aulas de Arte (educação artística)?

* permite mais de uma resposta

- a. () Eram aulas de lazer
- b. () Eram aulas em que os alunos faziam bagunça
- c. () Eram aulas com muitas informações sobre arte
- d. () Eram aulas onde tínhamos liberdade de nos expressar
- e. () Estudávamos diferentes artistas
- f. () Fazíamos atividades manuais: decoração de objetos, colorir desenhos, etc.
- g. () Eram aulas com desenhos técnicos
- h. () Não lembra dessas aulas
- i. () Outra lembrança _____

27. Como se sentia em relação às aulas de Arte (Educação Artística):

* permite mais de uma resposta

- a. () Me sentia motivada pela(s) professora(s).
- b. () Me sentia empolgada pelas atividades propostas.
- c. () Me sentia desestimulada pelas atividades propostas.
- d. () Me sentia curiosa em saber mais sobre os temas apresentados.
- e. () Outros: _____
- f. () Não lembra

28. Qual era sua impressão sobre o lugar de importância das aulas de Arte (Educação Artística) em relação aos outros componentes curriculares (matemática, português, etc.)?

- a. () Tinha menos importância que os outros componentes curriculares
- b. () Era tão importante quanto os outros componentes curriculares
- c. () Era mais importante que os outros componentes curriculares
- d. () Não lembra

29. Guardou algum material (produções artísticas, exercícios, cadernos, fotos, etc.) referente as aulas de Arte (Educação Artística)?

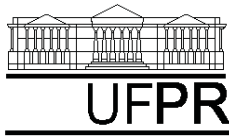
- a. () Sim . Quais: _____
- b. () Não

30. As aulas de Arte do Ensino Fundamental (1º grau) lhe deixaram alguma recordação importante? Caso isso tenha ocorrido, qual seria essa recordação?

31. Outras considerações:

Grata pela sua participação!

APÊNDICE 5



Ministério da Educação e Cultura
 Universidade Federal do Paraná
 Setor de Educação
 PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
 Linha – História e Historiografia da Educação

Doutoranda: Daniela Gomes de Mattos Pedroso

Orientadora: Prof^a Dr^a Dulce Baggio Osinski

Roteiro para a entrevista

- **Biografia:**
 - Lugar onde nasceu (com descrição do mesmo lugar no tempo da sua infância)?
 - Pessoas que frequentavam a casa - a entrevistada foi marcada por presenças? Como eram as experiências de convívio e de “ouvir a conversa dos grandes”?
 - Religião?
 - Qual o sentimento que traduz sua infância (o que sente ao recordar)?
 - Fotos da infância (Significativas)

- **Família:**
 - Antepassados – tradição familiar – conhecimento da família e do mundo através da família por ouvir contar;
 - Avós/pais/irmãos – influência sobre a entrevistada; suas carreiras, profissões, manias, costumes, hobbies, etc.
 - Papel e função de cada membro da família em casa e no mundo.
 - Organização do cotidiano – horário, hábitos
 - Leituras em/da família (livros, revistas, jornais...)?
 - Espaço físico da casa/apartamento (quintal/jardim/pátio/cômodos...)
 - Meios de transporte utilizados pela família e bens materiais (imóveis, automóveis, telefone, televisão, rádio, etc.)
 - Animais domésticos
 - Objetos de arte ou artesanato em casa, peças valor sentimental? (Descrição)
 - Atividades artísticas (aulas, hobbies, tradição familiar...)

- Parentes artistas/amigos próximos/vizinhos/distantes
- Fotos família (Significativas)
- **Relação com o mundo exterior:**
- Amigos
- Vizinhos
- Diversões, festas, passeios, circo, clubes, cinema ...
- Espaço que circulava: bairro, casa de amigos, lojas ... (sozinha e/ou acompanhada)
- Meios de transporte que utilizava (sozinha)
- Organizações infanto-juvenil (escoteiros, bandeirantes, clubes e associações...)
- Acontecimentos políticos (cidade, Brasil ou mundo)
- Doenças marcantes ou epidemias (cidade, Brasil)
- Catástrofes e tragédias marcantes (naturais ou culturais)
- Leituras que marcaram (livros, personagens, histórias...)
- Brinquedos, brincadeiras, jogos... (em casa e fora dela/ sozinha ou com quem mais?)
- Quais os seus heróis do tempo de menina? Quem queria ser quando crescesse? O Que mais desejava ou sonhava (em ser, fazer ou ter)?
- Viagens que fez, quando menina, no Brasil e no exterior (impressões, influências)? Visitou museus ou casas de cultura?
- Suas preferências de modas (estilo ou tipo de roupas, sapatos, acessórios, penteados, etc.)? Onde comprava suas roupas? Alguém da sua família costurava?
- Escutava música (onde e como)? Quais suas preferências? Assistia apresentações musicais, shows ou grupos amadores/vizinhos/amigos?
- Gostava de dançar (onde e como)? Assistia a espetáculos ou apresentações de dança?
- Assistia TV? (Programas favoritos, desenhos, personagens, publicidades, etc.)
- Percebia nas relações sociais ou nos acontecimentos em geral distinções de gênero (brincadeiras, roupas, atitudes, sentimentos...)

- Observava (ou lembra de) obras de arte (arquitetura, pinturas, esculturas, monumentos...) em espaços da cidade, casas de amigos/vizinhos e outros lugares que frequentava?
- Fotos (amigos/passeios/momentos especiais...)

- **Escola:**
- Frequentou o Jardim de Infância (Educ. Infantil)?
- Onde estudou durante o 1º Grau (Ensino Fundamental)?
- Espaço físico da (s) escola (s).
- Clima do ambiente escolar (rotina, relacionamento com docentes e colegas, atividades obrigatórias, extracurriculares, métodos, castigos, brinquedos, jogos, trotes, livros escolares, festas cívicas etc.).
- Colegas de turma (figuras marcantes/Por quê?)
- Professores (figuras marcantes/Por quê?)
- Como ia para escola (a pé, carro, ônibus.../ sozinha ou acompanhada)
- Desempenho pessoal como aluna
- Participação em grêmios, jornais, etc.?
- Frequentava a biblioteca escolar? (Forma voluntária ou obrigatória) Leituras realizadas...
- Os pais e a comunidade frequentavam eventos da e na escola? (Tipo)
- Fotos e materiais período escolar (Significativos)

- **Aulas de Arte:**
- Como eram as aulas de Arte (Educação Artística)?
- Lembra das professoras ou de alguma em especial (motivo)?
- Havia sala de Arte ou onde eram ministradas as aulas?
- Que tipo de propostas eram realizadas?
- Trabalhavam com as 4 linguagens artísticas?
- Os estudantes experimentavam técnicas artísticas (quais) e podiam explorar diferentes materiais? Que tipo de materiais? Usavam caderno (desenho, texto...)?

- Aprendiam sobre a arte e os artistas? (Quais, algum em especial) (erudita, popular, passado, presente, conhecidas, desconhecidas, estrangeiras, nacionais, locais, etc.);
- Que tipo de imagens eram veiculadas nas aulas (suporte: fotos, slides, reproduções, livros, etc.)?
- A escola realizava eventos culturais? Exposições dos trabalhos realizados no ano, apresentações de dança, música ou teatro?
- Havia concursos ou outros eventos culturais?
- A escola promovia passeios e aulas de campo. Que lugares (museus, exposições, parques, etc.)?
- Lembrança e sensações das aulas de Arte.
- Fotos aulas de arte (propostas, eventos, visitas...)
- Trabalhos artísticos e outros materiais referentes às aulas de Arte.

ANEXO I

Eu Te Amo Meu Brasil
Dom e Ravel

As praias do Brasil ensolaradas
O chão onde o país se elevou
A mão de Deus abençoou
Mulher que nasce aqui
Tem muito mais amor

O céu do meu Brasil tem mais estrelas
O sol do meu país mais esplendor
A mão de Deus abençoou
Em terras brasileiras
Vou plantar amor

Eu te amo meu Brasil, eu te amo
Meu coração é verde, amarelo, branco, azul, anil
Eu te amo meu Brasil, eu te amo
Ninguém segura a juventude do Brasil

As tardes do Brasil são mais douradas-mulatas.
Brotam cheias de calor
A mão de Deus abençoou
Eu vou ficar aqui
Porque existe amor

No carnaval os povos querem vê-las
No colossal desfile multicolor
A mão de Deus abençoou
Em terras brasileiras
Vou plantar amor

Adoro meu Brasil de madrugada
Na hora em que estou com meu amor
A mão de Deus abençoou
A minha amada vai comigo aonde eu for

As noites do Brasil, tem mais beleza
A hora chora de tristeza e dor
Porque a natureza sopra e ela vai-se embora
Enquanto eu planto o amor