

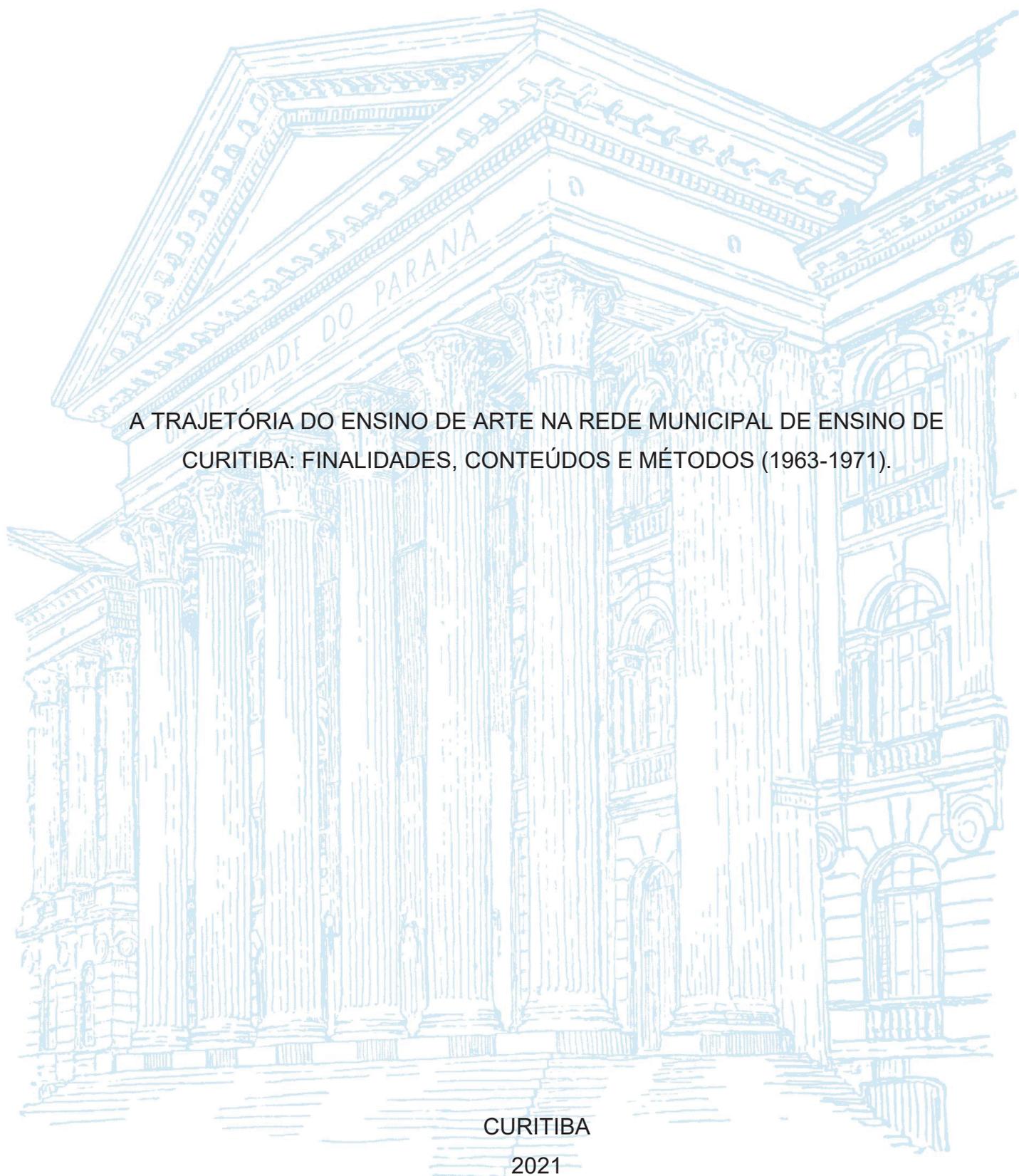
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DAYANA RIBEIRO PINTO HONORATO

A TRAJETÓRIA DO ENSINO DE ARTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA: FINALIDADES, CONTEÚDOS E MÉTODOS (1963-1971).

CURITIBA

2021



DAYANA RIBEIRO PINTO HONORATO

A TRAJETÓRIA DO ENSINO DE ARTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
CURITIBA: FINALIDADES, CONTEÚDOS E MÉTODOS (1963-1971).

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa História e Historiografia da Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

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

CURITIBA

2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus
Rebouças Maria Teresa Alves Gonzati,
CRB 9/1584

Honorato, Dayana Ribeiro Pinto.

A trajetória do ensino de arte na Rede Municipal de Ensino de Curitiba :
finalidades, conteúdos e métodos (1963-1971) / Dayana Ribeiro Pinto

Honorato. – Curitiba, 2021.

250 f.

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

Orientadora: Profª Drª Dulce Regina Baggio Osinski

1. Arte – Estudo e ensino – História – 1963-1971. 2. Arte – Currículos.
3. Arte – Estudo e ensino – Metodologia. 4. Escolas municipais – Curitiba
(PR). 5. Escolas públicas – Curitiba (PR). I. Título. II. Universidade Federal
do Paraná.



TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **DAYANA RIBEIRO PINTO HONORATO** intitulada: **A TRAJETÓRIA DO ENSINO DE ARTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA: FINALIDADES, CONTEÚDOS E MÉTODOS (1963-1971)**, sob orientação da Profa. Dra. DULCE REGINA BAGGIO OSINSKI, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa. A outorga do título de mestra 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, 13 de Outubro de 2021.

Assinatura Eletrônica
30/10/2021 10:27:32.0
DULCE REGINA BAGGIO OSINSKI
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
14/10/2021 14:09:36.0
ROSSANO SILVA
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
14/10/2021 09:20:15.0
DANIELA GOMES DE MATTOS PEDROSO
Avaliador Externo (FACULDADE FIDELIS)

Assinatura Eletrônica
18/10/2021 10:40:05.0
ROBERLAYNE DE OLIVEIRA BORGES ROBALLO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Dedico este trabalho aos meus queridos pais Elias e Marli,
pela contínua motivação e afeto.

AGRADECIMENTOS

À Deus, meu porto seguro, que mesmo diante das circunstâncias mais adversas conduziu-me ao término deste trabalho.

À minha querida orientadora, professora Dr.^a Dulce Osinski, por acreditar nesta pesquisa, me orientando com grande apreço e competência no decorrer desta jornada.

Ao professor Dr. Rossano Silva pela oportunidade de ingressar na Linha de pesquisa de História e Historiografia da Educação da UFPR através da sua disciplina História das Disciplinas Escolares, e seu acompanhamento atento e afetuoso nos Seminários de Dissertação e nas Bancas de Qualificação e Defesa.

Às professoras Dr.^a Daniela Pedroso e Dr.^a Roberlayne Roballo por aceitarem o convite para compor as Bancas de Qualificação e Defesa, trazendo valiosas contribuições, a partir de suas pesquisas e experiências com a Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Às professoras Dr.^a Sonia Tramuja, Dr.^a Adriana Vaz e Dr.^a Andréa Cordeiro por amavelmente aceitarem o convite para compor a banca examinadora como membro suplente.

Aos professores e aos colegas do Programa de Pós-graduação em Educação, pelas ricas contribuições, trocas e incentivos.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa História Intelectual e Educação (GPHIE), um espaço de produção e troca de conhecimento, do qual tive a honra de participar.

À Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, que possibilitou o acesso aos arquivos municipais e aos documentos oficiais que se constituíram fontes privilegiadas nesta pesquisa.

À equipe diretiva das escolas municipais Papa João XXIII, Professor Herley Mehl, Nossa Senhora da Luz Dos Pinhais e Albert Schweitzer, por gentilmente conceder acesso aos arquivos escolares.

À minha preciosa família, pela compreensão, incentivo e apoio.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta dissertação, os meus sinceros agradecimentos.

*“Bem ides vendo, senhores: não é possível estar
dentro da civilização e fora da arte”.*

Rui Barbosa

RESUMO

A presente dissertação investiga a história do ensino de Arte na Rede Municipal de Ensino de Curitiba entre 1963 e 1971, dentro da perspectiva da história das disciplinas escolares. O recorte temporal estabelecido inicia em 1963, quando foi implantada a primeira unidade escolar administrada pela Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC), a qual esboça o início de uma Rede Municipal, culminando em 1971, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 5.692, de agosto de 1971, que tornou obrigatório o ensino da arte no currículo oficial brasileiro sob a denominação Educação Artística. Apesar de a primeira unidade educacional ter sido criada em 1963, o primeiro Plano de Educação da PMC foi elaborado somente em 1968 e vigorou até a reforma de 1971, não apresentando, porém, programas e planos curriculares norteadores para as escolas municipais primárias e secundárias. A matriz de conteúdos que se apresentava nestas escolas seguia, então, as legislações estaduais vigentes na época. Assim, pretendemos compreender como se configurou o ensino de Arte no início da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, em um contexto em que não havia obrigatoriedade da disciplina, tampouco existia um currículo oficial próprio elaborado pela PMC. As fontes privilegiadas foram os documentos institucionais, como programas e currículos escolares, relatórios oficiais, boletins, fichas de alunos e fotografias escolares, localizados especialmente no Arquivo Público Municipal de Curitiba e no acervo documental das primeiras escolas municipais da década de 1960. As leis e políticas educacionais também corroboraram, assim como livros didáticos, notícias de jornais e reportagens de revistas que circulavam na época. Para integrar o referencial teórico elegeu-se Goodson (1990, 1997), que trata o currículo e as disciplinas como construções sociais, Chervel (1990) e Julia (2001, 2002), que defendem a noção de cultura escolar pelo viés da história cultural, e Viñao (1995, 2008, 2012), que dialoga com estes três autores. Verificamos que o ensino de Arte era ministrado para crianças, jovens e adultos nestas primeiras escolas, traduzindo-se nas disciplinas de Desenho e Trabalhos Manuais e também nas atividades complementares que aconteciam na Escolinha de Arte e no Pavilhão de Artes Industriais. Constatamos a coexistência das artes ditas puras e das artes aplicadas, caracterizando domínios disciplinares distintos na cultura escolar. Contudo, sem estabelecer limites precisos, ambas com as suas especificidades convergiam para as finalidades impostas pela modernidade. O contraste e a união entre artes puras e artes aplicadas, expressão e racionalidade, tradição e modernidade marcaram significativamente os ideais de ensino de Arte entre 1963 e 1971 na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Palavras-chave: História da Educação. História das Disciplinas. Ensino de Arte. Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

ABSTRACT

This dissertation investigates the history of art teaching in the Municipal Education System in Curitiba between 1963 and 1971, within the perspective of the history of school subjects. The established time frame begins in 1963, when the first school unit administered by the City Hall of Curitiba was implemented, which outlines the beginning of a Municipal System, culminating in 1971, with the announcement of the Brazilian Federal Law No. 5.692, in August 1971, which established obligatory arts education in the Brazilian official curriculum under the name “Educação Artística”. Although the first educational unit was created in 1963, the first Education Plan of the City Hall of Curitiba was elaborated only in 1968 and was in force until the 1971 educational reform, not presenting, however, guiding programs and curriculum plans for municipal elementary schools. The curricular contents presented in these schools followed, then, the state legislation in force at the time. Thus, we intend to understand how the teaching of art was configured at the beginning of the Educational System of Curitiba, in a context in which the subject was not mandatory, nor did there exist an official curriculum developed by the Municipality. The privileged sources were institutional documents, such as school programs and curricula, official reports, bulletins, student files and school photographs, especially located in the Municipal Public Archive of Curitiba and in the documentary collection of the first municipal schools of the 1960s. Laws and policies educational events also corroborated, as did textbooks, newspaper and magazine reports circulating at the time. To integrate the theoretical reference, Goodson (1990, 1997) was chosen, who treats the curriculum and school subjects as social constructions, Chervel (1990) and Julia (2001, 2002), which defends the notion of school culture through the understanding of cultural history and Viñao (1995, 2008, 2012), who dialogues with these three authors. We verified that the art teaching was taught to children, young people and adults in these first schools, translating into the subjects of Drawing and Handworks and also in the complementary activities that took place in school art centers called “Escolinha de Arte” and “Pavilhão de Artes Industriais”. We verified the coexistence of the so-called pure arts and the applied arts, characterizing distinct disciplinary domains in the school culture. However, without establishing precise limits, both with their specificities converged towards the purposes imposed by modernity. The contrast and union between pure arts and applied arts, expression and rationality, tradition and modernity significantly marked the ideals of art teaching between 1963 and 1971 in the Municipal Education System of Curitiba.

Keywords: History of Education. History of Disciplines. Art Teaching. Curitiba Municipal Education System.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – INAUGURAÇÃO DO GRUPO ESCOLAR PAPA JOÃO XXIII (1963) ...	38
FIGURA 2 – ESQUINA DAS RUAS DR. ÉBANO PEREIRA E XV DE NOVEMBRO (DÉCADA DE 1960).....	41
FIGURA 3 – GRUPO ESCOLAR NOSSA SENHORA DA LUZ (DÉCADA DE 1970)	57
FIGURA 4 – INAUGURAÇÃO DA VILA NOSSA SENHORA DA LUZ DOS PINHAIS (1966).....	73
FIGURA 5 – LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS DA VILA NOSSA SENHORA DA LUZ	81
FIGURA 6 – ATENDIMENTO ODONTOLÓGICO NA ESCOLA.....	86
FIGURA 7 – CLUBE AGRÍCOLA – PRÁTICA DE HORTICULTURA.....	87
FIGURA 8 – CLUBE DAS DONAS DE CASA – CULINÁRIA.....	88
FIGURA 9 – RECREAÇÃO ORIENTADA.....	89
FIGURA 10 – CLUBE DE LEITURA.....	90
FIGURA 11 – PAVILHÃO DE ARTES INDUSTRIAIS - TECELAGEM.....	91
FIGURA 12 – EXPOSIÇÃO DE ARTES INDUSTRIAIS (DEZEMBRO, 1969).....	96
FIGURA 13 – DESFILE DOS ALUNOS DE ARTES INDUSTRIAIS (1967).....	99
FIGURA 14 – CAPA DA REVISTA <i>CLAUDIA</i> , 1962.....	118
FIGURA 15 – REPORTAGEM DA REVISTA <i>CLAUDIA</i> , 1962.....	119
FIGURA 16 – PROPAGANDA DA REVISTA <i>O CRUZEIRO</i> , 1960.....	120
FIGURA 17 – PROPAGANDA EUCATEX, 1965.....	121
FIGURA 18 – PROJETO DE LIXADOR.....	129
FIGURA 19 – PROJETO DE APOIO PARA SERRAR.....	129
FIGURA 20 – PROJETO DE SUPORTE PARA LIVROS.....	130
FIGURA 21 – ENTREGA DE CERTIFICADOS DO CURSO DE ARTES INDUSTRIAIS (1963).....	132
FIGURA 22 – DESENHO DO NATURAL.....	135
FIGURA 23 – DESENHO SISTEMÁTICO.....	136
FIGURA 24 – DESENHO CONVENCIONAL.....	137
FIGURA 25 – DESENHO DECORATIVO.....	138
FIGURA 26 – DESENHO DE ESCALAS.....	139
FIGURA 27 – DESENHO PROJETIVO.....	139
FIGURA 28 – DESENHO PERSPECTIVO.....	140

FIGURA 29 – DESENHO GEOMÉTRICO.....	140
FIGURA 30 – ESTUDANTES DO GRUPO ESCOLAR PAPA JOÃO XXIII (DÉCADA DE 1960).....	141
FIGURA 31 – FICHA DE ALUNO DO GINÁSIO ALBERT SCHWEITZER (1968)...	150
FIGURA 32 – FICHA DE ALUNO DO GINÁSIO ALBERT SCHWEITZER (1969)...	151
FIGURA 33 – ALUNAS DO CURSO DE CORTE E COSTURA DO CLUBE DE MÃES DO GRUPO ESCOLAR PAPA JOÃO XXIII (DÉCADA DE 1960)	152
FIGURA 34 – ENSINO DE ARTE NA RME DE CURITIBA (1963-1971).....	155
FIGURA 35 – CURSO DE DESENHO, 1967 - CAPA	164
FIGURA 36 – CURSO DE DESENHO, 1967 - ÍNDICE	169
FIGURA 37 – CURSO DE DESENHO, 1967 – ILUSTRAÇÕES EXPLICATIVAS...	170
FIGURA 38 – CURSO DE DESENHO, 1967 – FAIXAS DECORATIVAS	173
FIGURA 39 – EXERCÍCIO DE DESENHO DECORATIVO.....	175
FIGURA 40 – EXERCÍCIO DE FAIXA DECORATIVA.....	175
FIGURA 41 – CURSO DE DESENHO, 1967 – MODELOS PARA DESENHO DO NATURAL	176
FIGURA 42 – CURSO DE DESENHO, 1967 – ESBOÇOS DE PENTEADO	177
FIGURA 43 – EXERCÍCIO DE DESENHO DO NATURAL EM TRÊS PONTOS DE VISTA.....	178
FIGURA 44 – EXERCÍCIO DE DESENHO DO NATURAL.....	179
FIGURA 45 – ALUNAS DO GRUPO ESCOLAR PAPA JOÃO XXIII (DÉCADA DE 1960).....	183
FIGURA 46 – MENINAS DO CURSO GINASIAL CONFECCIONANDO OBJETOS DE DECORAÇÃO	185
FIGURA 47 – MOLDE PARA CORTE E COSTURA.....	189
FIGURA 48 – DOBRADURAS.....	189
FIGURA 49 – CARTONAGEM	190
FIGURA 50 – REGISTRO TEÓRICO.....	190
FIGURA 51 – ALUNOS DA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA FAZENDO TRABALHOS MANUAIS	191
FIGURA 52 – COLEÇÃO TREVO DE QUATRO FOLHAS	193
FIGURA 53 – COLEÇÃO TREVO DE QUATRO FOLHAS – CRIAÇÕES COM PAPEL	194

FIGURA 54 – ENTRADA DO PAVILHÃO DE ARTES INDUSTRIAIS DO GRUPO ESCOLAR PAPA JOÃO XXIII (DÉCADA DE 1960).....	196
FIGURA 55 – PAVILHÃO DE ARTES INDUSTRIAIS DO GRUPO ESCOLAR ISOLDA SCHMID (1967-1971)	199
FIGURA 56 – PAVILHÃO DE ARTES INDUSTRIAIS DO GRUPO ESCOLAR PAPA JOÃO XXIII (DÉCADA DE 1960)	199
FIGURA 57 – PROJETO PARA OS PAVILHÕES DE ARTES INDUSTRIAIS DA SEC	200
FIGURA 58 – VISITA AO BANCO COMERCIAL DO PARANÁ (1967)	203
FIGURA 59 – OFICINA DE CESTARIA (DÉCADA DE 1960)	204
FIGURA 60 – OFICINA DE METAL (DÉCADA DE 1960)	205
FIGURA 61 – OFICINA DE CERÂMICA (DÉCADA DE 1960)	206
FIGURA 62 – OFICINA DE CERÂMICA (DÉCADA DE 1960)	207
FIGURA 63 – AULA DE MADEIRA (DÉCADA DE 1960)	208
FIGURA 64 – AULA DE TECELAGEM (DÉCADA DE 1960)	209
FIGURA 65 – AULA DE COURO (DÉCADA DE 1960)	210
FIGURA 66 – POSSÍVEL SALA DA ESCOLINHA DE ARTE DO GRUPO ESCOLAR PAPA JOÃO XXIII (DÉCADA DE 1960).....	213
FIGURA 67 – ESCOLINHA DE ARTE DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ (1965).....	221

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – SERVIÇOS OFERECIDOS PELOS CENTROS COMUNITÁRIOS	84
QUADRO 2 – MATÉRIAS DO ENSINO PRIMÁRIO DO PARANÁ – 1903.....	107
QUADRO 3 – DISCIPLINAS DO CURSO DE FORMAÇÃO DE REGENTES DE ENSINO PRIMÁRIO.....	112
QUADRO 4 – DISCIPLINAS DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS.....	113
QUADRO 5 – PROGRAMA DA DISCIPLINA TRABALHOS MANUAIS – 1917	123
QUADRO 6 – PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TÉCNICO MANUAL DO ESTADO DO PARANÁ – 1962	125
QUADRO 7 – PROGRAMA DO CURSO DE CERÂMICA DA SEC (1963)	131
QUADRO 8 – PROGRAMA DE DESENHO DO ESTADO DO PARANÁ - 1962.....	134
QUADRO 9 – CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO DE CURITIBA - 1968.....	148

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – NÚMERO DE AULAS SEMANAIS DAS DISCIPLINAS DO ENSINO SECUNDÁRIO DO PARANÁ (1901).....	108
TABELA 2 – CURRÍCULO DA ESCOLA INTEGRADA DE CURITIBA - 1969	146
TABELA 3 – QUANTIDADE DE AULAS EM 1969 NO GINÁSIO ALBERT SCHWEITZER	149
TABELA 4 – REGISTRO DE PROFESSORES NA DIRETORIA DO ENSINO SECUNDÁRIO	187
TABELA 5 – DESENVOLVIMENTO DO SETOR DE ARTES INDUSTRIAIS 1964- 1966	198
TABELA 6 – MOVIMENTO DAS TÉCNICAS	201
TABELA 7 – MOVIMENTO DE VENDAS - PAPA JOÃO XXIII 1964-1966.....	202
TABELA 8 – MOVIMENTO DE VENDAS – ISOLDA SCHMID 1967.....	202

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

APM	- Associação de Pais e Mestres
BNH	- Banco Nacional da Habitação
CAA	- Casa de Alfredo Andersen
CAPE	- Curso de Artes Plásticas na Educação
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	- Conselho Estadual de Educação
CEI	- Centros de Educação Integral
CEP	- Colégio Estadual do Paraná
CFE	- Conselho Federal de Educação
CGP	- Centro de Gravura do Paraná
CIAE	- Curso Intensivo de Arte na Educação
CJAP	- Centro Juvenil em Artes Plásticas
CNA	- Colégio Novo Ateneu
CODEPAR	- Companhia de Desenvolvimento Econômico do Paraná
COHAB	- Companhia de Habitação Popular
COHAB-CT	- Companhia de Habitação Popular de Curitiba
EAB	- Escolinha de Arte no Brasil
EMBAP	- Escola de Música e Belas Artes do Paraná
ENBA	- Escola Nacional de Belas Artes
ESG	- Escola Superior de Guerra
FCP	- Fundação da Casa Popular
FUNDEPAR	- Fundação Educacional do Estado do Paraná
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPPUC	- Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAC-PR	- Museu de Arte Contemporânea do Paraná
MEA	- Movimento Escolinha de Arte
MEC	- Ministério da Educação
MoMA	- Museu de Arte Moderna
PMC	- Prefeitura Municipal de Curitiba

PNH	- Plano Nacional da Habitação
PUCPR	- Pontifícia Universidade Católica do Paraná
RME	- Rede Municipal de Ensino
SEC	- Secretaria de Educação e Cultura
SENAI	- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SME	- Secretaria Municipal da Educação
UFPE	- Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UFSC	- Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 O PRELÚDIO DE UMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO: EDUCAÇÃO E MODERNIDADE EM PAUTA.....	38
1.1 A CURITIBA DOS ANOS 1960 E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA.....	41
1.2 ARTE, EDUCAÇÃO E MODERNIDADE NO CENÁRIO CURITIBANO.....	56
1.3 A EDUCAÇÃO CIVILIZADORA DOS CENTROS COMUNITÁRIOS	72
2 O ENSINO DE ARTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA: PRIMEIRAS INICIATIVAS	96
2.1 O ENSINO DE ARTE SOB A ÉGIDE DA LEI	98
2.2 A ORGANIZAÇÃO DOS PROGRAMAS E CURRÍCULOS DE DESENHO E TRABALHOS MANUAIS NAS ESCOLAS PRIMÁRIA E SECUNDÁRIA	117
2.3 O ENSINO DE ARTE NOS CENTROS COMUNITÁRIOS	141
3 FINALIDADES, CONTEÚDOS E MÉTODOS: ENTRE AS ARTES PURAS E AS ARTES APLICADAS	156
3.1 A DISCIPLINA DE DESENHO NO ENSINO REGULAR.....	163
3.2 A TÊNUE FRONTEIRA ENTRE TRABALHOS MANUAIS E ARTES INDUSTRIAIS.....	183
3.3 EDUCANDO PELO TRABALHO E PARA O TRABALHO NO PAVILHÃO DE ARTES INDUSTRIAIS.....	195
3.4 UMA PAUSA PARA A CRIATIVIDADE NA ESCOLINHA DE ARTE	212
CONSIDERAÇÕES FINAIS	227
FONTES.....	232
REFERÊNCIAS.....	240

INTRODUÇÃO

As disciplinas não são, com efeito, entidades abstratas com uma essência universal e estática. Nascem e se desenvolvem, evoluem, se transformam, desaparecem, engolem umas às outras, se atraem e se repelem, se desgarram e se unem, competem entre si, se relacionam e intercambiam informações (ou as tomam emprestadas de outras) etc.

Antonio Viñao, 2008, p. 204

Esta pesquisa analisa a trajetória do ensino de Arte no município de Curitiba, inserindo-se na linha de História e Historiografia da Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR)¹, no campo temático História das Disciplinas Escolares. O recorte temporal compreende o ano de 1963, quando foi implantada a primeira unidade escolar administrada pela Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC), estendendo-se até 1971, com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 5.692, de agosto de 1971.

A instituição da Educação Artística no currículo escolar com a reforma educacional de 1971 foi um marco para o ensino da arte no Brasil, ratificando a sua obrigatoriedade no ensino básico. Contudo, apesar dessa implantação compulsória, ela denotou mais uma atividade educativa do que uma disciplina². Antes disso, a LDBEN n.º 4.024, promulgada em 1961, no seu Art. 35, já especificava a existência concomitante de disciplinas e práticas educativas como sendo formas de ensino distintas com graus de estabilidade diferentes nos currículos.

No entanto, optamos neste trabalho por tratar genericamente as variadas formas de ensino da arte na escola como disciplina, visto que contribuem significativamente para a construção da história da disciplina de Arte. Isto porque as lentes da história das disciplinas nos ajudam a compreender que uma disciplina escolar não abrange apenas os componentes assim identificados e presentes no currículo oficial. Como nos alerta Julia (2002), uma disciplina pode ser ensinada

¹ O Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFPR está organizado em sete linhas de pesquisa: História e Historiografia da Educação; Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano; Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação; Diversidade, Diferença e

² Apesar de equivaler a uma atividade educativa, foi após a reforma de 1971 que o ensino da arte ganhou novas concepções nos recém-reformulados currículos, gestadas durante um período de censura e repressão na sociedade brasileira, demarcado por atos institucionais que legitimaram os interesses dos militares no país.

mesmo sem aparecer nos programas escolares oficiais, através do ensino de conteúdos e das práticas a ela concernentes.

Optamos por grafar “ensino de Arte” com inicial maiúscula quando esta remeter à disciplina escolar ou acadêmica, sendo também o caso de Desenho e Trabalhos Manuais. Estas mesmas expressões são grafadas com inicial minúscula quando se referem à área de conhecimento humano, em geral, ou atividades realizadas em instâncias extraescolares não oficiais de ensino. Entretanto, é importante deixar claro que quando elegemos o uso atemporal do termo “ensino de Arte” não estamos nos referindo ao componente curricular “Ensino da Arte”, constituído pela LDBEN n.º 9.394 em 1996, o que seria uma forma de tratamento anacrônica do termo. Mas, seguindo o campo da história das disciplinas escolares, consideramos o ensino da disciplina de Arte assim como o ensino de Matemática, o ensino de Geografia, o ensino de História etc., sendo que este ensino pode abranger não só a disciplina curricular, como também o ensino de atividades educativas e práticas artísticas inseridas no contexto escolar.

Apesar da oficialização deliberada pela LDBEN n.º 5.692/71, podemos dizer que a reforma de 1971 não marcou o início do ensino de Arte na escola em nosso país, pois ele já estava presente nas escolas através do ensino de Desenho, Trabalhos Manuais, Canto Orfeônico e Artes Aplicadas³. A LDBEN n.º 4.024/61 foi a primeira lei a definir e regularizar o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição de 1946. Seguindo as disposições das Leis Orgânicas de 1942 e 1946⁴, Desenho, Trabalhos Manuais e Canto Orfeônico eram indicadas a integrar os currículos primário e secundário de nível médio⁵. Os pareceres do Conselho Federal de Educação (CFE), promulgados na década de 1960, trouxeram proposições curriculares que estabeleceram o Desenho como disciplina complementar no currículo escolar, enquanto Trabalhos Manuais, Música

³ No terceiro capítulo discorremos por qual motivo consideramos os trabalhos manuais, as artes aplicadas e as artes industriais como concernentes à disciplina de Arte.

⁴ Entre 1942 e 1946, foram decretadas as Leis Orgânicas de Ensino, consolidadas por diversos decretos-leis e conhecidas como Reforma Capanema, as quais organizavam os ensinos primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola (ROMANELLI, 1992).

⁵ Conforme a LDBEN 4.024/61, o Ensino Primário deveria ser ministrado em quatro anos, podendo ser estendido por mais dois. O Ensino Médio, dividido em dois ciclos, o ginasial com quatro anos e o colegial com três anos, abrangia os cursos secundários, técnicos e de formação de professores (BRASIL, 1961).

e Artes Aplicadas⁶ constituíram-se em disciplinas optativas, práticas educativas ou atividades complementares.

No município de Curitiba, o ensino de Arte já se manifestava nas primeiras escolas municipais, mais precisamente em 1963, quando surgiu a primeira unidade escolar com administração própria da PMC que ficou conhecida como Centro Experimental Papa João XXIII (oficialmente Grupo Escolar). Situada no bairro Portão, a escola surgiu como parte de um projeto político educacional da gestão municipal para atender à comunidade local, com o intuito de elevar o nível de renda da população curitibana. O projeto consistia na implantação de centros comunitários que, além da oferta do ensino básico e de instrução profissional na escola, prestavam assistência social, oferecendo serviços na área de saúde, lazer e recreação aos alunos e à comunidade.

Dentro desta iniciativa, o ensino de Arte se apresentava para os estudantes do ensino primário, constituído em cinco séries, através de atividades extracurriculares ministradas no contraturno escolar como Desenho, Teatro, Bandinha, Recreação Orientada, iniciação às Artes Industriais no Pavilhão de Artes Industriais, e das práticas realizadas na Escolinha de Arte. Extrapolando os limites do ensino regular, a educação em arte chegava também ao público adulto que fazia parte da comunidade.

As escolas administradas pela PMC surgiram para atender a demanda do ensino primário, porém, em 1968, a prefeitura passou a ofertar também o curso ginásial de nível médio, constituído em quatro séries, em uma das suas escolas⁷. Nesta modalidade, o ensino de Arte constituía-se em disciplinas curriculares complementares e optativas como Desenho, Música, Educação Técnica Manual⁸ e Artes Industriais. Em vista disso, nos atentaremos nesta pesquisa a estes dois níveis de ensino, tanto o primário quanto o secundário.

⁶ O ensino de Artes Aplicadas estava previsto na LDBEN nº 4.024/61, em seu Artigo 26, que priorizava a iniciação neste domínio nos últimos dois anos facultativos do ensino primário. A mesma Lei determinava que o currículo do ensino médio poderia abranger a disciplina optativa ou prática educativa denominada Artes Industriais.

⁷ Atualmente, dentre as 185 escolas municipais, apenas 11 ofertam o ensino fundamental do 6º ao 9º ano, sendo esta modalidade de ensino de maior responsabilidade do Estado.

⁸ A nomenclatura para a disciplina Trabalhos Manuais adotada pelo município de Curitiba, *Educação Técnica Manual*, é muito semelhante à da elegida pela Rede Estadual de Ensino, a saber, *Educação Técnico Manual*.

Ainda que a primeira unidade educacional tenha sido criada em 1963, o primeiro Plano de Educação da PMC foi elaborado somente em 1968, não apresentando, porém, programas e planos curriculares norteadores para as escolas municipais. O Plano de Educação que o sucedeu foi elaborado apenas após a reforma de 1971 e, desta forma, o projeto educacional dos centros comunitários era orientado pela LDBEN n.º 4.024/61 e também pela Lei Estadual n.º 4.978/64. Embora o município seguisse as proposições das referidas leis, o fato de não ter um currículo oficial⁹ próprio até o início dos anos 1970 nos leva à necessidade de compreender como se configurou o ensino de Arte antes da reforma de 1971.

A partir de tais discussões, a problemática desta pesquisa se desenvolve com base na seguinte questão: Como se deu a trajetória do ensino de Arte na RME de Curitiba entre 1963 e 1971? Consideram-se pertinentes ainda outras indagações: Como o ensino de Arte se originou e se instalou no currículo escolar do município? Quais as condições internas e externas que impactaram o seu desenvolvimento? Quais as suas finalidades, os seus conteúdos e métodos no período abordado?

Portanto, o objetivo geral desta pesquisa é investigar o percurso do ensino de Arte na RME de Curitiba entre 1963 e 1970. Considerando a história das disciplinas escolares, buscamos compreender as práticas educacionais em Arte na RME de Curitiba nos diferentes momentos históricos, procurando identificar o contexto de surgimento da disciplina, seus movimentos, suas continuidades e descontinuidades no processo educativo.

Enquanto objetivos específicos, busca investigar como o ensino de Arte se originou e se instalou no currículo escolar da RME de Curitiba. Do mesmo modo, é fundamental refletir sobre as concepções de Arte, bem como as circunstâncias políticas, sociais, culturais e pedagógicas que fundamentaram as propostas educacionais do município de Curitiba durante o referido período. Para esta reflexão, o currículo se constitui como uma das principais ferramentas, enquanto meio de vulgarização de tais concepções, que não são postas aleatoriamente. Entender de

⁹ Currículo oficial pode ser entendido como o que é planejado oficialmente para ser trabalhado nas diferentes disciplinas e séries de um curso, no âmbito da legislação educacional. Designa um conjunto de disciplinas a serem desenvolvidas em um dado curso ou série, sendo que historicamente variou a intensidade da sua normatização, desde o simples elenco de disciplinas até a definição de conteúdos para determinadas disciplinas, além de abordar, em alguns momentos, aspectos didáticos e metodológicos do currículo (CURRÍCULO..., [20--]).

que forma uma disciplina e o seu currículo foram sendo engendrados pode levar à desnaturalização de “verdades” já cristalizadas pela sociedade.

Procura ainda, analisar as finalidades, os conteúdos e os métodos do ensino de Arte no município durante o período abordado, seguindo a metodologia de estudo das disciplinas escolares sugerida por Chervel (1990) e Julia (2002). Faz-se importante, também, perceber as relações entre as abordagens das disciplinas curriculares e das atividades extracurriculares da área de arte. É relevante frisar que, nesta pesquisa, daremos maior atenção às disciplinas relacionadas ao campo das artes visuais.

Como professora de Arte e pesquisadora, algumas inquietações me motivaram a adentrar no campo da história das disciplinas a fim de compreender como a disciplina de Arte foi se desenvolvendo até chegar ao que é atualmente. A investigação histórica do processo de constituição de uma disciplina escolar permite a busca de respostas a inquietações presentes no sistema de escolarização, não só do recorte histórico em questão, como da própria atualidade, pois presente e passado se entrecruzam na operação historiográfica. “A incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas talvez não seja menos vão esgotar-se em compreender o passado se nada se sabe do presente.” (BLOCH, 2001, p. 65). Para Bloch, o passado é estático, mas o conhecimento do passado não. Ele se transforma e se aperfeiçoa constantemente.

Em meu trabalho final para conclusão do curso de Licenciatura em Artes Visuais¹⁰, realizei um estudo sobre o ensino de Arte nas primeiras séries do Ensino Fundamental nas escolas municipais de Curitiba. Tal pesquisa suscitou em mim o desejo de compreender quais os itinerários percorridos por esta disciplina, especificamente no município de Curitiba, e quais os seus desdobramentos na atual configuração curricular. Foi assim que iniciei os meus estudos no campo da história da educação e logo me vi na figura de uma historiadora iniciante encantada por esta área de pesquisa. Iniciei minha busca pelas fontes e as primeiras notícias não foram nada animadoras. Conversando com algumas professoras da Secretaria Municipal da Educação (SME) de Curitiba, me foi informado que as fontes eram escassas para o período em que me propus a investigar. Mas como bem aponta Julia (2002, p. 64)

¹⁰ HONORATO, Dayana R. P. **O ensino da Arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Município de Curitiba: possibilidades e implicações.** Trabalho de Graduação (Licenciatura em Artes Visuais) – Escola de Música e Belas Artes do Paraná, UNESPAR, Curitiba, 2017.

ao parafrasear Arnaldo Momigliano, “as fontes não são encontradas a menos que sejam buscadas”. Assim, persisti na procura das evidências para a minha pesquisa e ao longo do caminho, qual foi a minha surpresa ao me deparar com um acervo tão rico para a historiografia da educação, o qual poderia ter permanecido ali silencioso nos armários e nas gavetas dos arquivos.

O projeto dos centros comunitários da PMC tinha em vista o crescimento da cidade, a sua urbanização e modernização, o que demandava melhoria da qualidade de vida dos habitantes e mão de obra qualificada para as indústrias. Um dos grandes objetivos era tornar Curitiba uma cidade modelo, conforme os exemplos das sociedades europeia e americana: urbanizada, industrializada e mecanizada. Para atingir este alvo, a educação precisaria então assumir posição de destaque dentre as políticas municipais, oferecendo instrução básica para atuação profissional, formação moral e assistência social à comunidade. Neste contexto, modernidade e civilidade eram conceitos-chave na construção dos projetos governamentais.

É importante refletir brevemente a respeito dos significados de *modernização e modernidade*¹¹, pois, são termos cognatos que se inter-relacionam, mas podem remeter, muitas vezes, a significados distintos, adquirindo interpretações múltiplas ou ainda significações análogas, como nos mostra Carvalho (2012):

A palavra “modernidade” tem se prestado a diferentes interpretações de acordo com seus vários interesses de aplicação apesar de ser traduzida, não raro com a mesma ideia de “modernização”. Desse modo, ela foi interpretada e apropriada de uma maneira geral como “época da história”, em que predominariam as categorias da “novidade”, da “superação” e do “progresso” sob a égide do marco da Revolução Francesa, traduzindo-se muitas vezes como questão tratada em termos de “modernização”. Ao mesmo tempo, interpretada e apropriada como época das multidões, das cidades e da indústria, na qual predominariam as categorias do urbano e do desenvolvimento sob a égide da Revolução Industrial, a modernidade traduziu-se igualmente, em termos de “modernização” (CARVALHO, 2012, p. 26, grifos do autor).

Segundo Berman (1986) a modernização seria um complexo de estruturas e processos materiais, políticos, econômicos, sociais que ocorreram paulatinamente e que, no século XX¹², deram vida ao turbilhão da vida moderna, mantendo-a num

¹¹ Não podemos esquecer que há ainda o conceito de *modernismo*, que tem uma conotação histórica e está associado especificamente a um determinado momento das manifestações artísticas.

¹² Berman (1986) situa o início do processo de modernização no século XVI, porém, ressalta que a introdução do termo técnico se deu somente nos anos 1950.

perpétuo estado de “vir-a-ser”. O autor caracteriza esse turbilhão da vida moderna como uma série de mudanças tais como as descobertas científicas, a industrialização da produção, a descomunal explosão demográfica, o rápido crescimento urbano, a emergência dos sistemas de comunicação de massa, Estados nacionais obstinados a expandir o seu poder, movimentos sociais de massa e um mercado capitalista mundial em permanente expansão.

A consequência da modernização acelerada foi, conforme Touraine (1994), a conversão dos princípios do pensamento racional em finalidades políticas e sociais influenciadas pela ideia de progresso. Portanto, a modernização se caracteriza como um fenômeno palpável e passível de ser determinado cronologicamente e geograficamente. Reiterando a sua materialidade, Carvalho (2012) a interpreta como o desenvolvimento da racionalidade instrumental. Sem embargo, a modernização técnica e econômica vem geralmente acompanhada da modernização social e cultural.

Já a modernidade¹³ é definida por Berman (1986) como um conjunto de experiências de tempo e espaço compartilhadas por pessoas em todo o mundo, sem fronteiras geográficas, raciais, de classe, de nacionalidade, de religião ou de ideologia. Contudo, como destaca Touraine (1994), ela não pode ser pensada separada da modernização, pois a sua concepção ganha mais importância no século XX, quando o progresso transcende o espaço das ideias e se materializa nas formas de produção e trabalho inerentes ao processo de modernização.

Um dos discursos da modernidade foi a civilidade. Elias (1993, 1994) nos mostra que o processo de civilização permeia a nossa sociedade há muitos séculos¹⁴. Tal processo consiste na transmissão de uma cultura, que faz com que as regras e normas sociais moldem lentamente os costumes individuais e coletivos, resultando em uma mudança “civilizadora” do comportamento a partir de dispositivos de autocontrole e autorregulação. É importante frisar que a busca pela acomodação

¹³ O termo *modernidade* foi inaugurado por Baudelaire no artigo *Le peintre de la vie moderne*, publicado em 1863. Inicialmente, operou nos ambientes artístico e literário, mas após a Segunda Guerra Mundial ressurgiu e teve uma ampla difusão (LE GOFF, 1990).

¹⁴ Norbert Elias como sociólogo, teórico dos processos de civilização, estudou os costumes das sociedades antigas, buscando compreender a transformação e as necessidades de controle dos comportamentos sociais. Segundo ele, os primeiros indícios do termo “civilizar” apareceram na Renascença, a partir de 1530, quando Erasmo de Rotterdam escreveu o tratado intitulado em latim *De Civilitate morum puerilium (A civilidade em crianças)*. O novo termo empregado por Rotterdam passou a ser utilizado em diversos países como símbolo de um “novo refinamento das maneiras” (ELIAS, 1993, 1994).

de padrões de comportamento em moldes pré-estabelecidos por uma sociedade mais ampla, dentro de um sistema em que prevalece um pensamento dominante e ocorrem disputas de poder, acontece desde os tempos mais remotos. Mesmo que a expressão “civilizar” tenha assumido diferentes significados conforme o tempo e o contexto em que foi utilizada, o civilizar de “ontem” não é neutro e isolado em si mesmo, mas de certa forma, exerce influência no civilizar de “hoje”, entrelaçando-se numa teia complexa e fragmentada. Ainda segundo Elias (1993, 1994), o processo de civilização se trata de um movimento contínuo, não linear, cujo resultado implica na acomodação dos costumes individuais e coletivos, inculcando modos de agir e pensar que interferem nas práticas sociais e nas condutas humanas.

O discurso da civilidade esteve presente na criação do Grupo Escolar Papa João XXIII, um centro comunitário que nasceu com a proposta de uma educação civilizadora da comunidade em que estava inserido. Pouco tempo depois, surgiram escolas municipais neste mesmo modelo em outras regiões da cidade, totalizando sete unidades construídas pela PMC na década de 1960, que passou a firmar mais aceleradamente nas próximas décadas a construção de uma rede de ensino. A partir da década de 1970, a RME de Curitiba começou a se expandir. O conceito de centro comunitário foi perdendo força e outros projetos educacionais foram surgindo em uma rede que até o início da década de 1990, integrava mais de 100 unidades escolares (CURITIBA. Prefeitura Municipal, 1993).

O projeto dos centros comunitários implantado na década de 1960 esboçava uma tentativa de instruir, socializar e civilizar a comunidade curitibana. A escola, e mais especificamente as disciplinas escolares, eram as bases estruturais deste projeto, que carregava o discurso do progresso e da modernidade.

O estudo da história das disciplinas é relativamente recente, pois foi somente a partir dos anos 1970 que os pesquisadores as tomaram como objeto de estudo, especialmente Ivor F. Goodson, na Grã-Bretanha, Dominique Julia e André Chervel, na França (VIÑAO, 2008). Como nos informa Bittencourt (2003), nos anos 70 e 80 do século XX houve reformulações curriculares em diversos países ocidentais, o que acarretou o interesse nas disciplinas escolares como objeto de estudo para identificar o papel e o significado de cada uma delas na definição dos currículos que estavam sendo reelaborados. No Brasil, como demonstra Gatti Jr. (2009), os trabalhos pioneiros inseridos nesta categoria de pesquisa foram redigidos no final da década de 1980.

Para a presente investigação, foram utilizadas as contribuições teóricas de Ivor Goodson (1990, 1997), historiador inglês que se debruçou sobre a história do currículo e das disciplinas escolares, sendo que uma de suas análises mais significativas se refere ao processo de estabelecimento da Geografia como disciplina acadêmica na Grã-Bretanha. Goodson defende a tese de que uma disciplina escolar é um produto social e histórico, espaço de reprodução política, ideológica e acadêmica. O currículo, por sua vez, é uma tradição inventada, uma construção social que nos permite ver como a sociedade se reproduz e mantém ou transforma suas condições de existência. O pesquisador procurou ainda demonstrar que as disciplinas escolares nem sempre nascem de uma ciência de referência como se pensava até os anos 1970.

Entendemos nesta pesquisa que a disciplina escolar é fruto de uma história social, como aponta Goodson, porém, acreditamos também que não resultam apenas da interferência de forças sociais e jogos de poder externos à escola. Utilizaremos, então, a noção de cultura escolar operacionalizada por André Chervel (1990) em suas reflexões sobre a história das disciplinas. Chervel iniciou suas investigações na década de 1970 pela história do ensino de Francês a partir do século XIX e, posteriormente, passou a acompanhar historicamente os currículos desta disciplina.

O conceito de cultura escolar concebe a escola como uma instituição viva, lugar privilegiado de produção das disciplinas escolares, cuja finalidade é transmitir certos saberes e determinadas práticas que se traduzem no currículo escolar. Isso quer dizer que as disciplinas não são meros reflexos sociais de agentes externos à instituição escolar, mas dentro de uma perspectiva cultural, são representações também de uma cultura produzida em seu interior. Chervel (1990) sustenta que a escola pode em seus efeitos criar cultura, determinando o fenômeno de aculturação de massa. Deste ponto de vista, ela é tomada como uma instituição autônoma, cuja dinâmica ultrapassa as disputas de poder que ocorrem fora dela. Não se limita a transmitir saberes e condutas estabelecidos em seu exterior, mas os transforma e os cria, configurando a cultura escolar. O autor problematiza então a ideia de uma escola em inércia e afirma a sua autonomia e o seu potencial criativo: “[...] a escola não se define por uma função de transmissão dos saberes, ou de iniciação às ciências de referência [...] a escola cria e recria os seus próprios saberes” (Chervel, 1990, p. 181).

Igualmente sobre esse assunto são relevantes as contribuições do historiador francês Dominique Julia (2001, 2002). Assim como Chervel, ele defende os estudos sobre as disciplinas escolares nos marcos de uma história cultural da sociedade, auxiliando na compreensão do conceito de cultura escolar, caracterizado como “um conjunto de normas que definem os saberes a ensinar e os comportamentos a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão e assimilação de tais saberes e a incorporação destes conhecimentos.” (JULIA, 2001, p. 9). Uma das consequências da cultura escolar seria então o remodelamento dos comportamentos, sendo que a escola teria o papel de delimitar quais seriam ou não adequados, inculcando-os na formação do caráter e da consciência humanos.

Ainda como aporte teórico, dialogamos com as pesquisas de Antonio Viñao (1995, 2008, 2012), que faz um mapeamento dos principais marcos fundadores da história do currículo e das disciplinas, além de situar as pesquisas sobre os manuais escolares como uma contribuição dos pesquisadores espanhóis para o estudo nesta área. Da mesma forma que Goodson, Viñao as situa como espaços de poder e disputas, e assim, como Chervel e Julia, reconhece a importância de se considerar a cultura escolar nos estudos a respeito da história das disciplinas. Para ele, a cultura escolar é um conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizam a escola e inclui práticas e condutas, modos de vida, hábitos, objetos materiais, materialidade física, simbologia, enfim, toda a vida escolar. Em suas palavras, a cultura escolar se traduz em “fatos e ideias, mentes e corpos, objetos e comportamentos, formas de pensar, dizer e fazer¹⁵” (VIÑAO, 1995, p. 69, tradução nossa).

Viñao (2008), como nos remete a citação de abertura desta Introdução, percebe as disciplinas escolares como entidades que nascem, evoluem, desaparecem, mudam seus conteúdos e denominações, e se transformam. O autor chama atenção para o dinamismo característico da disciplina escolar, desmistificando a ideia de uma disciplina passiva e desinteressada. É preciso ter em mente que estudar uma disciplina escolar não é simplesmente descrevê-la historicamente dentro de uma narrativa linear. É necessário considerá-la como um “organismo vivo”, sujeito a mudanças, adaptações e deslocamentos; como reflexo de forças sociais que a configuram em um corpo carregado de parcialidade; como

¹⁵ Do original: “hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer”.

resultado de disputas econômicas, políticas e ideológicas entre grupos específicos de nossa sociedade.

Ao penetrar no âmbito da história das disciplinas escolares, percebemos primeiramente a necessidade de diferenciar os termos “disciplina” e “matéria”, dado que as duas palavras podem ser encontradas indiscriminadamente nos referenciais teóricos ou nas fontes utilizadas nesta pesquisa. Uma disciplina é “um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte” (CHERVEL, 1990, p.180). O uso do termo “disciplina” na escola surgiu no fim do século XIX, com a renovação dos ensinos primário e secundário. No início, designava o conceito de ginástica intelectual, contudo, após a Primeira Guerra Mundial o termo perdeu força e passou a simplesmente classificar as matérias de ensino.

Goodson (1990) prefere utilizar o termo “matéria escolar” (*school subjects*) no contexto das escolas primárias e secundárias, enquanto entende por “disciplina” o conhecimento oriundo da tradição acadêmica. De seu ponto de vista, as matérias se convertem em disciplinas a partir de um processo de academização, no qual as áreas de conhecimento vão sendo institucionalizadas, junto à formação de comunidades disciplinares. Já Chervel (1990) emprega o termo “disciplina escolar” ao se referir aos diversos níveis de escolarização do ensino básico, ao passo que utiliza o termo “disciplina acadêmica” para se referir ao nível superior. Nesta pesquisa, a exemplo de Chervel, adotaremos o termo “disciplina” ou “disciplina escolar” para nos referirmos ao ensino básico e, se necessário, empregaremos o termo “disciplina acadêmica” ao nos dirigirmos às disciplinas universitárias.

Devemos considerar que estudar o curso de uma disciplina escolar é fazer história. História é uma arte, um ofício. Não é à toa que Marc Bloch (2001) se compara a um artesão envelhecido no ofício. O que ele quis dizer é que não há um método único e didático para se fazer história. Esse é, ao contrário, um processo artesanal em que o historiador se encontra em um aprendizado constante em sua prática historiográfica, tal como o marceneiro em sua oficina.

Em contrapartida, História também é ciência e, portanto, tem sua especificidade e seu método próprio mais amplo. Prost (2017) o chama de método crítico, o qual não se refere a uma narrativa, mas sim a uma acepção dos fatos. Assim, a compreensão é o modo próprio da inteligibilidade da história. Diferentemente de outras ciências que visam à “explicação” das coisas e das

realidades materiais, a história deve buscar uma compreensão a partir da análise crítica das estruturas. O objetivo não é postular verdades: “o trabalho historiográfico não é atinente à verdade, mas à certeza.” (RAGAZZINI, 2001, p. 16).

O objetivo mais amplo da história das disciplinas é compreender as práticas e as representações que as significam. Para isso, faz-se necessário a análise da gênese, juntamente com os objetivos e o funcionamento de uma disciplina (CHERVEL, 1990). Já do ponto de vista de Julia (2002), os historiadores devem reconstituir em sua organicidade a gênese, a estrutura e a evolução das disciplinas escolares. Seguiremos os pressupostos metodológicos dos dois autores nesta pesquisa, considerando a especificidade do recorte temporal em estudo.

Julia (2002) nos adverte que não podemos pensar na disciplina escolar de outro tempo histórico a partir das experiências de hoje, ou seja, devemos evitar o anacronismo, sabendo que as suas finalidades, os seus conteúdos e métodos passam por transformações constantes. Por isso, estudar a história das disciplinas requer do historiador a capacidade de olhar para o passado e compreender a organização interna da disciplina naquele momento, despindo-se de suas configurações e significações no tempo presente, sem transportar “ingenuamente o presente para o passado e que não procure por outras vias um trajeto linear que seria tão ilusório como o sentido contrário.” (LE GOFF, 1990, p. 24).

É conveniente salientar que história do currículo e história das disciplinas não são a mesma coisa, embora ambas possuam origens e finalidades próximas. Viñao (2008) nos mostra que a história das disciplinas possui categorias e modos de análise próprios e tem se desenvolvido de forma autônoma. Na escrita brasileira recente, Gatti Jr. (2009) conclui que há uma heurística própria no que tange o campo da história das disciplinas escolares.

Por esta razão, vamos nos ater ao estudo da história das disciplinas, o que não significa que deixaremos de lado questões relacionadas ao currículo. Apesar de não pretendermos nos embrenhar na história do currículo, os estudos sobre currículo acabam integrando as pesquisas relacionadas à história das disciplinas, e assim reciprocamente, como podemos perceber nas pesquisas de Goodson, Chervel e outros historiadores do campo.

As fontes utilizadas para esta pesquisa foram localizadas em arquivos institucionais, sendo eles principalmente o Arquivo Público Municipal de Curitiba, o Arquivo do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC) e o

Arquivo Público do Paraná. Parte das fontes também foi encontrada nos arquivos das primeiras escolas municipais de Curitiba criadas na década de 1960: a Escola Municipal Papa João XXIII, a Escola Municipal Professor Herley Mehl, a Escola Municipal Nossa Senhora da Luz Dos Pinhais e a Escola Municipal Albert Schweitzer. Na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional foram encontrados artigos de jornais curitibanos que circulavam no período delimitado. Também foi consultado o Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que possui rico acervo digital com documentos diversos - manuais, currículos, cadernos escolares, entre outros - fontes importantes para a história da educação no Brasil.

Para análise das fontes, consideramos dois aspectos específicos para investigar a história da escola e da educação, elencados por Ragazzini (2001, p. 19): “a) as fontes para a história da escola e da educação, que auxiliam a interpretar e a escrever essa história; e b) as fontes da escola, ou seja, aquelas que provêm diretamente das práticas escolares”. Levando isto em conta, foram examinados programas e currículos escolares, leis e políticas educacionais, documentos institucionais, relatórios, boletins, ficha de alunos, artigos de jornais e revistas, livros didáticos e fotografias escolares.

O trabalho com tal diversidade de fontes é possível graças à renovação historiográfica posta pelos *Annales*¹⁶, a partir da qual se ampliaram as possibilidades temáticas e as tipologias de fontes para pesquisa. A historiografia passou a tomar como fontes não só os documentos oficiais, mas também as anotações, os artefatos, as imagens e os relatos orais, entre outras. A chamada História Cultural, na década de 1980, reafirmou esta diversidade de fontes tomada pela historiografia, que passou também a valorizar as variadas dimensões da vida social. A operação historiográfica passou a compreender o estudo de artefatos e práticas cotidianas, costumes, valores, modos de vida; com clara influência da Antropologia. Conforme Galvão e Fonseca (2017), esta abordagem metodológica da história cultural

¹⁶ Os *Annales* constituiu uma corrente historiográfica francesa, fundada por Marc Bloch e Lucien Febvre com o lançamento da revista *Annales d'histoire Économique et Sociale*, em 1929, que propunha a renovação historiográfica, contrapondo a escola metódica tradicional. A partir da década de 1940, a Escola de Annales foi marcada pela produção de Fernand Braudel. Posteriormente, destacaram-se os pesquisadores Jacques Le Goff e Pierre Nora. Já na década de 1980, com o desenvolvimento da História Cultural, a Escola dos Annales foi representada por pesquisadores tais como Georges Duby e Jacques Revel. (BURKE, 1992)

favorece os estudos das práticas escolares e das propostas pedagógicas e curriculares.

Nesta perspectiva, podemos destacar quatro principais categorias de fontes aqui utilizadas: documentos institucionais, legislação, livro didático e documentos iconográficos.

Os documentos oficiais são as fontes mais tradicionais na historiografia. Aparentam ser mais “sérios” e “verídicos” do que outras tipologias de fontes, entretanto devemos nos atentar para não cair na armadilha de não questioná-los. Compreender que um documento, independentemente de sua tipologia, é um monumento, é um dos princípios da historiografia. Sabendo que “monumento é tudo aquilo que pode evocar o passado, perpetuar a recordação” (LE GOFF, 1990, p. 535), devemos considerar que por trás de um documento há uma intencionalidade, voluntária ou involuntária, mas com poder de perpetuação nas sociedades históricas.

Assim, os documentos institucionais contribuem vigorosamente com a nossa investigação se devidamente cotejados com outras fontes, podendo trazer indícios sobre os discursos, a mentalidade, as aspirações e as disputas de poder que aconteciam no período estudado. Como nos anuncia Le Goff (1990, p. 545), “O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder”.

De igual modo, as leis nem sempre se aplicam à realidade da escola, mas são importantes fontes para a história da educação, auxiliando a compreender as ações planejadas e legalmente instituídas pelos governantes a respeito da educação em um determinado período, não estando isentas de valores, princípios e normas. Para Reis Filho (1998), a legislação é importante para o estudo da história da educação por três motivos: o papel que ela exerce em país de origem colonial; o fato da ação do Estado moderno fazer-se primordialmente pela legislação; o fato de a legislação concluir ou abrir os debates pedagógicos. Por isso, Reis Filho (1998) afirma que o estudo da legislação auxilia na compreensão de tendências, continuidades e rupturas do sistema educacional.

Outrossim, os livros didáticos¹⁷ constituem uma fonte preciosa para o estudo da história de uma disciplina, como meios de divulgação de práticas pedagógicas que orientam a estrutura das aulas, a sequência das atividades e o conteúdo a ser ensinado. Segundo Viñao (2012), o interesse acadêmico pelos livros didáticos como apoio ao estudo da história das disciplinas se justifica pelo fato destes dispositivos conterem os conteúdos e enfoques fundamentais de uma disciplina escolar.

Já o documento iconográfico, uma das fontes que recebe especial atenção nesta pesquisa, foi por muito tempo rejeitado como fonte, mas graças à revolução documental na historiografia, passou a receber maior atenção e importância. Kossoy (1989) menciona que uma das razões para tal preconceito é de ordem cultural, pois existia um aprisionamento à tradição escrita como forma de transmissão de conhecimento científico. Havia certa resistência em aceitar, analisar e interpretar informações sem que houvesse um sistema codificado de signos, assim como há na comunicação escrita. Todavia, pelo prisma da história cultural, as imagens escolares passaram a constituir importantes objetos de estudo para pesquisas em história da educação, tão pertinentes quanto os textos escritos.

As fotografias escolares encontradas no acervo de algumas escolas municipais de Curitiba são aqui analisadas com a intenção de dar voz a estas imagens que se encontram escondidas nos arquivos escolares, mas revelam um grande potencial: “[...] como fonte de informação, recordação e até emoção, a imagem fotográfica associa-se à memória e introduz uma nova dimensão no conhecimento histórico.” (BENCOSTA, 2011, p. 408). Foram encontradas fotografias escolares das aulas de Arte, do período estudado, na Escola Municipal Papa João XXIII e na Escola Municipal Herley Mehl. As imagens que documentam o ambiente de ensino-aprendizagem da arte podem nos revelar questões relacionadas ao espaço utilizado e à prática pedagógica corrente para o seu ensino. A análise destas imagens foi cotejada com as demais fontes, pois como lembra Bencostta:

¹⁷ Ao utilizar o termo “livro didático” estamos nos referindo também aos compêndios ou manuais escolares. Segundo Trinchão (2008), não há uma forte distinção entre estas três modalidades e autores brasileiros atuais, como Bittencourt (2003) e Gatti Jr. (2004), ao se referirem à produção impressa de livros para a escolarização, generalizam e os tratam como livros didáticos. Vale destacar, entretanto, que alguns autores tratam os termos diferenciadamente em suas especificidades.

[...] apesar de as fotografias escolares serem uma fonte histórica carregada de sentido, a compreensão de sua representação somente será possível caso as informações resultantes da sua análise estiverem relacionadas ao contexto histórico no qual foram produzidas (BENCOSTTA, 2011, p. 402).

Para a análise das imagens, recorreremos às contribuições de Boris Kossoy (1989,1998) que nos fornece teorizações significativas para seu tratamento metodológico dentro da abordagem historiográfica, relacionando fotografia, história e memória. Consideramos também as pesquisas de Rosa Fátima de Souza (2001), que estuda a leitura de imagens no contexto das fotografias escolares na história da escola primária.

Em relação às pesquisas sobre a história das disciplinas escolares realizadas em âmbito nacional, os trabalhos da professora Circe Bittencourt (2003) constituem as primeiras tentativas de síntese das diferentes vertentes que afetaram os estudos sobre a história das disciplinas no período final da ditadura civil-militar¹⁸. Podemos mencionar também Maria do Carmo Martins (2003), uma das pesquisadoras mais destacadas neste campo, que analisa as mudanças propostas para ao ensino das disciplinas de humanidades no currículo escolar no mesmo período, especialmente a constituição de novas disciplinas.

A referida pesquisa, além de se situar no campo da história das disciplinas escolares, enquadra-se mais especificamente na história do ensino da arte. Por este motivo, faz-se necessário um breve levantamento da produção científica realizada neste campo temático.

Nesse sentido, consideraremos como pioneiros os estudos de Ana Mae Barbosa (1975, 1995), cujas contribuições foram significativas no campo do ensino da arte no Brasil. Desde a década de 1970, a autora se dedica à discussão do ensino da arte no país, iniciada com suas pesquisas de mestrado (1974) e doutorado (1978). Levantando questões sobre o ensino da arte no Brasil e sobre o papel do arte-educador, Barbosa traça um panorama geral sobre a história do ensino da arte no Brasil e, em paralelo, nos Estados Unidos. Algumas de suas obras podem ser consideradas referência e fonte, visto que manifestam o pensamento e

¹⁸ Nadia Gonçalves e Sirlei Ranzi, organizadoras da obra *Educação na ditadura civil-militar: políticas, ideários e práticas (Paraná, 1964-1985)*, entendem: “[...] empresários, políticos, religiosos estudantes e sindicatos, além da população de forma geral, participaram – apoiando diretamente e/ou omitindo-se – dos governos desse período.” (GONÇALVES; RANZI, 2012, p. 7). Por isso, em concordância com as autoras foi utilizado o termo ditadura civil-militar.

os acontecimentos presentes no tempo em que foram produzidas, a exemplo de *Teoria e Prática da Educação Artística* (1975) e *Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo* (1978). Na primeira, Barbosa faz uma análise do ensino da arte brasileiro e norte-americano, fazendo relações entre Arte e Indústria, Educação Artística e a livre-expressão nas Escolinhas de Arte do Brasil. Na segunda, a autora analisa o pensamento em relação ao ensino da arte desde o século XIX até as primeiras décadas do século XX, com a intenção de desenvolver um manual de orientação para as ações do presente.

Inserida no campo da história das disciplinas, a pesquisa de mestrado de Maria Betânia e Silva (2003), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), intitulada *A inserção da arte no currículo escolar (Pernambuco, 1950-1980)*, é um dos estudos mais específicos com o intuito de compreender o processo de inserção da Arte como disciplina no currículo escolar. Fundamentando-se nos conceitos postos por Chervel, Bittencourt, Julia e Goodson, a pesquisadora percorreu a trajetória da Arte no sistema educacional brasileiro desde o século XIX, passando pela reforma educacional de 1971, e chegando à especificidade do currículo pernambucano. Dando continuidade à pesquisa, em sua tese de doutorado *Escolarização da arte: dos anos 60 aos 80 do século XX (Recife-Pernambuco)*, publicada em 2010, investigou os processos de escolarização em arte em três escolas públicas da região metropolitana da cidade do Recife no período de 1960 a 1980. A autora discute questões sobre transposição didática e cultura escolar, utilizando um amplo conjunto de fontes documentais, imagéticas e orais para a análise da disciplina.

No contexto paranaense, destacamos pesquisas que envolvem o ensino da arte em uma perspectiva histórica, desenvolvidas a partir da segunda metade dos anos 1990 no Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR, na linha de História e Historiografia da Educação, na qual a presente pesquisa se insere.

No campo da história dos intelectuais, as pesquisas acadêmicas de Dulce Osinski (1998, 2006) trazem contribuições a respeito do ensino da arte e modernidade no Paraná. Sua dissertação, intitulada *Ensino da arte: os pioneiros e a influência estrangeira na arte-educação em Curitiba*, fornece elementos importantes para a compreensão da história do ensino da arte no Paraná, à medida que investiga a sua introdução, entre meados do século XIX e início do século XX, descortinando a atuação dos imigrantes Mariano de Lima, Alfredo Andersen, Guido

Viaro, Emma e Ricardo Koch. Já em sua tese, busca aprofundar os estudos sobre a trajetória intelectual de Guido Viaro enquanto artista e educador, abordando, entre outros tópicos, sua atuação no Centro Juvenil em Artes Plásticas (CJAP), criado por ele em 1953 na cidade de Curitiba. Os estudos sobre o CJAP são relevantes tendo em vista que a instituição atuou como formadora de educadores de Arte que atuaram durante o período aqui estudado, e também como disseminadora das ideias renovadoras de ensino da arte para crianças.

Ainda dentro desta temática, Rossano Silva (2009, 2014) também desenvolveu estudos referentes ao ensino da arte na conjuntura paranaense. Em sua dissertação, aborda a atuação do educador Erasmo Pilotto no Paraná entre 1930 a 1950, destacando as concepções do ensino da arte que nortearam o pensamento deste intelectual. Pilotto foi um articulador do ideário relacionado à Escola Nova no Estado, estando à frente de grupos que discutiam a modernização da arte e do ensino no Paraná. Já em sua tese, analisa as concepções de Pilotto sobre arte que transitaram entre o tradicional e o moderno, fazendo a inter-relação da atuação do intelectual nos espaços artístico, educacional e político.

Ao refletir sobre a história das instituições, em sua dissertação, Ricardo Carneiro Antonio (2001) analisa a trajetória da escola de pintura e desenho fundada por Alfredo Andersen em Curitiba, de 1902 a 1962. Nesta pesquisa, uma das fontes privilegiadas são as imagens do atelier do artista e de suas práticas enquanto professor. Posteriormente, em sua tese, Antonio (2008) aborda o projeto de implantação de Escolinhas de Arte, desenvolvido nas escolas primárias paranaenses entre 1960 e 1970, nas ações empreendidas pelo Curso de Artes Plásticas na Educação (CAPE), responsável pela formação de professores de Arte no referido período. Além disso, o autor ressalta as tensões entre as concepções das Escolinhas de Arte e da Educação Artística na escola regular. Seus estudos podem nos dar subsídios de como funcionavam as Escolinhas de Arte implantadas na RME de Curitiba e qual a sua relação com o ensino de Arte do currículo oficial.

Neste segmento, também podemos citar a pesquisa de mestrado de Jacyara Batista Santini (2016), *Da música às artes plásticas: a constituição da licenciatura em Educação Artística na Faculdade de Educação Musical do Paraná (década de 1970)*. Apesar de a pesquisadora buscar analisar o processo de constituição de um curso superior, acaba adentrando no estudo de disciplina e currículo fundamentando-se nos aportes teóricos de Chervel e Goodson.

Penetrando na temática história e impressos pedagógicos, Amanda Siqueira Torres Cunha (2015) investigou em sua dissertação a introdução da disciplina Educação Artística através da análise de uma coleção didática. Cunha procura analisar o contexto da Lei n.º 5692/71 e a sua repercussão nos materiais didáticos. Para isso, aborda principalmente as imagens da coleção, buscando compreender aspectos relacionados ao ensino de Arte e o mercado editorial para a nova demanda educacional posta pela referida Lei.

A tese de doutorado de Daniela Gomes de Mattos Pedroso (2019), intitulada *Memórias de infância de professoras da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e suas representações sobre educação e arte (1970 – 1990)*, é uma das pesquisas mais recentes que se insere na temática Arte e história, especificamente no município de Curitiba. Pedroso investiga as memórias de professoras de Arte da RME nas décadas de 1970 a 1990, revelando as propostas pedagógicas, os materiais utilizados, os trabalhos realizados e as imagens utilizadas nas aulas de arte neste recorte temporal. Para sua investigação, além das fontes oficiais, são utilizados: entrevistas orais e escritas, diários pessoais, cadernos escolares, livros didáticos, atividades artísticas, fotografias, documentos pessoais, entre outros. Suas contribuições perpassam a trajetória do município no âmbito educacional até as práticas desenvolvidas na disciplina de Educação Artística, segundo as memórias das professoras da RME de Curitiba e a partir de rica catalogação de fontes realizada pela autora.

Finalmente, a pesquisa que mais apresenta relação com o nosso objeto de estudo é a dissertação de Loely Mára Gonçalves Chaves Leite (2008), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), intitulada *Um resgate histórico do ensino da arte nas escolas municipais em Curitiba (1963-1996)*. A autora buscou compreender a função da arte nas propostas educacionais do município, fundamentando-se nas ideias de John Dewey e Anísio Teixeira. O trabalho é constituído por dois capítulos, sendo que o primeiro aborda as ideias do movimento Escola Nova no ensino de Arte nas escolas municipais de Curitiba, e o segundo traça a trajetória da RME, procurando entender as concepções de arte que a permearam. Não houve, contudo, a pretensão de estudar a história da disciplina, com seus currículos, metodologias e funcionamento.

Neste sentido, percebe-se que não existem estudos específicos mais aprofundados a respeito da trajetória do ensino de Arte na RME de Curitiba que

utilizem o tratamento metodológico dado pela história das disciplinas escolares. Por esse motivo, esta investigação inaugura uma investigação intrínseca à história das disciplinas, inserida na linha de História e Historiografia da Educação da UFPR.

Sendo assim, esta dissertação está estruturada em três capítulos. O primeiro, intitulado *O prelúdio de uma Rede Municipal de Ensino: educação e modernidade em pauta*, esquadrinha o contexto de surgimento do ensino de Arte no município de Curitiba, focalizando a década de 1960, período em que são criadas as primeiras escolas municipais. Para isso, inicialmente apresenta os contextos social, político e econômico da cidade neste período. Também procura situar as concepções artísticas e educacionais então em circulação num período de aclamada modernidade.

Ainda neste capítulo, destaca-se a trajetória de atuação da PMC no âmbito educacional, que se inicia em meados da década de 1930 e se firma quase trinta anos depois, quando a prefeitura assume a administração das escolas municipais. Assim, procura-se caracterizar a escola dos anos 1960 no município de Curitiba até a reforma educacional de 1971, destacando a sua atuação como centro comunitário. Busca-se também demonstrar como o projeto pedagógico dos centros comunitários visava promover uma educação civilizadora através de diversas iniciativas, dentre elas a do ensino de Arte.

O segundo capítulo, intitulado *O ensino de Arte na Rede Municipal de Ensino de Curitiba: primeiras iniciativas*, aborda desde as primeiras ações da PMC relativas ao ensino da arte como parte integrante do projeto de Recreação Orientada, até a consolidação da superintendência das escolas municipais e a inserção da Arte no projeto pedagógico dos centros comunitários em diferentes abordagens. Além dos documentos oficiais, analisa a legislação a respeito do ensino de Arte no contexto paranaense, e mais amplamente, no contexto brasileiro. Apresenta ainda a organização dos programas e currículos das tradicionais disciplinas de Desenho e Trabalhos Manuais nas escolas primárias e secundárias paranaenses, que se tornaram referências para as escolas municipais de Curitiba.

O terceiro capítulo, intitulado *Finalidades, conteúdos e métodos: entre as artes puras e as artes aplicadas*, inicia com a discussão a respeito das artes puras e aplicadas, que transpassou os tempos antigos e a modernidade, na tentativa de explicar o porquê consideramos trabalhos manuais, artes aplicadas e artes industriais como componentes integrantes do campo das artes. Neste capítulo são

analisados os conteúdos, os métodos e os materiais de ensino utilizados em cada uma das formas de ensino de Arte identificadas na RME entre 1963 e 1971.

Abordam-se as disciplinas curriculares Desenho e Trabalhos Manuais, bem como as atividades extracurriculares de artes industriais, que aconteciam no Pavilhão de Artes Industriais, e as atividades de artes criadoras, que aconteciam na Escolinha de Arte. Nesta conjuntura, faz-se a relação entre as artes puras e as artes aplicadas nas diferentes formas de ensino de Arte adotadas nas escolas municipais.

Em suma, esta pesquisa busca pôr em evidência a importância dos estudos históricos sobre a disciplina escolar para a compreensão de questões que envolvem a disciplina de Arte no sistema educacional em distintos períodos, especialmente na RME de Curitiba, cooperando para o fortalecimento e a ampliação de conhecimentos significativos para este campo.

Convidamos agora você leitor para adentrar na história da disciplina de Arte no município de Curitiba, percorrendo suas tramas, seus deslocamentos, suas permanências, suas inovações, suas disputas e suas conquistas.

1 O PRELÚDIO DE UMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO: EDUCAÇÃO E MODERNIDADE EM PAUTA

FIGURA 1 – INAUGURAÇÃO DO GRUPO ESCOLAR PAPA JOÃO XXIII (1963)



FONTE: Costa (2007, p. 9).

A fotografia acima (Figura 1) apresenta o ato de inauguração do prédio em que se estabeleceria o Grupo Escolar Papá João XXIII, localizado na Vila Leão, atual bairro Portão em Curitiba. Ela nos mostra o prefeito Ivo Arzuá e o arcebispo

Dom Manuel da Silveira D'Elboux descerrando o retrato do Papa João XXIII, em uma cerimônia realizada no dia 22 de junho de 1963. Poucos meses depois, em 12 de setembro de 1963, o Decreto n.º 1.273 tornou oficial a criação desta unidade escolar, a primeira com administração própria da PMC.

É notável a qualidade estética da fotografia em uma composição estrategicamente pensada pelo fotógrafo. Suas linhas diagonais conduzem nosso olhar em direção ao elemento principal, o retrato do Papa João XXIII, situado no canto superior direito da composição. Entretanto, ela não deixa de pôr em destaque a figura do prefeito da cidade, um dos idealizadores da referida instituição.

Isto nos mostra que esta imagem não foi feita simplesmente para registrar um momento importante na história da cidade. Do ponto de vista de Cardoso (1997, p. 406), a fotografia “deixa de ser uma imagem retida no tempo para se tornar uma mensagem que se processa através do tempo, tanto como imagem/documento quanto imagem/monumento”. Certamente a fotografia em questão seria importante para rememorar um grande marco na história do município de Curitiba, pois segundo Costa (2007) foi com a implantação do Grupo Escolar Papa João XXIII que se iniciou a trajetória da rede municipal de ensino.

A presença de autoridades políticas nos atos solenes de inauguração dos prédios escolares municipais é uma constante na década de 1960, o que vai ao encontro das observações de Bencostta (2005) sobre como o poder público procurou dar visibilidade aos grupos escolares construídos em Curitiba e em outros estados brasileiros, associando a educação popular aos ideais de modernização do Estado.

Anos antes da inauguração do Grupo Escolar Papa João XXIII, mais precisamente em 1956, já havia sido inaugurada uma pequena escola pelo governo estadual nesta mesma área, que antes era usada como campo de futebol: a Escola Isolada Casa da Vila Pimpão, que contava com apenas três professoras. Dois anos mais tarde, o prédio foi demolido devido ao aumento de alunos, sendo construída outra escola em seu lugar por iniciativa do executivo estadual, denominada Casa Escolar Vila Leão, que passou a contar com oito professoras. Em 1963, foi construído pelo governo municipal um novo prédio escolar, em alvenaria e com maiores proporções, que se tornou sede do Grupo Escolar Papa João XXIII (COSTA, 2007).

A construção deste Grupo Escolar esboça a criação de uma rede de ensino voltada às necessidades locais. A Vila Leão era simples e humilde. Nela moravam os operários de madeireiras como a Bettega; de fábricas de móveis, a Guelmann; e da firma Matte Leão, que inclusive nomeava aquela região (FERNANDES, 2013). Apesar de não estar localizada muito longe do centro de Curitiba, o acesso até a região central da cidade era dificultoso. Somente a partir de 1966, com o Plano Preliminar de Urbanismo, é que se deu início à construção de vias rápidas estruturais que ligariam o centro aos bairros periféricos, facilitando o deslocamento para estas regiões. O sistema viário era composto por uma via exclusiva, destinada ao transporte coletivo; duas vias de tráfego lento, que permitiriam o acesso ao comércio e às residências; e duas vias externas em sentido contrário (centro-bairro e bairro-centro), chamadas de vias de tráfego rápido, que possibilitariam o tráfego de passagem (IPPUC, 1965, [201?]).

Pouco tempo depois da criação do Grupo Escolar Papa João XXIII, surgiram outras unidades escolares nos mesmos moldes em outras regiões periféricas da cidade. Foram ao todo construídas sete escolas na década de 1960. As unidades escolares foram poucas, mas importantes para a posterior consolidação de uma rede municipal de ensino em Curitiba. Esta inserção da PMC na área educacional não foi simplesmente uma necessidade em termos educativos, mas integrou um projeto de maiores dimensões que buscou transformar a cidade, como veremos mais à frente.

A contar da década de 1970, com a gestão de Jaime Lerner (1971-74), expandiram-se as transformações na cidade, juntamente com o fortalecimento e a expansão das unidades educacionais, principalmente no atendimento à educação primária. No fim dos anos 1970, faziam parte da RME 58 escolas, enquanto nos anos 1990 este número dobrou, ultrapassando 100 unidades escolares. Mais recentemente, em 2020, este número quadruplicou, sendo a RME composta por 185 Escolas, 230 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), 10 Centros Municipais de Atendimento Educacional Especializado (CMAEEs), 1 Centro de Ensino Estruturado para o Transtorno do Espectro Autista (CMAEE - CEE TEA) e 94 Centros de Educação Infantil contratados (CEIs). Hoje, vemos o quanto a rede cresceu, passando do atendimento de 1.856 alunos, no período de 1963-1967, para cerca de 145 mil crianças, jovens e adultos em 2020. (CURITIBA. Prefeitura Municipal, 1993, 2020, [2021?]).

Esta expansão foi possível graças a um movimento de modernização que teve como um de seus marcos privilegiados os anos 1960, época em que ocorreram ações políticas e educacionais que promoveriam a consolidação de uma futura rede municipal de ensino administrada pela prefeitura de Curitiba. Buscaremos, em seguida, situar a cidade neste período, assim como as concepções educacionais então em circulação e sua inserção nos projetos educacionais da PMC.

1.1 A CURITIBA DOS ANOS 1960 E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

FIGURA 2 – ESQUINA DAS RUAS DR. ÉBANO PEREIRA E XV DE NOVEMBRO (DÉCADA DE 1960)



FONTE: Stocchero ([196-]).

A imagem acima (Figura 2) nos mostra a Curitiba dos anos 1960, época em que muitos curitibanos participavam intensamente das atividades culturais da cidade. Passeavam pelas praças e era comum frequentarem as salas de cinema situadas desde a Rua XV de Novembro e Avenida Luiz Xavier, passando pelas

praças Osório e Zacarias. Também usufruíam dos teatros, bibliotecas, clubes e museus¹⁹ da cidade. As confeitarias e os cafés do centro eram pontos de encontro para discutirem os assuntos veiculados nos jornais, no rádio e na televisão, embalados pelo sentimento de euforia progressista iniciado na década anterior²⁰.

Principalmente a partir de 1953, ano do centenário de emancipação política do Paraná, uma série de obras públicas foram iniciadas com o intuito de propiciar à capital do estado um aspecto cada vez mais urbano. Dentre elas, podemos citar o asfaltamento e alargamento de ruas, o remodelamento das praças, a instalação de estátuas e monumentos em espaços públicos, bem como a construção de prédios e instituições culturais ligados à arquitetura moderna²¹.

A outrora pequena vila, transformada em capital de província em 1854²², passou por um acentuado processo de urbanização e crescimento populacional a partir do final do século XIX. Mas foi especialmente na segunda metade do século seguinte que Curitiba alcançou seu *status* de cidade grande, no caminho para se tornar a metrópole paranaense.

Nas décadas de 1950 e 1960, num contexto em que a população rural estava diminuindo e a cidade estava atraindo maiores contingentes migratórios, ocorreu um acelerado aumento populacional. Em apenas uma década a população quase dobrou, considerando que em 1950 a cidade contava com 181 mil habitantes, e na década seguinte passou a contabilizar 361 mil (CURITIBA. IPPUC, 1968).

Contudo, ao lado “urbano” do centro da cidade, se opunham as regiões rurais e periféricas, os cortiços e as favelas. As zonas periféricas aumentavam vertiginosamente, acarretando dificuldade de atendimento às necessidades básicas da população. Por este motivo, era recorrente a preocupação em atender e beneficiar estas regiões com os setores básicos de infraestrutura.

Assim como outras cidades brasileiras, Curitiba acabou se apropriando mais intensamente do discurso de progresso e modernidade na arquitetura e na

¹⁹ Podemos citar o Museu Paranaense, inaugurado em 1876; o Museu do Expedicionário, inaugurado em 1946; o Museu Alfredo Andersen, inaugurado em 1959; e o Museu da Imagem e Som, inaugurado em 1969.

²⁰ Em sua dissertação *Memória e cidade: depoimentos e transformação urbana de Curitiba (1930-1990)*, Santos (1995) traça um panorama da cidade em diversas épocas a partir da trajetória de vida de alguns dos seus habitantes.

²¹ Podemos citar como exemplo, o edifício da Biblioteca Pública do Paraná, os prédios da Reitoria da UFPR, do Palácio Iguazu e do Teatro Guaíra.

²² Após a emancipação política do Paraná, em 1853, Curitiba passou a ser a capital da província pela Lei Provincial n.º 1, de 26 de julho de 1854.

urbanização; no desenvolvimento comercial e industrial; no incremento da vida cultural e intelectual; na ampliação do sistema educacional; e na ampliação e desenvolvimento dos bairros, arrabaldes e colônias da cidade (FANINI, 2008).

Este discurso era propagado pelas próprias cidades, que se tornaram centros de difusão da modernidade através da vida social e cultural de seus habitantes:

A cidade moderna se apropriou da maioria das funções e meios de comunicação da sociedade, da maioria da população e dos limites mais avançados de sua experiência tecnológica, comercial, industrial e intelectual. A cidade tornou-se cultura, ou talvez o caos que se segue a ela. Sendo ela própria modernidade enquanto ação social, a cidade é, ao mesmo tempo o centro da ordem social existente e a fronteira criadora de seu crescimento e transformação (BRADBURY, 1989, p. 77).

A modernização de Curitiba estava relacionada a um momento em que ocorriam transformações políticas, econômicas e sociais, tendo em vista o progresso da cidade em um contexto de busca constante e acelerada do desenvolvimento do país. Tratava-se de um período em que se compartilhava a aspiração de viver um tempo revolucionário.

O desenvolvimento da capital paranaense intensificou-se a partir da década de 1940, quando o então prefeito Rozaldo de Mello Leitão instaurou o primeiro plano diretor da cidade, o Plano Agache (1941-43)²³. Este plano estabelecia diretrizes e normas para ordenar o crescimento da cidade, tendo como prioridades o saneamento, o descongestionamento de vias, a setorização do espaço urbano e a estruturação de centros para permitir o desenvolvimento da vida social e comercial na cidade que se industrializava (GNOATO, 2005).

Ainda que o processo de desenvolvimento de Curitiba tenha se acelerado a partir da década de 1940, de acordo com informações do IPPUC (1965), ele se iniciou ainda no século anterior, semelhantemente ao contexto nacional. Um projeto

²³ O Plano Agache foi elaborado pelo arquiteto francês Donat-Alfred Agache (1875-1959), fundador da Sociedade Francesa de Urbanismo. O plano expressava um pensamento avançado de urbanismo para a época, refletindo as experiências de Donat-Alfred Agache para as cidades de Dunquerque (1912), Casablanca (1913), Creil (1925), Poitiers (1926) e também algumas cidades brasileiras, destacando-se o primeiro plano diretor do Brasil, implantado no Rio de Janeiro (1930) e, posteriormente, o plano para Porto Alegre (1938). Teve como referência e exemplo de modernidade, o Plano para Paris (1850), de Eugène Haussmann (1809-1891) (GNOATO, 2005; MARTINS, 2015).

mais amplo de modernização do país foi concebido desde os fins do século XIX²⁴, tomando maiores proporções na segunda metade do século XX, especialmente nas décadas de 1950 e 1960, período marcado pela intensificação da industrialização e da expansão econômica no Brasil como um todo. De modo consequente, as metas do Governo Federal ressoavam também nos estados e municípios.

Este projeto de modernização exigia não só trabalhadores qualificados para a indústria, mas visava à formação de uma nova consciência nacional capaz de integrar o indivíduo a um modo de vida democrático. As condutas e os valores individuais deveriam ser consoantes aos interesses de desenvolvimento da nação, formando uma unidade nacional. Modelos culturais e de comportamento deveriam ser difundidos e assimilados para se adequar àqueles entendidos como próprios do mundo civilizado.

Desta forma, o intenso processo de urbanização vivenciado a partir dos anos 1950 no país, numa conjuntura desenvolvimentista, exigiu que a população em geral se adequasse às novas necessidades da vida moderna. O Estado passou então a "liderar os processos uniformizadores das populações, no objetivo de adaptar as pessoas à sociedade" em que viviam (VEIGA, 1998, p. 179).

Em prol de uma sociedade homogênea, a centralização do sujeito racionalizado ganhou destaque devido à necessidade de definir domínios e limites através da produção de valores e hábitos homogêneos, no sentido de viabilizar a civilidade. Neste projeto de homogeneização sociocultural em favor da modernidade, Veiga (1998) evidencia a ideia da necessidade da intervenção de uma "racionalidade exterior" sob a "irracionalidade interior" dos sujeitos, na intenção de substituir práticas sociais tradicionais por outras mais modernas.

No período da ditadura civil-militar (1964-1985), esforços se intensificaram para a almejada modernização do Brasil. Foram implementados programas nacionais de incentivo e desenvolvimento da habitação, indústria e serviços, sustentados por mecanismos de concentração de renda, endividamento externo e

²⁴ De acordo com Machado (2006), a redefinição da identidade nacional brasileira ocorreu entre as últimas décadas do século XIX e as três primeiras décadas do século XX, o período entre a promulgação da Lei do Ventre Livre (1871) e a Revolução de 1930. Foi neste período que sobreveio a ascensão do projeto de modernização do Brasil, caracterizado pela transição do trabalho escravo para o trabalho livre, a acentuação das diferenças sociais e econômicas entre as regiões brasileiras, a sucessão da Monarquia pela República e o deslocamento do eixo principal do comércio brasileiro da Europa para os Estados Unidos.

abertura de capital estrangeiro. Fazia parte ainda deste empreendimento a reeducação da população para se adequar ao novo modelo nacional que estava sendo construído. Esta era a doutrina da Escola Superior de Guerra (ESG)²⁵ que dominou o cenário brasileiro naquele momento:

A ESG se coloca como adjuvante do Estado Moderno, que tem como objetivo levar a cabo o planejamento – uma questão técnica e científica – capaz de *promover aceleradamente o desenvolvimento econômico*. [...] Trata-se de um processo de *reeducação tanto do povo como das elites*, na família, na religião, nos clubes esportivos, etc., o que não ocorre no ISEB. [...] Não se trata de uma filiação automática aos interesses norte-americanos, mas de uma pressão para que aqui seja implantado um novo programa, capaz de acelerar o desenvolvimento. A crítica ao capital estrangeiro é acirrada na ESG, sua entrada exige um controle estrito, mas é a única forma de desenvolver o país (DEBERT²⁶ apud GONÇALVES; GONÇALVES, 2008, p. 151, grifos nossos).

Podemos perceber que a modernização do país estava associada à ordem e ao progresso, revelando a intenção de se promover uma reforma moralizante e a transformação da atitude e do controle da população para, assim, atingir um rápido desenvolvimento da nação.

No município de Curitiba, a adoção de novos hábitos e mentalidades possibilitaria mudar a realidade da comunidade, proporcionando melhores condições de vida, maior produtividade e, conseqüentemente, o progresso da cidade. Nos anos 1960, acreditava-se que era fundamental inculcar novos valores, atitudes e padrões de comportamento a uma população com “nível cultural e educacional baixos” que impediam “a aquisição de uma visão crítica da realidade” (ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA DA LUZ DOS PINHAIS, [ca.1980], n.p.).

Dando continuidade ao Plano Agache, Ney Braga, enquanto prefeito de Curitiba (1954-58), tomou iniciativas para fomentar o desenvolvimento da cidade, urbanizando e ligando o centro a vários bairros periféricos. Como governador do estado (1961-1965), criou a Companhia de Desenvolvimento Econômico do Paraná

²⁵ A ESG foi criada pela Lei nº 785, de 20 de agosto de 1949. Entre seus fundadores estavam muitos oficiais que haviam participado da Força Expedicionária Brasileira, na Itália, sob o comando dos Estados Unidos. Esta ligação com os EUA caracterizou a ESG desde sua idealização. Seu objetivo, conforme a Lei nº 785/49, era “desenvolver e consolidar os conhecimentos necessários para o exercício das funções de assessoramento e direção superior e para o planejamento da segurança nacional” (GONÇALVES; GONÇALVES, 2008, p. 151).

²⁶ DEBERT, Guita G. O desenvolvimento econômico acelerado no discurso populista. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 3, n. 8, out., 1988. Disponível em: <http://anpocs.com/images/stories/RBCS/08/rbcs08_04.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2021

(CODEPAR) em 1962 a fim de estimular a implantação, a expansão e a diversificação das atividades industriais, mediante a distribuição de crédito às empresas do estado:

A Codepar obteria, a partir de 1962, uma sensível diversificação da produção industrial paranaense com o surgimento de uma série de setores novos, como os de café solúvel, aglomerados de madeira, fios de algodão, embalagens metálicas, componentes para a indústria nacional de automóveis e tratores e fertilizantes. Outros ramos, como os de produção de aço, óleos vegetais e aparelhos eletrodomésticos, expandiram-se (ABREU et al, 2010).

A intenção do governador Ney Braga de desenvolver um planejamento econômico moderno que possibilitasse industrializar o estado (1961-1965) atingiu Curitiba, dado que a cidade era o centro das decisões governamentais. Para o crescimento da indústria era fundamental dar prosseguimento às obras de infraestrutura. Portanto, para alavancar o setor industrial e atender também à demanda populacional, o processo de urbanização da cidade tomou maiores proporções na década de 1960.

Neste momento, o urbanismo se constituiu uma das principais medidas para a modernização das cidades. Segundo Foucault (1998), o urbanismo emergiu como campo do saber desde o século XVIII, quando a arquitetura se inclinou aos problemas e à saúde da população. Contudo, foi a partir do fim do século XIX que o discurso urbanista começou a se difundir. Para Foucault, trata-se de um discurso que procura identificar as patologias do espaço, visando à intervenção médica, técnica-científica e estética, visando construir uma cidade racionalista, funcional e esteticamente harmônica, propulsora do progresso e da modernidade.

Na gestão do prefeito Iberê de Mattos (1958-61), em 1960 foram feitas algumas adaptações no Plano Agache, criando as duas primeiras leis específicas sobre zoneamento: a Lei n.º 1.875/60 que aprovava o Plano Piloto de Zoneamento de Uso e sua regulamentação, e a Lei n.º 1.951/60 que legalizava o Mapa de Zoneamento de Unidade Central. Tais legislações duraram até a gestão do prefeito Ivo Arzua Pereira (1962-66/1966-67), “quando foi aprovado o novo Plano Diretor (Lei 2.828/1966), que vinha em substituição ao Plano Agache e acabou marcando a história de Curitiba.” (MARTINS, 2019, n.p.).

O Plano Diretor de Urbanismo²⁷ foi um projeto integrado que previa a educação como uma de suas bases estruturais:

O plano foi aprovado, e já havia a ideia de o município então assumir a educação primária. Mas estava claro que nós tínhamos que ter uma rede, coisa que Curitiba até então não tinha. Então, com a ajuda do Comitê de Educação, que havia sido formado, nós elaboramos as leis e os regulamentos sobre a criação desta futura rede municipal (ARZUA²⁸, 2006 apud COSTA, 2007, p. 8).

O Plano Diretor foi elaborado com a intenção de desenvolver a cidade em seus diversos aspectos, seguindo a demanda nacional de expansão econômica política e social. Os discursos dos governadores e as políticas paranaenses tinham como temas centrais os problemas da infraestrutura e da industrialização, visando o progresso do estado. Como salienta Padis²⁹ (1981, p. 195 apud GONÇALVES; GONÇALVES, 2008, p. 154), “o decênio dos anos sessenta [...] foi marcado por ingentes esforços governamentais: [...] devem ser destacados aqueles que se dirigiram à supressão das deficiências infraestruturais e à criação de condições e estímulos à implantação industrial”.

De modo geral, a busca pelo aprimoramento das capacidades e das potencialidades produtivas demandou a mecanização da mão de obra, implicando em deslocamentos do campo para a cidade e a consequente criação de grandes conglomerados urbanos. Acontecia então, juntamente com as transformações econômicas, o que Bobbio (1998) chama de modernização social, que tem como elementos desencadeadores a urbanização, o desenvolvimento de meios de comunicação e massa e a maior possibilidade de mobilidade social.

A conjuntura que se firmava na década de 1960, marcada pela busca da modernidade, revertia-se na necessidade de capacitar a população para um novo momento econômico e social do país. Nesta perspectiva, a educação estava ligada ao trabalho, substanciada pelo discurso de que “a ignorância é a mãe da baixa produtividade, que gera os baixos salários, que por sua vez, trazem ao ser humano

²⁷ O Plano Preliminar de Urbanismo nasceu em 1964, de concurso público ganho pelas empresas paulistas Serete Engenharia S.A. e Jorge Wilhelm Arquitetos Associados, propondo mudanças na estrutura da cidade com a adoção de um modelo linear de expansão urbana. Em 1965 foram realizados debates públicos no Seminário Curitiba de Amanhã para discussão da proposta com a população e, em 1966, o novo Plano Diretor foi aprovado pela Lei 2.828/1966 (IPPUC, [201?]).

²⁸ PEREIRA, Ivo Arzua. **Ivo Arzua Pereira**: depoimento [2006]. Curitiba, 2006. 1 DVD.

²⁹ PADIS, Pedro Calil. **Formação de uma economia periférica**: o caso do Paraná. São Paulo: Hucitec; Curitiba: Secretaria da Cultura e do Esporte do Governo do Estado do Paraná, 1981.

a pobreza, a doença e a miséria e, à Comunidade, o subdesenvolvimento” (CURITIBA. Prefeitura Municipal, [197-], p.1).

Neste sentido, a escolarização adquire um significado político próprio como ferramenta para instrução do proletariado e disciplinarização da população, pois, em um sentido mais amplo, os modos de pensar e agir difundidos em nossa sociedade “não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização” (JULIA, 2001, p. 11).

No projeto de modernização de Curitiba, com o Plano Diretor, Arzua tinha a convicção de que para seguir a demanda industrial era necessário também investir em educação específica voltada à qualificação profissional da população. Desta forma, a equação indústria + infraestrutura + educação resultaria na modernização da cidade. Como nos sugere Veiga (1998), naquele contexto os projetos urbanos abarcavam conteúdos que se traduziam em expressões tais como: mobilidade, eficiência, rapidez e especialização. Para atingir os objetivos da urbanidade, o Estado, em sua função de promovedor do progresso individual e social, passou a interferir nos projetos pedagógicos através de um novo redirecionamento da vida escolar. Predominava a crença de que a expansão e a melhoria dos sistemas educativos assegurariam o desenvolvimento socioeconômico.

A instituição escolar atuaria como centro da comunidade e promoveria a homogeneização social. Como podemos perceber no discurso oficial da prefeitura de Curitiba, presumia-se que a escola tinha esta função de regenerar as pessoas que habitavam principalmente nas regiões periféricas, corroborando assim com os objetivos governamentais da cidade: “Elas não vinham de uma cultura só, então a escola tinha que pôr uma uniformidade nisso pra poder sobreviver com os seus objetivos (TORRES³⁰, 2005 apud COSTA, 2007, p. 23).

Deste modo, entre os anos 1950 e 1960, período de desenvolvimento e industrialização acelerados, a escolarização firmou mais acentuadamente sua posição como elemento chave na preparação dos indivíduos para a vida em uma sociedade industrial e democrática. Para a construção da nação desenvolvida era necessário forjar novas mentalidades e comportamentos, o que seria possível por meio do ideal da escola moderna, cuja função era disseminar valores e normas

³⁰ TORRES, Frederico de Almeida. **Frederico de Almeida Torres**: depoimento [2005]. Curitiba, 2005. 1 CD.

sociais em sintonia com os interesses da nova sociedade e com seus preceitos de trabalho produtivo e eficiente.

Isto acontecia por meio das disciplinas escolares e suas especificidades, estivessem elas presentes ou não no currículo oficial. Como nos mostra Chervel (1990), as disciplinas não são apenas meros agentes de transmissão de saberes externos à escola, mas são produzidas espontaneamente no seu interior e constituem parte integrante da cultura escolar. Nesta lógica, a escola ficaria incumbida de não somente formar os indivíduos, mas também configurar uma cultura que, por sua vez, vem “penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global” (CHERVEL, 1990, p. 184).

De modo geral, havia no estado do Paraná na década de 1960, o postulado de que o papel do professor e, por conseguinte, da escola primária, era extremamente importante para o progresso da nação, como podemos ver na introdução do Programa para as Escolas Primárias do Estado:

São eles, os professores primários do Paraná, os *estatuários morais* a quem caberá *esmerilar a mente e o caráter* de nossas crianças, valendo-se do buril da palavra que esclarece e da ação que edifica, com o que ajudarão a *promover o desenvolvimento social do Estado e da Pátria* (PARANÁ. Secretaria de Educação e Cultura, 1967, n.p., grifos nossos).

Deveras, um projeto educacional de maiores proporções já havia sido engendrado pelo país no final do século XIX, com a reforma do ensino primário brasileiro. Segundo Souza (2000, p. 24), tratava-se de um projeto político-social civilizador “nitidamente direcionado para a construção da nação, para a modernização do país, a moralização e a disciplinarização do povo”. O parecer de Rui Barbosa³¹ acerca da *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública (1883)* já seguia estes princípios, contemplando programas voltados para a educação física, intelectual e moral.

Um dos boletins do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), escrito por Erasmo Pilotto³² e que tratava sobre a educação no Paraná, nos informa que já em 1890 este pensamento, que circulava em todo

³¹ Rui Barbosa (1849-1923) foi representante do incipiente governo republicano brasileiro, tornando-se um de seus principais organizadores. É considerado um dos mais fiéis intérpretes da corrente liberal brasileira.

³² Erasmo Pilotto (1910-1992), educador e intelectual paranaense, participou ativamente dos campos educacional e artístico no Paraná, especialmente nas décadas de 1930 a 1950 (SILVA, 2009).

território nacional, fazia parte do discurso educacional paranaense. Constava no Decreto n.º 31, de 29 de janeiro de 1890, que regulamentava a Instrução Pública do Estado do Paraná, o pensamento de que o professor deveria:

[...] incutir no espírito das crianças essas noções essenciais de moralidade humana, comuns a todas as doutrinas e necessárias a todos os homens civilizados. É [...] recomendada a maior atenção ao desenvolvimento moral dos meninos, de modo a formar e aperfeiçoar o caráter de cada um (BRASIL. INEP, 1954, p. 58).

No início do século XX, uma das proposições de Francisco Ribeiro de Azevedo Macedo para a reforma educacional do estado do Paraná, em 1914, deixa claro que se tratava de uma “corrida” educacional que visava à formação integral de indivíduos compatíveis com a consolidação do Estado moderno. Ele propunha a:

[...] substituição de um programa anacrônico, por outro próprio para o nosso tempo e no qual são postas em prática as mais belas conquistas da Pedagogia; de um, de molde a produzir caracteres falhos, por outro capaz de fazer *homens de ação, bem aparelhados de corpo e de espírito*; de um, incompatível com os progressos da nossa civilização, por outro *que colocará a nossa escola primária ao nível das mais adiantadas do mundo* (BRASIL. INEP, 1954, p. 63, grifos nossos).

Este enfoque nos remete ao pensamento liberal, que condiciona a educação como estratégia para o progresso do país e no qual a escola é vista a partir de uma concepção salvacionista. A instituição escolar é considerada um dos principais agentes de socialização, capaz de formar mão de obra, eliminar o desemprego, diminuir as diferenças sociais e promover o desenvolvimento dos indivíduos em todas as suas dimensões. Neste ideário, propagado já no século XIX, havia a “crença no poder da escola como fator de progresso, modernização e mudança social” (SOUZA, 2000, p.11).

Veiga (1998) defende a modernidade como produtora de uma lógica urbana e civilizatória. Citando Baudrillard, entende que “a modernidade não é somente a realidade das perturbações técnicas, científicas e políticas... é também o jogo dos signos, dos costumes e da cultura que traduz as mudanças de estrutura ao nível do ritual e do *habitus* social” (BAUDRILLARD, 1989³³ apud VEIGA, 1998, p. 174-175). Neste ponto de vista, junto ao desenvolvimento urbano, novas mentalidades são

³³ BAUDRILLARD, Jean. Modernité. Encyclopaedia Universales, tome 15, Editeur à Paris, 1989.

produzidas, alterando as relações de sociabilidade individual e comunitária, e assegurando a fragmentação das práticas de rebeldia por meio do processo civilizador.

Como bem aponta Veiga (1998, p. 172), a modernidade demandava a produção de saberes escolares voltados para “a formação de sujeitos civilizados, imbuídos de habilidades específicas para uma nova vida urbana”. Nesta perspectiva, podemos dizer que uma das características da escola era ser civilizadora. O modo como ela cria e recria seus significados culturais faz parte de um projeto civilizador, em que educar e civilizar convergem para o propósito de formação do Estado moderno.

Segundo Boto (2010, p. 49), “a escola moderna firma-se progressivamente como instância civilizadora”. A autora aponta que a escola confere prioridade à transmissão sistemática e institucional de comportamentos, engendrando, assim, o ritmo da vida cidadina. Para isso, seria tarefa da escola moderna “educar o bárbaro; ou seja: a um só tempo, polir suas maneiras, policiar seus maus hábitos e incluí-lo na esfera da política.” (BOTO, 2010, p. 44).

Observando mais atentamente o significado do termo civilizar, podemos encontrar três atribuições no dicionário: “1. Fazer sair do estado de barbaria. 2. Melhorar, sob o ponto de vista intelectual, moral e industrial. 3. Tornar civil, cortês, polido”. Três significados também são atribuídos por Francis Wolff:

(...) no primeiro sentido, civilização é civilidade; no segundo, é a parte espiritual da cultura; no terceiro, é a humanidade do sentido moral. O primeiro tipo de bárbaro parece pertencer a um estágio arcaico de socialização; o segundo, a um estágio arcaico da cultura; e, mais grave ainda, é a um estágio pré-humano que o terceiro parece pertencer: é o homem que permaneceu em estado selvagem, que se tornou, ou tornou a ser, desumano (WOLFF, 2004, p. 23-24).

Ambas as definições apontam para o ato de civilizar a humanidade no sentido social e moral, com vistas a fazer com que o indivíduo saia do estado de incivilidade. Nesta compreensão, civilizar significa humanizar o homem para o convívio em uma sociedade que se desenvolve, não deixando de envolver a esfera política. Boto (2010) bem observa que a civilidade se reporta também às acepções de “polidez”, “urbanidade” e “cortesia”, palavras cujo prefixo deriva de instâncias políticas de convívio coletivo: *cives*, *polis*, *urbes* e *corte*.

Os centros comunitários faziam parte de um projeto político mais amplo na gestão municipal de Curitiba, no contexto de crescimento urbano e demanda de atendimento das comunidades de baixa renda. Através da urbanização e modernização da cidade, visava-se melhorar a qualidade de vida dos habitantes para tornar Curitiba uma cidade modelar. Vale destacar que esta estratégia não fazia parte apenas do planejamento municipal, sendo utilizada de modo geral no contexto brasileiro. Por isso, na segunda metade do século XX, como afirma Barbosa (1983), a educação ganhou mais autonomia, quando se alargaram as preocupações com a modernização e a expansão econômica do Brasil.

Neste sentido, pode-se dizer que as primeiras unidades escolares municipais de Curitiba surgiram como um projeto civilizador. Deste modo, um dos grandes papéis da instituição escolar seria o de criar uma nova cultura e inculcar novos hábitos, como apontam Chervel (1990) e Julia (2001, 2002).

Em mensagem proferida pelo governador Ney Braga em 1962, a educação visava um “Espírito democrata e cristão, uma formação cívica capaz de torná-los cidadãos mais úteis para o Paraná e para o Brasil” (PARANÁ. Secretaria de Educação e Cultura, 1962a, p. 11). No prelúdio deste capítulo, a Figura 1 assinala a posição da instituição religiosa em Curitiba quando vemos a personalidade de um líder religioso ao lado do Prefeito da cidade na inauguração de uma escola que leva o nome de uma importante autoridade cristã. Como explica Saviani (2005), defender uma educação com princípios cristãos neste período era comum devido à busca por renovação pela corrente católica e sua posição tradicional, que começava a atender a certos requisitos enunciados pelo movimento da Escola Nova, estreitando assim a incongruência entre as posições liberal e católica a respeito da educação.

Além da influência do ideário cristão, as leis educacionais também marcaram a organização da escola municipal curitibana. Segundo Reis Filho (1998), a legislação exerce o papel de fixar normas e novos padrões civilizatórios. Isto não significa que a lei determina a cultura escolar, pois neste entorno existe, muitas vezes, um distanciamento entre o seu discurso e a sua real aplicação no cotidiano da escola. Todavia, a legislação se apresenta como referência norteadora da organização estrutural, curricular e pedagógica das instituições de ensino.

As ações políticas da educação e as reformas educacionais procuram estabelecer modelos pedagógicos elementares à modernização da sociedade visando promover o progresso pelo meio educativo. Como assinala Veiga (1998),

havia uma aproximação entre os projetos políticos urbanos e os pedagógicos, cujas pretensões científicas confluíam para a produção de novos hábitos das populações.

Nessa lógica, com base nas leis, decretos e projetos políticos, o processo de modernização que acontecia na cidade de Curitiba, especialmente na segunda metade do século XX, forjou a vida individual e coletiva, os pensamentos e o modos de agir do cidadão curitibano, conforme as exigências postas pela modernidade.

Desta forma, a criação do Grupo Escolar Papa João XXIII na Vila Leão nos anos 1960, período marcado por uma busca intensa pelo desenvolvimento e pela modernização da capital, fazia parte de uma série de mudanças estruturais que afetaram a cidade com as reformas realizadas durante a gestão do prefeito Ivo Arzua. Sua criação se deu por intermédio de autoridades políticas que orientaram o projeto educacional, tendo em vista o sucesso dos projetos urbanos. Com isso, seguindo o pensamento de Goodson (1997), podemos afirmar que a produção e a reprodução escolar levam consigo também prioridades político-sociais.

Foi a partir da instituição, em 1963, do Grupo Escolar Papa João XXIII e da Comissão de Planejamento Educacional do Município de Curitiba, pelo Decreto n.º 1014, que se iniciou uma nova etapa de atuação do município na área da educação. Até então as escolas eram de responsabilidade do executivo estadual, mas com a criação da superintendência das escolas municipais isso começou a mudar: “Era o início do ingresso do município de Curitiba no campo da experimentação pedagógica.” (CURITIBA. Prefeitura Municipal, 1993, p. 9).

A finalidade da Comissão de Planejamento Educacional era colaborar com a Administração Municipal na orientação didática e na programação do Grupo Escolar Papa João XXIII. Esta primeira unidade escolar constituiu-se um marco no ensino público municipal, pois deu início à formação de uma rede municipal de ensino.

Conforme o discurso da PMC na época, o Grupo Escolar Papa João XXIII foi uma realização pioneira, tornando-se um centro comunitário modelo, com a finalidade de atender às necessidades da comunidade (COSTA, 2007). Todavia, centros educacionais ou escolas experimentais similares já existiam no estado do Paraná e também em outros estados. De acordo com Saviani (2005), a década de 1960 foi marcada por experiências de renovação pedagógica sob a égide da

concepção humanista moderna³⁴, expressas nos ginásios vocacionais e em escolas experimentais.

Apesar de a implantação do Grupo Escolar Papa João XXIII marcar o início da trajetória do ensino municipal de Curitiba, se percorrermos o seu itinerário, podemos verificar que décadas antes a PMC já atuava no campo educacional, mesmo que timidamente.

Pode-se dizer que a atuação da PMC na área da Educação tem início em 14 de outubro de 1937, com a Lei Municipal n.º 65, que sancionou a criação do Departamento de Cultura, na gestão do Prefeito Carlos Heller (1937-38). Este departamento contava com duas seções: a Divisão de Cadastro, que atendia aos serviços urbanísticos, e a Divisão de Estética, Educação e Recreio, cujas atribuições compreendiam assistência ao Museu Paranaense, ao Teatro Guaíra, à Biblioteca Pública³⁵ e às Escolas Técnicas Elementares de Educação Agrícola. Nesta época, a atuação do município na área educacional não se dirigia à educação básica, mas ocorria indiretamente com o desenvolvimento de ações voltadas à esfera cultural (CURITIBA. Prefeitura Municipal, 1969a, 1993).

Mais tarde, com a Lei Municipal n.º 125, de 20 de agosto de 1948, foi instituído o Fundo Municipal de Educação, constituído por uma porcentagem da arrecadação anual dos impostos, como estabelecia o Artigo 169º da Constituição Federal. Este fundo era responsável pela concessão de bolsas de estudos, construção de prédios escolares e pagamento aos professores estaduais que lecionavam nas escolas da prefeitura. Desta forma, a PMC cedia as Escolas Isoladas³⁶ e as Casas Escolares para serem administradas pelo Governo do Estado do Paraná (CURITIBA. Prefeitura Municipal, 1969a, 1993).

Em 1955, na gestão do prefeito Ney Braga (1954-58), houve uma reorganização dos diversos órgãos da prefeitura. Com a Lei n.º 1127, de 2 de agosto de 1955, o Departamento de Cultura passou a ser designado Departamento de

³⁴ Discutiremos mais a respeito da concepção humanista moderna no segundo capítulo desta dissertação.

³⁵ Estas instituições foram criadas pelo estado do Paraná, porém como indicam as fontes, uma das atribuições do Departamento de Cultura da prefeitura era a assistência e superintendência de teatros, museus e bibliotecas da cidade, em parceria com o Estado.

³⁶ O Artigo 28º do Capítulo III da Lei Orgânica 8.529 de 1946 esclarece as designações dadas aos estabelecimentos de ensino primários mantidos pelos poderes públicos. A denominação Escola Isolada era dada ao estabelecimento de ensino que possuía uma só turma de alunos, entregue a um só docente. Enquanto que os Grupos Escolares possuíam cinco ou mais turmas de alunos, e número igual ou superior de docentes (BRASIL, 1946).

Educação, Cultura e Turismo. A partir de então, a PMC passou a atuar no setor educacional, promovendo pesquisas de modo a verificar a demanda de construção de novas escolas nos bairros da cidade. Isto demandou um aumento quantitativo de unidades educacionais, “embora ainda não se pudesse falar de uma Rede Municipal, visto que estas unidades estavam subordinadas ao Estado” (COSTA, 2007, p. 7). A partir de 1959, na gestão de Iberê de Mattos (1958-61), o Departamento de Educação, Cultura e Turismo ampliou suas atribuições, oferecendo assistência a todo movimento educacional, cultural e turístico, além de conservar e organizar a documentação sobre a história e a geografia de Curitiba.

Em 1963, com a fundação do Grupo Escolar Papa João XXIII pelo então prefeito Ivo Arzua, a nomenclatura e a estrutura do Departamento de Educação, Cultura e Turismo foram alteradas, passando este a ser denominado Departamento de Educação, Saúde e Recreação Pública, tendo suas atribuições no setor de Educação ampliadas. Observando a alteração estrutural, percebemos que a área da saúde passou a receber maior atenção com a criação da Diretoria da Saúde, que constituía o quadro estrutural com a Diretoria Geral, a Diretoria de Educação e Recreação Pública, e a Divisão de Recreação Pública.

Dois anos mais tarde, o Departamento de Educação, Saúde e Recreação Pública teve sua denominação alterada para Departamento do Bem Estar Social pela Lei n.º 2.564, de 8 de maio de 1965. Apesar da nova nomenclatura, a unidade não sofreu muitas alterações. Sua estrutura era composta por uma Diretoria de Educação, uma Diretoria de Saúde e uma Diretoria de Desenvolvimento Social. A Diretoria de Educação com a Divisão de Planejamento Educacional passaram a exercer as atividades da Comissão de Planejamento Educacional, extinta pelo Decreto n.º 1447, de 23 de setembro de 1965 (CURITIBA. Prefeitura Municipal, 1969a).

Após a inauguração do Grupo Escolar Papa João XXIII, foram criadas novas unidades escolares em outros núcleos habitacionais no mesmo formato: em 1966, o Grupo Escolar Isolda Schmid³⁷, no Conjunto Residencial Pilarzinho, que abrigava 100 famílias de operários municipais de baixo poder aquisitivo, alguns provenientes de favelas; em 1967, o Grupo Escolar Nossa Senhora da Luz; em 1968, o Ginásio

³⁷ A partir de 11 de agosto de 1980, a instituição passou a denominar-se Escola Municipal Professor Herley Mehl.

Albert Schweitzer³⁸; e, em 1969, o Grupo Escolar Monteiro Lobato, ambos localizados na Vila Nossa Senhora da Luz dos Pinhais. No núcleo habitacional Santa Efigênia, com 790 residências construídas pela Companhia de Habitação Popular de Curitiba (COHAB-CT), foi criado o Grupo Escolar Professora Julia Amaral Di Lenna, em 1969. Neste mesmo ano, foi criado o Grupo Escolar Maria Clara Brandão Tesserolli, na Vila Santa Maria, bairro Xaxim (CURITIBA. Prefeitura Municipal, 1969a, 1970a).

Até início dos anos 1970 temos a fundação dos primeiros Grupos Escolares pela PMC. Estas unidades de ensino ficaram incumbidas de ofertar majoritariamente o ensino primário, que se estruturava em quatro séries obrigatórias e a quinta série facultativa, também chamada de adaptação. Apenas uma das escolas do período oferecia o curso ginásial, de nível médio, composto por quatro séries.

Assim surge a Rede Municipal de Ensino de Curitiba, viabilizada pelo projeto político pedagógico que pretendia atenuar as tensões entre o rural e o urbano, o antigo e novo, o tradicional e o moderno. A partir de 1971, quando o arquiteto e urbanista Jaime Lerner assume a prefeitura de Curitiba, estas tensões começam a mudar de foco, por meio da acentuada renovação urbana, econômica e cultural da cidade.

1.2 ARTE, EDUCAÇÃO E MODERNIDADE NO CENÁRIO CURITIBANO

³⁸ Inicialmente denominado Ginásio da Vila da Nossa Senhora da Luz dos Pinhais.

FIGURA 3 – GRUPO ESCOLAR NOSSA SENHORA DA LUZ (DÉCADA DE 1970)



FONTE: Costa (2007, p. 36).

A Proclamação da República trouxe uma série de mudanças ao país, dentre elas a estruturação do ensino primário com a criação de Grupos Escolares e o estabelecimento da escola graduada. No Paraná, foi no início do século XX que se iniciou a implantação dos Grupos Escolares, organizados conforme o modelo adotado pelos estados de São Paulo e do Pará, que já apresentavam resultados significativos na área educacional. O primeiro Grupo Escolar do Paraná foi construído em 1903: o Grupo Escolar Xavier da Silva. Posteriormente, em 1912, a Lei n.º 1.213 regularizou o funcionamento dos Grupos Escolares e a sua criação em outras cidades do estado, além da capital (OLIVEIRA, 2001).

Na Figura 3 podemos visualizar a arquitetura do prédio do Grupo Escolar Nossa Senhora da Luz, que foi premiado pelo seu projeto arquitetônico (CURITIBA. Câmara Municipal, 2016). Comparando-o com os edifícios de Grupos Escolares paranaenses construídos a partir da década de 1950, podemos perceber algumas semelhanças como o abandono das referências neocoloniais e o novo tratamento geométrico dado aos prédios.

Assim como outras instituições, a escola ganhou uma nova estética, capaz de traduzir o conceito de modernidade tão em voga na época. A arquitetura escolar buscou alinhar-se à arquitetura modernista para dar visibilidade ao ideal de escola

moderna, dentro de uma perspectiva política ou mesmo técnico-científica. Como nos enuncia Escolano (1998), a arquitetura expressava e instituía um discurso inovador, constituindo-se num importante fator de modernização do ensino.

Neste ponto de vista, a arquitetura coadunava com as finalidades da educação, passando a integrar parte do programa pedagógico. Como afirma Escolano (1998, p. 45), “a arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta”. Portanto, a localização da escola e suas relações com a comunidade, o traçado arquitetônico de seu edifício, bem como seus elementos simbólicos, respondem a padrões culturais e pedagógicos que vão sendo internalizados.

A experiência dos Grupos Escolares provocou profundas modificações no sistema educacional brasileiro, com inovações educacionais que se intensificaram na primeira metade do século XX. De acordo com Nunes (2003), foi com as reformas da instrução pública em vários estados brasileiros nos anos 1920 e 1930 que se deu o surgimento da modernidade pedagógica no país, apesar de a busca por uma educação renovada que atendesse às necessidades do mundo moderno já ter iniciado algum tempo antes.

Nunes (2003) chama a atenção para movimentos antecedentes que buscaram a renovação da educação, como, por exemplo, as iniciativas da coroa portuguesa para construir um programa de reforma cultural e educacional definido pelas necessidades práticas da política pombalina, a penetração do protestantismo sobre o monopólio educativo católico, além dos movimentos reivindicatórios dos professores primários da corte em sua luta contra a elite imperial.

Apesar de tais movimentos políticos educacionais serem concebidos em outro tempo, em um contexto diferente ao do período em estudo e com objetivos dissemelhantes, percebemos aí as primeiras iniciativas de construção de um Estado, as quais consideravam a formação integral do indivíduo uma peça chave para o desenvolvimento econômico e social. De modo geral, como salienta Veiga (1998), a experiência urbana desde os fins do século XIX até meados do século XX foi constituidora de um novo sujeito, necessário às novas relações produzidas na cidade: “A instalação do *ethos* urbano se deu concomitantemente à necessidade de instituição de um *ethos* cívico” (VEIGA, 1998, p. 177).

A modernidade urbana e pedagógica que se pretendia no início do século XX implicava pensar o indivíduo, o particular, o domínio do corpo e da mente na educação do sujeito de racionalidades. Neste contexto, disseminaram-se fortemente as ideias progressistas que constituíram a base do movimento que ficou conhecido como Escola Nova. Estas ideias também foram expressas em outras terminologias como Escola Ativa, Escola Funcional, Escola Progressiva ou Escola de “aprender fazendo” (BARBOSA, 2003).

O ideário deste movimento, mesmo se voltando para os interesses individuais, buscava atender também às necessidades sociais próprias da sociedade moderna. Assim, a partir do século XX fortaleceu-se o pensamento renovador da educação, com base na idealização da escola moderna em substituição à então dita escola tradicional, uma vez que a educação era entendida como o alicerce para a construção de um Estado moderno. Veiga nos ajuda a compreender a relação entre modernidade e educação quando nos diz que:

[...] a modernidade na educação traduziu-se pela busca de rompimento com formas tradicionais na maneira como ela vinha se organizando, através da Igreja e/ou família. Como uma de suas características fundamentais há um novo redirecionamento na definição da vida escolar através do Estado, em sua função de promovedor do progresso individual e social (VEIGA, 1998, p. 179).

O movimento da Escola Nova surgiu então para propor novos caminhos a uma educação que se acreditava estar em descompasso com a nova sociedade emergente. Tal movimento se constituiu pelo discurso do “novo” na educação, apropriando e ressignificando o modelo escolar tradicional que estava sendo refutado. A concepção deste movimento é uma expressão da modernidade na educação justamente por querer romper com a gestão tradicional da escola com o intuito de recriar o indivíduo e o social sob a liderança do Estado.

Apesar da tentativa de rompimento com o antigo, podemos perceber que as experiências pedagógicas das escolas modernas ainda estavam em processo de assimilação de alguns aspectos do modelo anterior. Ou seja, a Escola Nova não foi um movimento que rompeu radicalmente com o sistema de ensino anterior ou com as antigas práticas educacionais. Vidal (2003, p. 497) nos adverte que muitas mudanças afirmadas como novidades pela Escola Nova, na verdade, já constituíam,

tempos antes, o imaginário da escola, sendo reproduzidas nos relatórios de inspetores e nos preceitos legais:

[...] a centralidade da criança nas relações de aprendizagem, o respeito às normas higiênicas na disciplinarização do corpo do aluno e de seus gestos, a cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais e a exaltação do ato de observar, de intuir, na construção do comportamento do aluno.

Segundo a autora, estas preocupações voltaram a ser enunciadas como “novas” na década de 1920. Porém, a novidade estava mais nos seus significados do que nos seus enunciados. A escola renovada pretendia incorporar toda a população infantil para, assim, disseminar valores e normas sociais congruentes à nova sociedade moderna. Sociedade esta constituída pelos preceitos do trabalho produtivo e eficiente, pela velocidade das transformações, pela interiorização de normas e comportamentos e pela valorização da psicologia experimental na compreensão “científica” do humano, tomado na dimensão individual.

Conforme Le Goff (1990), o *antigo* alude ao tradicional e o *novo* ao moderno. Naturalmente, nos inclinamos a estabelecer uma relação de oposição entre os dois termos, já que o novo ou a consciência da modernidade nasce do sentimento de ruptura com o passado. Mas como defende o autor, o tradicional e o moderno estão intrinsecamente ligados, visto que “a modernidade pode camuflar-se ou exprimir-se sob as cores do passado” (LE GOFF, 1990, p. 168). Por isso, a tendência do novo é partilhar espaço com o tradicional, muitas vezes, alimentando-se dele.

Verificando os documentos da PMC, podemos constatar que esta relação entre o tradicional e o novo ainda figurava na segunda metade do século XX. Como não havia uma proposta educacional própria até 1968, quando foi elaborado o primeiro Plano de Educação Municipal na gestão de Omar Sabbag (1967-1971), os caminhos da educação municipal eram traçados pelos Governos Federal e Estadual. Mesmo após a instituição deste Plano de Educação, as legislações nacionais e estaduais continuaram servindo como parâmetro para os projetos educacionais do município, entretanto, os planos curriculares desenvolvidos pela PMC só figuraram no Plano de Educação sucessor, em 1973.

O currículo das escolas municipais estava alinhado às disposições da LDBEN n.º 4.024/61 e da Lei Estadual n.º 4.978/64, como nos informa o *Histórico do Departamento de Bem Estar Social*, que atribuiu à Diretoria de Educação: “promover

e orientar o desenvolvimento da educação, no município de Curitiba, em níveis primário e médio obedecendo às diretrizes do Plano de Educação Nacional, determinação dos Conselhos Federal e Estadual de Educação” (CURITIBA. Prefeitura Municipal, 1969a, n.p.).

A Lei n.º 4.024, promulgada em dezembro de 1961, foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional³⁹ instituída a fim de orientar os currículos da educação básica dos estados e municípios brasileiros, tornando-se referência para a organização dos sistemas de ensino. Como vimos, sua deliberação ocorreu em um momento em que se acreditava na educação para o desenvolvimento e a modernidade, em um período de busca da expansão econômica e industrial.

As disposições da LDBEN n.º 4.024/61 objetivavam “o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum” e “o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio”, como disposto no seu Artigo 1º (BRASIL, 1961). As disciplinas escolares como modos de transmissão cultural, em consonância com a referida lei, deveriam preparar os indivíduos para o mundo moderno, industrializado e tecnológico.

Malgrado a retórica da legislação enfatizar o novo, percebemos que nas escolas municipais de Curitiba havia a associação de diferentes concepções de ensino, já que, como bem destaca Chervel (1990), a escola tem liberdade de manobra na escolha de sua pedagogia. Um dos relatórios do município de Curitiba, datado em 1986, afirmava que na década de 1950 a concepção teórica em voga era a do movimento Escola Nova, período em que a concepção renovadora avançou significativamente por meio da fundação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Todavia, as práticas educativas descritas no documento como “tradicionais”, anteriores ao movimento renovador na educação, continuaram acontecendo na escola, embora houvesse tentativas de inserção de alguns princípios renovadores.

Apesar de a tendência dita tradicional possuir diferentes representações, que variam conforme o tempo e o espaço, basicamente na época em que foi escrito o relatório, entendia-se por essência tradicional todas as práticas educativas

³⁹ Apesar de a primeira LDB brasileira ter sido instituída nos anos 1960, o Artigo 5º da Constituição Federal de 1934 já previa, como uma das competências da União, a definição das diretrizes da educação nacional (BRASIL, 1934).

precedentes à Escola Nova. De acordo com Saviani (2005), tais práticas eram centradas no professor, no adulto, nos conteúdos cognitivos, na disciplina e na memorização, visando à formação intelectual e moral dos educandos. Conforme o autor, a expressão “concepção tradicional” foi introduzida no final do século XIX com o advento do movimento renovador para classificar como “tradicional” a concepção pedagógica até então dominante e apontar a novidade das novas propostas que começaram a ser veiculadas. No início do século seguinte, esta concepção cedeu, então, maior espaço às ideias renovadoras da educação, apesar de continuar presente no meio educacional até os dias de hoje.

Chervel nos dá indícios de como operam as diferentes ideologias e finalidades de uma disciplina escolar dentro de um sistema que tensiona o antigo e o novo, possibilitando a coexistência de diferentes correntes pedagógicas ao mesmo tempo:

Quando uma nova vulgata toma o lugar da precedente, um período de estabilidade se instala, que será apenas conturbado, também ele, pelas inevitáveis variações. Os períodos de estabilidade são separados pelos períodos “transitórios”, ou de “crise”, em que a doutrina ensinada é submetida a turbulências. O antigo sistema ainda continua lá, ao mesmo tempo em que o novo se instaura: períodos da maior diversidade, onde o antigo e o novo coabitam, em proporções variáveis (CHERVEL, 1990, p. 204, grifos do autor).

A escola pode, então, resistir a determinados aspectos impostos pelos agentes externos, assim como nos adverte Chervel (1990), configurando uma cultura escolar ligada a práticas e regras constituídas inclusive pelos próprios professores. Como argumenta Goodson (1997), diferentes forças sociais atuam sobre a escola: autoridades públicas, o meio acadêmico, o mercado editorial, a comunidade e até mesmo o corpo docente. Os professores não raramente se constituem como agentes de resistência no interior da escola, fazendo com que o processo de inserção de novas pedagogias impostas pelas políticas educacionais ocorra mais lentamente no cotidiano escolar.

Como nos mostra Saviani (2005), a década de 1960 foi uma época de intensa experimentação educativa, deixando clara a predominância da concepção pedagógica renovadora. Entretanto, o relatório da PMC nos informa que no início dos anos 1960, apesar de os princípios renovadores integrarem o projeto educacional do município, os ideais relacionados ao movimento da Escola Nova

começavam a apresentar sinais de declínio, surgindo, por outro lado, experiências como a Escola Nova Popular. Segundo o relatório, tais iniciativas, contudo, não se inseriam no ensino formal, traduzindo-se em práticas isoladas no período extracurricular.

A Escola Nova Popular alude à concepção pedagógica libertadora, formulada pelo educador brasileiro Paulo Freire no início da década de 1960. Esta concepção compartilha algumas ideias do movimento Escola Nova, valorizando o interesse e a iniciativa dos educandos e dando prioridade aos temas e problemas mais próximos de suas vivências sobre os conhecimentos sistematizados. Mas, se distingue dela quando põe no centro do trabalho educativo temas e problemas políticos e sociais, entendendo que o papel da educação é, fundamentalmente, abrir caminho para a libertação dos oprimidos (SAVIANI, 2005).

O relatório da PMC, escrito num momento em que despontavam as concepções críticas da educação, faz menção de que a partir da segunda metade da década de 1960, a concepção pedagógica que começava a ganhar destaque era a tecnicista, com seus princípios de racionalidade, eficiência e produtividade (CURITIBA. Prefeitura Municipal, 1986). Durante o regime militar e mesmo após a reforma educacional de 1971, ocorreram transformações políticas, econômicas, ideológicas e educacionais, advindas por influência do modelo norte-americano e, de acordo com Moreira (1997, p. 83), “a tendência tecnicista passou a prevalecer, em sintonia com o discurso de eficiência e modernização adotado pelos militares”.

A tendência tecnicista teve suas origens a partir da segunda metade do século XX, sendo que no Brasil ela passou a circular nos anos 1960 e 1970. Segundo Luckesi (1994), esta tendência se alinha com o sistema produtivo, buscando produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho e transmitir informações precisas, objetivas e rápidas, consoantes ao mundo moderno. Como reiteram Ferraz e Fusari (1999), a concepção tecnicista de ensino valoriza o sistema técnico de organização da aula e do curso, a partir de uma concepção mecanicista e operacional. É interessante destacar que, conforme Bosi (1986), o termo tecnicismo também é utilizado no campo das artes para designar a produção artística alicerçada no puro fazer técnico, segundo o formalismo estético ditado pelos esquemas ou cânones acadêmicos.

Acreditamos que os “ismos” acabam sendo um tanto reducionistas ao se referirem ao complexo sistema educacional. Podemos considerar o tecnicismo como

um movimento de busca de modernização pedagógica frente às rápidas transformações sociais que estavam ocorrendo, assim como o movimento da Escola Nova surgiu para atender a uma demanda específica própria do início do século XX. O movimento tecnicista buscou otimizar o processo técnico educacional, num momento de acelerado desenvolvimento industrial e ampla demanda de mão de obra qualificada para o trabalho.

Neste contexto, os aportes progressistas, como a ênfase às necessidades individuais e ao desenvolvimento crítico do indivíduo, foram sendo substituídos pela preocupação com a eficiência do processo pedagógico, importante para a formação de indivíduos produtivos para o mercado de trabalho. Em vista disso, os livros didáticos se tornaram ferramenta privilegiada para o planejamento dos cursos e das disciplinas escolares. Ainda assim, vale lembrar que os princípios renovadores não deixaram de ser veiculados no meio educacional.

O próprio documento da PMC informa que, mesmo com o surgimento de novas concepções educacionais, na prática havia uma mistura de todas elas. Trazemos então o conceito de currículo oculto, operacionalizado por Goodson (1997), que afirma que as práticas educacionais nem sempre seguem as prescrições formais. O conhecimento tácito constitui o cotidiano escolar, por isso, devemos pensar além do que nos informa os documentos oficiais, considerando também o processo de renovação do corpo docente que influencia diretamente a prática escolar.

Podemos considerar que a presença deste misto de abordagens educacionais nas práticas escolares nos aponta para o entendimento de que ao mesmo tempo em que a escola moderna buscava romper com a tradição através de um ensino centrado no sujeito e sua individualidade, deveria, contudo, olhar para a sociedade e suas necessidades coletivas, servindo como centro de instrução técnica e profissionalizante.

Desta forma, a modernidade exigiu a renovação dos métodos educacionais, não deixando, porém, certas práticas pedagógicas já tradicionais que haviam constituído o ideário para o assentamento de uma sociedade dita moderna. Portanto, como afirma Berman (1986), a modernidade caracteriza ideias e valores específicos de uma sociedade em um tempo e espaço particulares e indefinidos, não rompendo, porém, radicalmente com todas as condições históricas que a precederam.

O projeto educacional das primeiras escolas municipais, pautado no conceito de centros comunitários, ia ao encontro deste ideário. Um dos relatórios da PMC revela que este modelo priorizava a aprendizagem ativa, segundo os preceitos defendidos por John Dewey⁴⁰. Seguiu o pensamento educacional da época, adotando concepções modernas de ensino em detrimento de uma educação tradicionalista, com um ensino fragmentário e memorizado (CURITIBA. Prefeitura Municipal, [197-]). Contudo, vale frisar que até mesmo Dewey se posicionava contrariamente à polarização extrema entre as escolas tradicional e nova.

Cotejando este documento com outros relatórios da PMC, verificamos que diferentes estratégias pedagógicas coadjuvavam concomitantemente. É importante destacar que havia, neste contexto, uma especial valorização da educação para o desenvolvimento comunitário. O relatório da palestra sobre “A escola comunitária”, proferida pela professora Eny de Camargo Maranhão na década de 1970, então chefe da Divisão do Ensino Médio, faz menção a um educador americano, Fred G. Wale⁴¹, que defendia a importância da educação no desenvolvimento comunitário. Para ele, o desenvolvimento da comunidade era entendido como um processo educacional que visava arraigar saberes específicos na “mente e coração” dos indivíduos. O investimento em infraestrutura física era um processo suplementar que só alcançaria resultados se precedido de uma instrução focalizada.

⁴⁰ John Dewey (1859-1952) foi um filósofo e educador norte-americano, articulador dos ideais da Escola Nova e referência no campo da educação moderna.

⁴¹ Fred G Wale (1899-1987), sociólogo americano, se formou no Harvard College e foi professor na Greater Boston de 1925 a 1935. Nos próximos cinco anos, trabalhou no programa educacional da Farm Security Administration (FSA). Dirigiu a Divisão Julius Rosenwald Foundation de Educação de 1940 a 1947. A Fundação Rosenwald era uma agência sem fins lucrativos que construía escolas em áreas rurais. Em 1949, assumiu a diretoria da Divisão de Educação Comunitária do Departamento de Educação em Porto Rico (DIVEDCO), tomando a frente de um projeto de educação popular que desenvolvia práticas de intervenção comunitária. O projeto de Wale objetivava a modernização da economia, o desenvolvimento e a formação de Porto Rico, refletindo, nas décadas seguintes, na transformação do cenário sociocultural do país. Wale também trabalhou para o Bureau Internacional de Educação localizado na cidade de Nova York e atuou como professor associado na Universidade de Nova York (PIZARRO, 2011).

O desenvolvimento da Comunidade é um processo educativo. Em primeiro lugar, em último e sempre. Tudo mais é secundário, devendo ser considerado um reflexo e não o fim do processo. Desenvolver comunidades não é construir melhores estradas, melhores colmeias, água pura ou instalações sanitárias. É algo relacionado ao “espírito”, não à matéria. É preciso alcançar raízes culturais profundas do povo, examiná-las e testá-las como princípios de fé. Não é uma construção física temporária, mas uma edificação dentro da mente e dos corações humanos. Se assim não for, pouco importa se a estrada recebe pavimentação ou não, se as pessoas utilizam a fossa sanitária ou não, se a comunidade e os homens recebem o bafejo da prosperidade econômica. Compreendido o desenvolvimento da comunidade como um processo educacional, compreendemos porque as soluções físicas sempre o acompanham (e não precedem) e em sua ordem própria (CURITIBA. Prefeitura Municipal, [197-], p. 4, grifo do autor).

Esta intenção de “alcançar raízes culturais profundas” e desenvolver, sobretudo o “espírito” em detrimento da “matéria”, colabora com uma das finalidades da disciplina escolar, que em sua particularidade consiste em misturar “intimamente conteúdo cultural e formação do espírito” (CHERVEL, 1990, p. 186). Assim, as disciplinas compõem a cultura escolar que, como bem destaca Julia (2001, p. 22), culmina “no remodelamento dos comportamentos, na profunda formação do caráter e das almas que passa por uma disciplina do corpo e por uma direção das consciências”.

A primeira unidade escolar municipal pensada no projeto dos centros comunitários, o Grupo Escolar Papa João XXIII, foi o primeiro Centro Comunitário Municipal de Curitiba, o qual buscou se tornar uma realização pioneira e um centro experimental de referência, adotando um modelo renovador frente aos padrões da época. Neste projeto funcionalista e utilitarista, a educação ocupava posição de destaque, tornando-se essencial para o desenvolvimento integral de um indivíduo útil e atuante na sociedade:

A educação, sendo um instrumento de aperfeiçoamento do ser humano e de desenvolvimento da comunidade, deve ser ministrada numa Escola que tenha condições de se tornar Centro da Vida Comunitária e para tal deve receber uma estrutura básica. Com esta motivação, HOMEM-COMUNIDADE, e, com este objetivo, o DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO HOMEM E SUA EFETIVA PARTICIPAÇÃO NA OBRA DO BEM COMUM [...] (CURITIBA. Prefeitura Municipal, 1969a, p.10, caixa alta no original).

O relatório da palestra de Maranhão revela que o termo educação integral era utilizado não no sentido de ampliação de carga horária, mas na perspectiva de

uma educação completa, capaz de garantir o desenvolvimento em todos os aspectos da vida humana:

O ser humano foi criado para se desenvolver à imagem e semelhança de Deus. Para isso deve desenvolver-se harmônica e integralmente nos planos físico, intelectual, moral, religioso, cívico e social. O ser humano, que se desenvolve somente num desses planos, é como se aprendesse a usar somente uma das pernas ou dos braços, ou só a visão e não os outros sentidos (CURITIBA. Prefeitura Municipal, [197-], n. p.).

No início do século XX, umas das correntes de pensamento a respeito da educação integral era a da Ação Integralista Brasileira (AIB)⁴². Esta defendia que a educação escolar não deveria se limitar à alfabetização, mas elevar o nível cultural da população, envolvendo aspectos físicos, intelectuais, cívicos e espirituais da formação dos indivíduos: “o movimento tinha como lema a educação integral para o homem integral” (CAVALIERE, 2010, p. 249).

Foram os integralistas que assumiram de forma mais resoluta e radical o papel moralizador da educação. A ponte entre o Estado, a família e a religião deveriam integrar a ação educativa. Assim, a AIB respaldava a intervenção do Estado ao processo educativo, semelhantemente como acontecia no município de Curitiba ainda na década de 1960. Havia a crença de que o Estado deveria nortear o sistema educacional de acordo com seus projetos e necessidades. Se recorrermos a Goodson (1997), podemos entender o campo educacional como um campo de disputas de poder e o Estado em sua autoridade teria a função reguladora da educação.

De fato, poderíamos listar uma série de significados ligados à concepção de educação integral, adotados por diferentes orientações ideológicas, mas importa aqui verificar qual era adotada pela PMC. É importante destacar que sua concepção a respeito da educação integral perpassava a mera disciplinarização da população, atingindo uma dimensão mais ampla, no aspecto de educar em diversos sentidos da vida dos indivíduos.

Assim, as concepções das correntes liberais eram as que mais se assemelhavam à adotada pela PMC. Estas viam a educação integral como meio de

⁴² A AIB foi criada em 1933 como um movimento cultural no Brasil, visando à criação de uma nova concepção política e filosófica de mundo, para a qual a escola teria papel fundamental. Em 1935 transformou-se em partido político (CAVALIERE, 2010).

reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático. O movimento reformador da Escola Nova se apropriou da noção de educação integral em diversos sentidos. Mas de modo geral, “davam importância à articulação da educação intelectual com a atividade criadora, em suas mais variadas expressões, à vida social-comunitária da escola, à autonomia dos alunos e professores; à formação global da criança” (CAVALIERE, 2010, p. 251).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁴³ apresentou a ideia de uma escola com funções ampliadas que atingisse áreas mais amplas da cultura, da socialização primárias, da preparação para o trabalho e para a cidadania. O documento utiliza o termo “educação integral” três vezes no texto, em defesa do direito do indivíduo a uma educação que alcance diversas dimensões de sua formação, devendo a escola alargar os limites e o raio de ação. Como demonstra Cavaliere (2010), esta visão materializou-se no Decreto n.º 3.763 de 1.º e fevereiro de 1932, que intencionava aparelhar a escola para ampliação de seu raio de ação, demonstrando notável preocupação com o ensino de música, artes, desenho, artes industriais, educação física e saúde, recreação e jogos.

Silva (2014) cita Erasmo Pilotto com um dos pensadores liberais sobre educação integral no contexto paranaense, influenciado por Dewey e Anísio Teixeira⁴⁴. O intelectual foi um dos consultores do primeiro plano educacional da PMC. Entendia educação integral como vida e não como preparação para a vida, devendo superar as exigências da sociedade moderna e a necessidade de educar para o trabalho, podendo ser instituída fora do ambiente escolar. Não só Pilotto, mas, em geral, os reformadores e seus projetos previam a diversificação dos

⁴³ Manifesto lançado em 1932 por um grupo de 26 educadores e intelectuais propondo princípios e bases para uma reforma do sistema educacional brasileiro. Redigido por Fernando de Azevedo, foi assinado entre outros por Anísio Teixeira, M. B. Lourenço Filho, Heitor Lira, Carneiro Leão, Cecília Meireles e A. F. de Almeida Júnior (ABREU et al, 2010).

⁴⁴ Anísio Spínola Teixeira nasceu em Caetité, sertão da Bahia, em 12 de julho de 1900, e faleceu na cidade do Rio de Janeiro, em 1971. Iniciou-se na vida pública em 1924, quando recebeu o convite para ocupar o cargo de Inspetor Geral de Ensino (1924-1929). Foi signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), foi advogado, além de atuar como administrador público e como educador. No ano de 1951, assumiu a Secretaria Geral da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e em 1952 assumiu também o cargo de diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em que permaneceu até 1964. Em 1961, foi um dos principais idealizadores da Universidade de Brasília (UnB), da qual assumiu a reitoria (NUNES, 2000).

programas, com a criação de atividades extracurriculares, atribuindo grande responsabilidade social à escola primária.

Para Pilotto, as experiências artísticas contribuíam para o aperfeiçoamento educacional e o educador deveria envolver o educando em um ambiente de sensibilidade e arte:

A mestra devia cultivar a música, o desenho, a dicção, ser sensível à harmonia das cousas, delicada de gosto, ter a delicadeza de maneiras, que emanam de um coração sensível aberto às manifestações da alma infantil. Através da arte, devia-se levar o educando a participar da grandeza do mundo, em seu pleno sentido, por ser este um excelente caminho, de alta eficácia, para envolver as crianças e a juventude (PILOTTO, 1982, p. 39-41).

Em relação ao ensino de Arte, Barbosa (2003) salienta que a sua renovação esteve ligada às várias reformas educacionais progressistas implementadas no país no início do século XX, buscando adaptar o pensamento de Dewey à realidade nacional com o intuito de modernizar a educação em arte. Assim, o movimento da Escola Nova, especialmente com as ideias de Dewey, bem como, algumas décadas mais tarde, as contribuições específicas do inglês Herbert Read (1893-1968) e do austríaco Viktor Lowenfeld (1903-1960) sobre a ideia de livre-expressão infantil, também interferiram no campo do ensino da arte.

Esta renovação esteve igualmente vinculada aos ideários inerentes ao campo das artes, deixando-se influenciar pelo espírito de modernidade proveniente da metrópole. Como observa Bradbury (1989), a arte moderna é especificamente metropolitana, pois o artista moderno se permitiu ser capturado pelo espírito da cidade moderna. Logo, o pensamento moderno sobre arte e a atmosfera urbana da década de 1960 também influenciaram o espaço educativo.

A Semana de Arte Moderna de 1922⁴⁵ contribuiu para um novo pensamento em relação às metodologias para ensinar arte. Neste contexto, despertou-se o interesse pelas teorias expressionistas e pelos escritos de Freud, resultando na valorização da arte infantil. Todavia, como assinala Araújo (1974), devemos ter em

⁴⁵ A Semana de Arte Moderna de 1922 ocorreu na ocasião do centenário da independência do Brasil, no Teatro Municipal de São Paulo. O evento organizou exposições e apresentações artísticas com vistas à exaltação do moderno. Contou com a participação de personalidades e intelectuais como Anita Malfatti, Mário de Andrade, Di Cavalcanti, Menotti Del Picchia, Oswald de Andrade, entre outros. A primeira grande renovação metodológica no campo do ensino de Arte se deve a Semana de 22 que, por meio dos ideais modernistas, buscou romper com a pedagogia tradicional e passou a valorizar a livre-expressão (BARBOSA, 1975).

mente que a Semana de 22 não fomentou o modernismo em sentido nacional, dado que em vários estados brasileiros, dentre eles o Paraná, não houve uma forte repercussão.

Em Curitiba, até a década de 1950, a arte aceita oficialmente na cidade era a acadêmica, apesar de iniciativas isoladas ligadas à arte moderna terem ocorrido anteriormente a este período. A arte acadêmica era aceita pelo Salão Paranaense de Belas Artes⁴⁶ e era ensinada na Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP)⁴⁷, a primeira instituição de Ensino Superior de Arte do Estado do Paraná (NASCIMENTO, 2013b).

A arte considerada acadêmica no Paraná se caracterizava, sobretudo, pelo objetivismo visual⁴⁸ do artista norueguês Alfredo Andersen⁴⁹, demarcado em suas paisagens ou retratos naturalistas, com aproximação impressionista. Ele preconizava a observação direta da natureza, através do desenho de objetos e modelos vivos, bem como de pinturas ao ar livre, método difundido pelos artistas impressionistas. Como afirma Osinski (2006), no tempo em que Andersen atuou como artista e professor, consolidou-se um parâmetro artístico, visto que praticamente todos os artistas atuantes eram ou haviam sido seus discípulos em sua escola de desenho e pintura⁵⁰.

A partir da década de 1940, o Paraná integrou-se ao modernismo, atualizando-se gradativamente às realidades nacional e internacional. A linguagem objetiva de Andersen começou a ser substituída por outra de caráter mais subjetivo, ultrapassando a realidade fotográfica, a qual é deformada e recriada conforme a

⁴⁶ O Salão Paranaense foi criado em 1944 por iniciativa de um grupo de artistas e intelectuais locais, sob a responsabilidade do Departamento de Cultura da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná. Constituiu-se em um evento artístico, com a participação de diversos artistas e premiação de obras de arte (MAC, 2020).

⁴⁷ A EMBAP foi fundada em 1948 e reconhecida pelo Conselho Federal de Educação desde 1954.

⁴⁸ Expressão atribuída por Adalice Araújo para categorizar o estilo artístico de Alfredo Andersen, influenciado pelas ideias impressionistas.

⁴⁹ Alfredo Andersen (1860-1935) viveu em Curitiba de 1902 a 1935, destacando-se no cenário artístico paranaense por sua obra, que inclui retratos, paisagens e cenas de gênero, e, sobretudo, por sua relevante atividade didática, que lhe valeu a designação de "pai da pintura paranaense". Trabalhou como pintor e professor de Arte, criando uma Escola de Desenho e Pintura de caráter independente, na qual ensinava pintura ao ar livre e o uso convencional da perspectiva no desenho. Seu estilo artístico foi propagado por muitos artistas paranaenses, os quais foram seus discípulos, como Theodoro de Bona, Lange de Morretes, Kurt Freyesleben e Stanislaw Traple, entre outros (ALFREDO..., 2017; OSINSKI, 1998).

⁵⁰ Escola particular de arte criada em 1902 por Alfredo Andersen sob a denominação Escola de Belas Artes (TORRES, 2017).

expressão do artista. Na década de 1950, a figuração ainda é mantida, influenciada pelo expressionismo⁵¹ com temática social (ARAUJO, 1974; NASCIMENTO, 2013b).

Um acontecimento importante para a disseminação das ideias modernistas foi a criação da revista *O Joaquim* por Dalton Trevisan em 1946, com a colaboração de Erasmo Pilotto, Poty Lazzarotto e Wilson Martins (SILVA, 2009). Formaram-se também outros grupos ligados às tendências modernas, como a Garaginha, em 1951, de Violeta Franco, que se transformou em um importante centro de reuniões modernistas; as rodas de discussão sobre arte moderna na galeria Coccaco, fundada em 1955⁵²; e o Círculo de Artes Plásticas do Paraná, criado em 1957, objetivando incrementar, junto ao povo, uma nova consciência artística (ARAUJO, 1974)

Torres (2017) chama a atenção para a postura “conservadora moderna” do Salão Paranaense de Belas Artes desde meados do século XX, que, de um lado, construiu a memória do artista Alfredo Andersen para conservar a tradição nas artes plásticas no estado, mas por outro, promoveu espaço para a modernidade nas artes traduzida nas produções do artista Guido Viaro⁵³.

Segundo o autor, isto acontecia também na academia, como, por exemplo, na criação da EMBAP a partir do modelo tradicional da Escola Nacional de Belas Artes⁵⁴ (ENBA) e segundo as concepções disseminadas pelos professores fundadores, herdadas da vertente realista objetiva de Alfredo Andersen. Mesmo assim, em paralelo, a modernidade atingiu a escola, sobretudo pela atuação do artista e educador Guido Viaro.

Em relação à Viaro, Osinski (2006) nos mostra um paradoxo. Em sua tese, a pesquisadora conclui que o artista, vinculado às tendências modernas, mesmo acreditando que arte não se ensina, passou grande parte de sua vida ensinando:

⁵¹ O termo expressionismo remonta o início do século XX para designar a arte alemã. A arte expressionista enfatiza a expressão interior do artista, seus sentimentos emocionais ou espirituais. Formalmente, implica na distorção ou exageros das formas para ressaltar seus atributos interiores (ARGAN, 1992).

⁵² Ennio Marques Ferreira e Alberto Nunes fundaram uma loja de molduras em 1955 que, posteriormente, foi transformada na Galeria de Arte Coccaco, inaugurada com uma exposição de Loio Pérsio (ARAUJO, 1974).

⁵³ Guido Viaro (1897-1971) é considerado um renovador da pintura moderna no Paraná. Em paralelo à sua produção artística, preocupou-se com a arte e a educação. Criou uma escola de artes para crianças, pioneira no Brasil e, durante sua longa carreira docente, formou novas gerações de artistas no Paraná (GUIDO VIARO, 2020).

⁵⁴ A ENBA foi fundada oficialmente em 1816 no Rio de Janeiro, assumindo posteriormente diferentes denominações. Atualmente, denominada Escola de Belas Artes (EBA), integra o Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EBA, 2020).

“era um moderno que dialogava com a tradição” (OSINSKI, 2006, p. 342). Havia naquele momento uma vinculação entre o tradicional e o moderno que continuou se perpetuando no cenário curitibano durante todo o século XX.

A partir da década de 1960, observamos a introdução da arte abstrata por Calderari e Velloso, principalmente com a sua inserção no Salão Paranaense de Belas Artes. O movimento de renovação no Paraná se afirma neste período quando Enio Marques Ferreira, fundador da Coccaco, se tornou diretor do Departamento de Cultura da Secretaria de Educação e Cultura do Paraná e a estrutura do Salão Paranaense foi radicalmente transformada (ARAÚJO, 1974).

Assim como no campo artístico, a querela entre os ensinamentos tradicional e moderno de Arte fazia parte do cenário educativo curitibano ainda na década de 1960. Genericamente, a modernidade pôs a frente à necessidade de renovação da arte, do ensino da arte e de sua inserção no campo educacional. Entretanto, os ensinamentos de Desenho e Trabalhos Manuais, que já eram postulados na escola anteriormente às ideias renovadoras, continuaram em vigor, contribuindo inclusive com os propósitos renovadores, como veremos mais à frente.

De maneira geral, o ideário da modernidade acaba trazendo essa ambiguidade. Como bem afirma Berman (1986, p. 13) “ser moderno é viver uma vida de paradoxo e contradição”. Para este autor, a modernidade une a humanidade, mas tal unidade se torna ambígua e paradoxal, tal como ela própria:

[...] é uma unidade paradoxal, uma unidade de desunidade: ela nos despeja a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambiguidade e angústia. Ser moderno é fazer parte de um universo no qual, como disse Marx, “tudo o que é sólido desmancha no ar”.

Considerando que este espectro de ambiguidades não deixou de atingir o meio educacional, procuraremos agora aprofundar o nosso olhar a respeito da escola dos anos 1960 no município de Curitiba até a reforma educacional de 1971. Quais eram as suas características e o que enunciava o seu projeto pedagógico? Como se inseria e caracterizava o ensino de Arte nesta escola?

1.3 A EDUCAÇÃO CIVILIZADORA DOS CENTROS COMUNITÁRIOS

FIGURA 4 – INAUGURAÇÃO DA VILA NOSSA SENHORA DA LUZ DOS PINHAIS (1966)



FONTE: COHAB (1966).

O nascimento da Vila Nossa Senhora da Luz dos Pinhais parece ter sido um acontecimento tão importante quanto a inauguração do Grupo Escolar Papa João XXIII. Até mesmo o presidente da República, Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, junto a uma comitiva de militares, compareceu à cerimônia de sua fundação no dia 11 de novembro de 1966, presenciando o descerramento da placa de inauguração pelo governador Paulo Pimentel.

Na imagem acima (Figura 4), podemos ver o prefeito Ivo Arzua em posição central. Situado sob um palanque, faz um discurso e, ao seu redor, além das autoridades políticas, vemos também uma personalidade religiosa. Como nos mostram os documentos oficiais, a inauguração da Vila foi considerada um marco para a cidade, constituindo um feito revolucionário para o almejado progresso. Ao final de seu discurso, Arzua saudou as “milhares de famílias de nossos irmãos, brasileiros, que *viviam em condições subumanas*” (CURITIBA. Câmara Municipal, 2016, n.p., grifo nosso).

A Vila Nossa Senhora da Luz dos Pinhais ou simplesmente “Vila”, como era informalmente chamada, constituiu-se no primeiro conjunto de moradias populares de Curitiba no bairro Cidade Industrial. A região era distante do centro e de outros bairros na época e havia dificuldades de deslocamento, pois apenas três ônibus

serviam a toda população, veículos estes velhos e mal higienizados (CURITIBA. Câmara Municipal, 2016).

A construção da Vila foi realizada em tempo recorde, em pouco mais de um ano, tornando-se a primeira experiência da Companhia de Habitação Popular (COHAB) no país, visando solucionar a problemática de favelas na cidade, evidenciada entre os anos 1950 e 1955. A pretensão era realocar famílias das ocupações irregulares da cidade, de locais como as margens do Rio Belém, o bairro de Santa Quitéria e a Favela do Ahú (ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA DA LUZ DOS PINHAIS, [ca. 1980]).

A COHAB-CT⁵⁵ estava em consonância com as propostas nacionais para o desenvolvimento econômico e social do país. Pouco tempo depois da instituição da ditadura civil-militar, desenvolveu-se um programa nacional para implantação de núcleos habitacionais com financiamento federal. O Governo Federal instituiu em 21 de agosto de 1964, pela Lei n.º 4.380, o Plano Nacional da Habitação (PNH) e criou o Banco Nacional da Habitação (BNH), com o intuito de promover a construção e a aquisição da casa própria pelas famílias de baixa renda, ampliando oportunidades de emprego e dinamizando o setor da construção civil. Entretanto, esforços direcionados ao planejamento urbano já ocorriam na década de 1940, quando estava em vigor o Decreto-Lei n.º 9.218, de 19 de maio de 1946, que criou a Fundação da Casa Popular (FCP), cujas finalidades consistiam na construção e aquisição da moradia própria; no financiamento de obras de abastecimento de água, esgoto, energia elétrica; além do financiamento de indústrias de materiais de construção (VALADARES; HOFFMANN, 2010).

Conforme o projeto de construção, a Vila abrigava duas mil e cem casas. Segundo Alfred Willer, um dos arquitetos criadores do projeto e o primeiro diretor-técnico da COHAB-CT (1965-68), a arquitetura das casas foi inspirada nos elementos da cultura de imigrantes presentes na história do Paraná, especialmente os poloneses. O sótão e a escadaria em madeira faziam referência a um modelo de casas muito utilizado na Polônia.

⁵⁵ A Companhia de Habitação Popular de Curitiba (COHAB-CT) foi fundada em 8 de maio de 1965 em um momento que Curitiba enfrentava problemas relacionados à habitação. Comunidades carentes se aglomeravam em ocupações irregulares e o primeiro desafio da companhia era erradicar as favelas da capital. Com este objetivo surgiu o primeiro projeto: a Vila Nossa Senhora da Luz, um conjunto com 2,1 mil casas abrigou mais de 11 mil pessoas (EM 50 ANOS..., Prefeitura Municipal de Curitiba, 2015).

O projeto arquitetônico da Vila previa doze praças, rede de água e esgoto, quatro centros comerciais, área para indústria e cultivo de horta, centro educacional, centro artesanal e igreja. Havia uma praça central, para onde convergiam todas as ruas, e mais doze praças menores. Como relata Alfred Willer, a ideia era estimular os espaços de convivência entre as pessoas. Este foi o motivo também pelo qual as ruas do interior do conjunto foram construídas mais estreitas do que o normal. Estas ruas foram projetadas para serem vias exclusivas de pedestres, permitindo a circulação de pessoas em pequenos trechos com mais segurança. Posteriormente, as vias foram asfaltadas, permitindo o tráfego de veículos (CURITIBA. Prefeitura Municipal, 2015).

A Vila era caracterizada pela imprensa paranaense na época de sua criação como “fascinante experiência social”, “de inestimável valia, sob o ponto de vista social e urbano”, “grandiosa obra realizada pela atual administração em favor da reintegração na sociedade da população marginalizada”, “exemplo nacional”, “primeira desapropriação de área em Curitiba por interesse social”, “com dimensões de uma cidade” e “início da campanha de erradicação das favelas de Curitiba” (CURITIBA. Câmara Municipal, 2016).

Sua construção constituiu uma tentativa de “esconder” a população empobrecida da cidade. Acreditava-se que a presença de favelas em Curitiba transfigurava a sua beleza natural e com a Vila seria possível dar à cidade “o privilégio de ser a primeira completamente desfavelada em todo o país.” (CURITIBA. Câmara Municipal, 2016, n.p.). Além disso, no livro *Cidade Industrial*, da coleção *Bairros de Curitiba*, o jornalista Eduardo Fenianos afirma que a Vila foi formada já com a intenção de prover trabalhadores às indústrias que seriam instaladas futuramente. Um ano após a sua inauguração, aconteceu a desapropriação de uma área próxima à Vila para instalação do Distrito Industrial.

Neste sentido, vemos que Curitiba pretendia ser uma cidade modelo para alcançar visibilidade em todo cenário nacional. Isto se torna claro quando, referindo-se à primeira escola da Vila, o Centro Educacional da Vila Nossa Senhora da Luz (oficialmente Grupo Escolar), mais conhecido na época como “Grupão”, Ginilda Torres afirma: “Mas, acima de tudo, era grande a expectativa depositada naquela

escola... o município, o estado e o país tinham o olhar voltado para o que de bom pudesse ali acontecer...” (TORRES, 2005⁵⁶ apud COSTA, 2007, p.15).

As expectativas não eram poucas. Depositava-se a confiança de que a Vila pudesse ser uma ferramenta para recuperação das áreas degradadas da cidade. No mês anterior à sua inauguração, mil e quinhentas famílias foram transferidas das favelas de Curitiba para ocupar suas casas. Como podemos ver no histórico da Vila Nossa Senhora da Luz, acreditava-se que tais pessoas apresentavam “carências físicas, morais e sociais”, contribuindo para a formação de um olhar estereotipado e preconceituoso sobre a região (ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA DA LUZ DOS PINHAIS, [ca.1980], n.p.).

Tal fato podia ser notado com a leitura das manchetes dos jornais da época. Uma reportagem feita pelo Jornal *Diário do Paraná* nos dá indícios de que o lado negativo da Vila era reforçado através das manchetes que assim soavam: “Vila sem água há 30 dias, ou assaltante morto a tiros na Vila, ou moradores da Vila não pagam aluguéis há meses, ou ainda falta ônibus para a vila.” (ROSY, *Diário do Paraná*, 1970, p.1). Não obstante, esta mesma reportagem procura ressaltar também uma visão positiva para a região e seus moradores:

Mas a Vila também tem seus lados bons, humanos, dignos de serem mostrados, as domésticas, que lá vivem e de lá saem diariamente para exercer com proficiência seu trabalho em diversos pontos da cidade; são algumas de suas casas, cuidadas, bem pintadas, com cerquinhas bem feitas, com jardins modestos mas coloridos, com hortas para atender ao consumo da família (ROSY, *Diário do Paraná*, 1970, p. 1).

Malgrado que alguns dos habitantes da Vila levavam uma vida marginal deve-se considerar que uma grande parcela era constituída por pessoas em situação de extrema pobreza, que conviviam com a fome, a miséria, o desemprego, o preconceito e a falta de segurança. Enfrentavam condições precárias de habitação, higiene, saneamento, saúde, transporte e comunicação. Acreditava-se, na época, que estas pessoas tinham condições econômicas e culturais diversas, sem vínculo de afinidade com o local, formando um todo heterogêneo e desprovido de identidade.

⁵⁶ TORRES, Ginilda Maggi de Almeida. **Ginilda Maggi de Almeida Torres**: depoimento [2005]. Curitiba, 2005. 1 CD.

Documentos da PMC e reportagens de jornais mostravam que esta era a percepção que se tinha da época. O *Histórico Escolar* da Escola Municipal Nossa Senhora da Luz dos Pinhais, por exemplo, afirma que a comunidade da Vila tinha hábitos e costumes mais identificados com o ambiente rural e que não coadunavam com os do meio urbano. Isto porque alguns moradores utilizavam inadequadamente os instrumentos ou utensílios de uma casa urbana moderna, em razão do seu baixo *status* social:

[...] constatamos que muitas famílias ainda não sabiam usar chuveiro elétrico. Tanto que os moradores retiravam os chuveiros para vendê-los e comprar comida com o dinheiro... as torneiras tinham o mesmo destino... e até os tacos que forravam essas casas eram removidos, cortados e usados para fazer fogo dentro de casa, com tijolos em volta, funcionando como fogão improvisado. São culturas se entrecruzando aí: uma oferece uma casa forrada com taco e a outra vem e o usa como lenha para fazer comida... é a diferença de *status* social e de condição social que a comunidade possuía (TORRES⁵⁷, 2005 apud COSTA, 2007, p. 23).

Esta barreira imposta pelo entrecruzamento de duas culturas diferentes, na verdade, provinha da diferença de classe social. Os moradores da Vila eram desfavorecidos dos pontos de vista econômico e social, por isso, havia uma maior resistência quanto à apropriação dos hábitos urbanos. Apesar disso, a interferência da situação financeira das famílias era muitas vezes desconsiderada e a resistência encarada apenas como consequência de uma cultura inferior, conforme aponta uma matéria de jornal da época: “são milhares os habitantes da Vila, muitos não tendo atingido ainda o *nível suficiente* para adquirir novos hábitos, aceitar novas ideias.” (ROSY, *Diário do Paraná*, 1970, p. 1, grifo nosso).

A mesma reportagem jornalística do *Diário do Paraná* registra um caso incomum, mas que fazia parte da realidade de muitas famílias:

No começo das atividades da escola na Vila (que foi em abril de 1967), houve pelo menos um caso – hoje folclórico – de uma família que fugiu de lá, durante a noite, apenas porque a professora exigia que as crianças tomassem banho! Mas, água mole em pedra dura... Hoje a maioria das famílias aceita e participa da escola como parte integrante – e importante – da comunidade (ROSY, *Diário do Paraná*, 1970, p.1).

⁵⁷ TORRES, Frederico de Almeida. **Frederico de Almeida Torres**: depoimento [2005]. Curitiba, 2005. 1 CD.

O que deve ter levado uma família a fugir de sua própria casa devido à exigência da escola de que as crianças tomassem banho? Será que se tratava apenas de uma relutância aos novos hábitos que lhes estavam sendo impostos ou havia dificuldades para a adaptação a esta prática, como, por exemplo, precariedade do saneamento básico, da rede elétrica ou a falta de um chuveiro em casa, já que muitas famílias tinham que vendê-lo para comprar alimentos?

Porém, com a nova paisagem urbana que estava sendo construída, formada pelas zonas industriais, fábricas, ferrovias e arranha-céus, a cidade precisava também de pessoas que se adequassem às suas transformações. Como indica Carvalho (2012), para além de uma racionalidade instrumental, era necessário desenvolver também a racionalidade normativa, obtendo-se assim o controle dos processos sociais e naturais. Ou seja, o ideal de cultura urbana característico da modernidade exigia mudanças de hábitos provenientes do meio rural.

Como esta inadequação da população resultava em uma má reputação atribuída à região, o poder público entendia que era necessário tomar iniciativas para mudar este cenário, pois afinal a Vila fazia parte de uma cidade que pretendia ser modelo. Como vimos nas considerações de Frederico Torres, acreditava-se que havia um conflito entre culturas, uma que “era” civilizada e a outra, que tinha um nível cultural inferior e que “precisava ser” civilizada.

Civilizar significa, conforme Wolff (2004), transmitir cultura para os que se encontram em um estágio cultural arcaico, segundo os parâmetros dominantes, buscando dar uma solução ao “conflito entre culturas”, como no cenário curitibano. Para o autor, quando se valoriza uma cultura em detrimento de outra, fala-se em civilização. Ou seja, o conceito de civilização traz implícita a ideia de superioridade de uma cultura sobre outras, assim como vimos no contexto da Vila Nossa Senhora da Luz, cujos moradores eram classificados como sendo de uma cultura inferior.

De acordo com Fanini (2008), a ideia de civilidade em Curitiba estabelecia relações sociais e culturais com a matriz europeia. As referências à Europa estavam presentes em diversos aspectos da vida urbana, desde os comportamentos demográficos até a composição do caráter da população. Isto se deve ao fato de a cidade ter recebido, a partir de 1870, muitos imigrantes europeus de origem portuguesa, italiana, polonesa, alemã, ucraniana, japonesa, síria e libanesa; os quais influenciaram marcadamente os hábitos e costumes locais. Assim, seguindo o

modelo europeu, a cidade cosmopolita partia de mudanças estruturais, urbanas, econômicas e culturais, procurando inculcir os hábitos europeus ditos civilizados à população curitibana que deveria ser ordeira, disciplinada e empreendedora.

A escola serviria então como ponte para criar uma mentalidade moderna, inculcando novos hábitos e costumes desejáveis à população de uma cidade modelar. Julia (2001) e Chervel (1990) tornam claro o entendimento de que a escola cria um conjunto de normas, saberes e práticas que são transmitidos e incorporados num processo civilizador. Como este processo acontece nas instâncias da autorregulação e do autocontrole, as mudanças de mentalidade e comportamento parecerem ser internas e naturais, quando, na verdade, são influenciadas pelo meio social externo, como a escola e outras instituições.

Em um dos relatórios da PMC, a intenção de transformar o modo de agir e pensar da comunidade é evidente. O intuito era fixar padrões de comportamentos considerados superiores a partir de um processo de aculturação:

Proporcionar aos alunos experiências em situação normal de vida que os levarão a adquirir *melhores maneiras de pensar; sentir e agir*, num desenvolvimento integral e harmonioso. A aprendizagem deve ser autêntica, incorporando à personalidade da criança, *modificando hábitos e atitudes* e proporcionando-lhe uma educação integral. E é nosso objetivo, fazer de cada aluno que frequentar nossa escola, um ser consciente e responsável, dando-lhe consciência de sua própria vida, posse de si mesmo, possibilidade de descobrir e hierarquizar valores não apenas fazer hábitos inconscientes. Não esquecendo que precisamos *fixar padrões de comportamentos*, docentes capazes de levar o homem ao seu destino, para o amanhã vindouro (CURITIBA, Prefeitura Municipal, 1969b, n.p, grifos nossos).

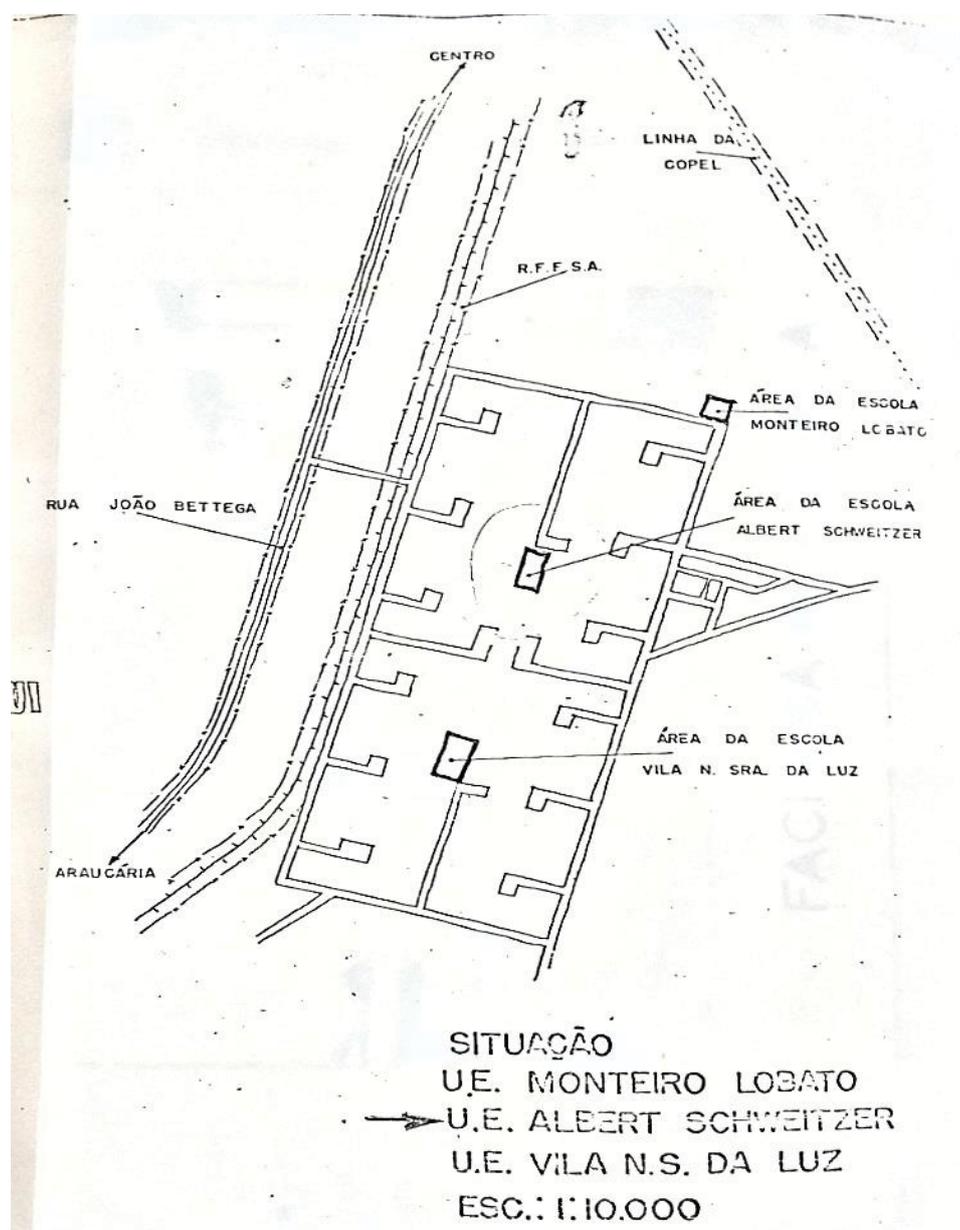
A escola buscava orientar as pessoas em como proceder nos diversos aspectos da vida pessoal e em comunidade, atendendo suas necessidades básicas. A prioridade maior era a educação para vida, a “urbanização” de pessoas cujos costumes eram ditos “rurais”. Buscava-se ensinar à família como se comportar no meio urbano, incluindo a instrução para o uso de utensílios domésticos, tais como o vaso sanitário e o fogão a gás:

Nós tivemos até que ensinar a usar banheiros, pois as crianças não conheciam a finalidade daquele vaso branco e esmaltado... e nós também ensinávamos os pais dos alunos como viver dentro das casas. Tinha muitos que não sabiam o que fazer com o fogão a gás, foi a escola que ensinou. Havia um centro de orientação social da Vila Nossa Senhora da Luz, e as assistentes sociais tentavam, às suas próprias custas, fazer esse serviço, mas elas eram poucas, no máximo dez moças, enquanto que na escola eu tinha 70 professoras, por isso elas acabavam realizando grande parte deste trabalho (TORRES⁵⁸, 2005 apud COSTA, 2007, p. 24).

Após a inauguração do Grupo Escolar Nossa Senhora da Luz, mais duas escolas foram construídas para atender a demanda da comunidade localizada na Vila Nossa Senhora da Luz: o Ginásio Albert Schweitzer (1968) e o Grupo Escolar Monteiro Lobato (1969). Estas três escolas constituíram o primeiro agrupamento denominado Escola Integrada na gestão de Omar Sabbag, em 1970. A Escola Integrada foi implantada pelo Departamento de Bem Estar Social com o intuito de ministrar o ensino primário e o ginásio, a partir da integração das unidades escolares sediadas na Vila. A Figura 5 nos mostra a localização destas escolas, bem perto umas das outras para facilitar a sua integração e a transferência de alunos. Elas se situavam próximas à Rua João Bettge, via principal que levava ao centro.

⁵⁸ TORRES, Frederico de Almeida. **Frederico de Almeida Torres**: depoimento [2005]. Curitiba, 2005. 1 CD.

FIGURA 5 – LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS DA VILA NOSSA SENHORA DA LUZ



FONTE: Escola Municipal Albert Schweitzer (2019).

A reportagem feita por Rosy, em 1970, para a primeira página do terceiro caderno do jornal *Diário do Paraná* nos ajuda a compreender como funcionava esta integração. A Escola Integrada da Vila Nossa Senhora da Luz dos Pinhais era composta por três escolas, um pavilhão artesanal, um parque infantil de recreação orientada e biblioteca comunitária. Consoante à autora, as escolas, independentes, mas interligadas, representavam em matéria de ensino o que havia de mais moderno. A integração entre elas se dava da seguinte forma: O Grupo Escolar Nossa Senhora da Luz compreendia duas séries (1ª e 2ª séries primárias) em que a

criança aprendia a ler, a escrever e “a usar sua cabecinha para observar, sentir, usufruir, as coisas todas que o mundo lhe oferece.” (ROSY, *Diário do Paraná*, 1970, p. 1). Após esta etapa, a criança fazia mais duas séries (3ª e 4ª séries primárias) no Grupo Escolar Monteiro Lobato, com ênfase nas áreas de leitura, escrita, raciocínio e sociabilização. A 5ª série primária era uma etapa intermediária facultativa, chamada adaptação, uma preparação para o curso de nível médio. Esta série era realizada no Ginásio Albert Schweitzer, que ofertava também as quatro séries secundárias, sem exame de admissão⁵⁹. Apesar de a Escola Integrada ter sido constituída em 1970, alguns anos antes o Ginásio Albert Schweitzer já ministrava o curso secundário.

O modelo escolar da PMC buscou atender às necessidades da comunidade, visando “ministrar Educação Integral aos alunos e familiares, possibilitando uma elevação no nível de renda da população local através da implantação dos centros comunitários” (COSTA, 2007, p. 10). Deviam se “constituir em órgãos promotores e vitalizadores do desenvolvimento da personalidade humana na comunidade, objetivando a educação integral da criança e do adulto, uma participação mais ativa na obra do bem comum” (CURITIBA. Prefeitura Municipal, [197-], p. 14).

Neste aspecto, o objetivo da escola comunitária curitibana não se restringia a ensinar a ler, escrever e contar, mas ambicionava penetrar na vida comunitária, tornando-se o centro da comunidade.

A Vila Leão era muito pobre, então a presença ali do grupo escolar como centro da vida da comunidade seria muito importante. A escola não ensinava só a parte intelectual. Lá também havia o centro de artes industriais, a merenda escolar, grupos de interesse comunitário das donas de casa, o setor agrícola para a produção hortigranjeira, literatura (de recreação e orientação), alfabetização de adultos, biblioteca comunitária vinculada à Biblioteca Pública Estadual, unidade sanitária para atender não só os alunos, mas a população e a associação dos pais e mestres. Então realmente era uma vida comunitária... criamos o grupo João XXIII como centro da vida da comunidade (ARZUA⁶⁰, 2006 apud COSTA, 2007, p.10).

Além do ensino primário, constituído em cinco séries, e do ensino ginásial, constituído em quatro séries, a escola ofertava também atividades extraclasse e oferecia assistência social aos alunos e suas famílias. A criação de Clubes de

⁵⁹ De acordo com Barbosa (1995), os exames de admissão eram exigidos até 1971 para a entrada na escola secundária. No Ginásio Albert Schweitzer, entretanto, não se exigia tal exame, porém era requerida ao aluno média sete no último ano primário.

⁶⁰ PEREIRA, Ivo Arzua. **Ivo Arzua Pereira**: depoimento [2006]. Curitiba, 2006. 1 DVD.

Interesse e a promoção de programas sociais pela escola eram tão importantes quanto à educação formal, visto que possibilitavam maior aproximação com a comunidade, atuando mais diretamente em seu processo de civilização.

Os Clubes de Interesse ideados pela PMC buscavam contribuir para a civilização dos indivíduos, uma finalidade cultural da escola, apontada por Chervel (1990), que priorizava a disciplina social, a ordem, a higiene, a polidez dos comportamentos. A proposta precursora da PMC ao estabelecer os Clubes de Interesse antecedeu o Parecer n.º 871/72 do Conselho Federal de Educação, o qual indicava que a escola deveria oportunizar a constituição de grupos de interesse diferenciados, por onde se distribuiriam os alunos conforme suas aptidões e preferências (COSTA, 2007, p. 44).

A partir da instrução intelectual e profissional, da assistência na área social, de saúde, lazer e recreação, e da Associação de Pais e Mestres (APM), buscava-se maior envolvimento da população com a unidade escolar.

E nós criamos o João XXIII, a Escola Isolda Schmid, a Escola da Nossa Senhora da Luz... e em todo início você tem que criar, vamos dizer uma nova mentalidade, novos hábitos. Então para isso nós tínhamos a Associação de Pais e Mestres, que dava aos pais liberdade de dizer aos professores se eles estavam educando bem os seus filhos ou não. Isso é muito importante, essa participação da comunidade dentro da escola, porque os pais têm que dizer aos professores o que eles querem para o futuro dos seus filhos (ARZUA⁶¹, 2006 apud COSTA, 2007, p. 10).

Para auxiliar este processo, o IPPUC atuava oficialmente na coleta de dados para o entendimento das necessidades da cidade e da população em específico. Depois deste diagnóstico, ações eram tomadas para instruir e educar a comunidade.

As atividades dos centros comunitários eram desenvolvidas em conjunto com a família, através dos Clubes de Interesse - Clube Agrícola, Clube de Recreação Orientada, Clube de Educação Doméstica, Escolinha de Arte, Clube de Leitura, Clube das Donas de Casa -, Biblioteca Comunitária e Educação Sanitária, além de oferecer iniciação profissional aos alunos no Pavilhão de Artes Industriais. Todas as atividades eram interligadas, embora possuíssem objetivos específicos. No Quadro 1 podemos visualizar genericamente os serviços prestados pela escola aos alunos e à comunidade, bem como as suas atribuições.

⁶¹ PEREIRA, Ivo Arzua. **Ivo Arzua Pereira**: depoimento [2006]. Curitiba, 2006. 1 DVD.

QUADRO 1 – SERVIÇOS OFERECIDOS PELOS CENTROS COMUNITÁRIOS

Serviço	Atribuições	Público-alvo
Ensino Primário	1. ^a a 5. ^o série.	Alunos.
Ensino Secundário	6. ^a a 9. ^a série (Ginásio Albert Schweitzer).	Alunos.
Alfabetização de adultos.	Curso noturno voltado à comunidade.	Comunidade.
Clube Agrícola	Horticultura e avicultura.	Alunos e jovens da comunidade.
Clube de Recreação Orientada	Recreação nas praças públicas e nas unidades escolares.	Alunos e jovens da comunidade.
Clube de Educação Doméstica	Trabalhos manuais: crochê, tricô, bordado, corte e costura.	Alunas e jovens da comunidade.
Escolinha de Arte	Criação e produção de trabalhos artísticos.	Alunos e comunidade.
Clube de Leitura	Atividade complementar na área de Língua Portuguesa.	Alunos.
Pavilhão ou Centro de Artes Industriais	Atividades de cestaria, eletricidade, metal, madeira, cerâmica, couro, encadernação, tecelagem, cartonagem e desenho técnico.	Alunos.
Clube das Donas de Casa ou Clube de Mães	Educação doméstica.	Senhoras e jovens da comunidade.
Biblioteca Comunitária	Pesquisa, leitura recreativa e prestação de serviços de empréstimos de livros a domicílio.	Alunos, jovens e adultos da comunidade.
Setor de Unidade Sanitária	Educação sanitária e serviços de odontologia preventiva e recuperadora.	Alunos e comunidade.
Serviço de Orientação Comunitária	Assistência social às famílias da comunidade.	Comunidade.
Eventos sociais	Horta comunitária, concursos e festividades.	Alunos e comunidade.

FONTE: Adaptado de Prefeitura Municipal de Curitiba (1969a, 1993).

De maneira mais ampla, percebemos que os saberes privilegiados nas diferentes atividades desenvolvidas pela escola se direcionavam a preparação para a vida em todas as suas dimensões.

Além do ensino primário e secundário, a educação de adultos era um dos pontos focais da atuação de algumas escolas municipais. O Grupo Escolar Nossa Senhora da Luz ofertava cursos noturnos à comunidade, voltados principalmente à alfabetização de adultos:

E note-se que no ginásio funcionam cursos noturnos, com sete turmas, seis das quais são de adultos. Houve tempo em que toda uma família – dez pessoas, estava na escola: as crianças nas diversas séries, o pai e mãe nas classes noturnas de alfabetização, os maiores no ginásio noturno, os mais jovens no diurno. É ou não é uma beleza? (ROSY, *Diário do Paraná*, 1970, p.1).

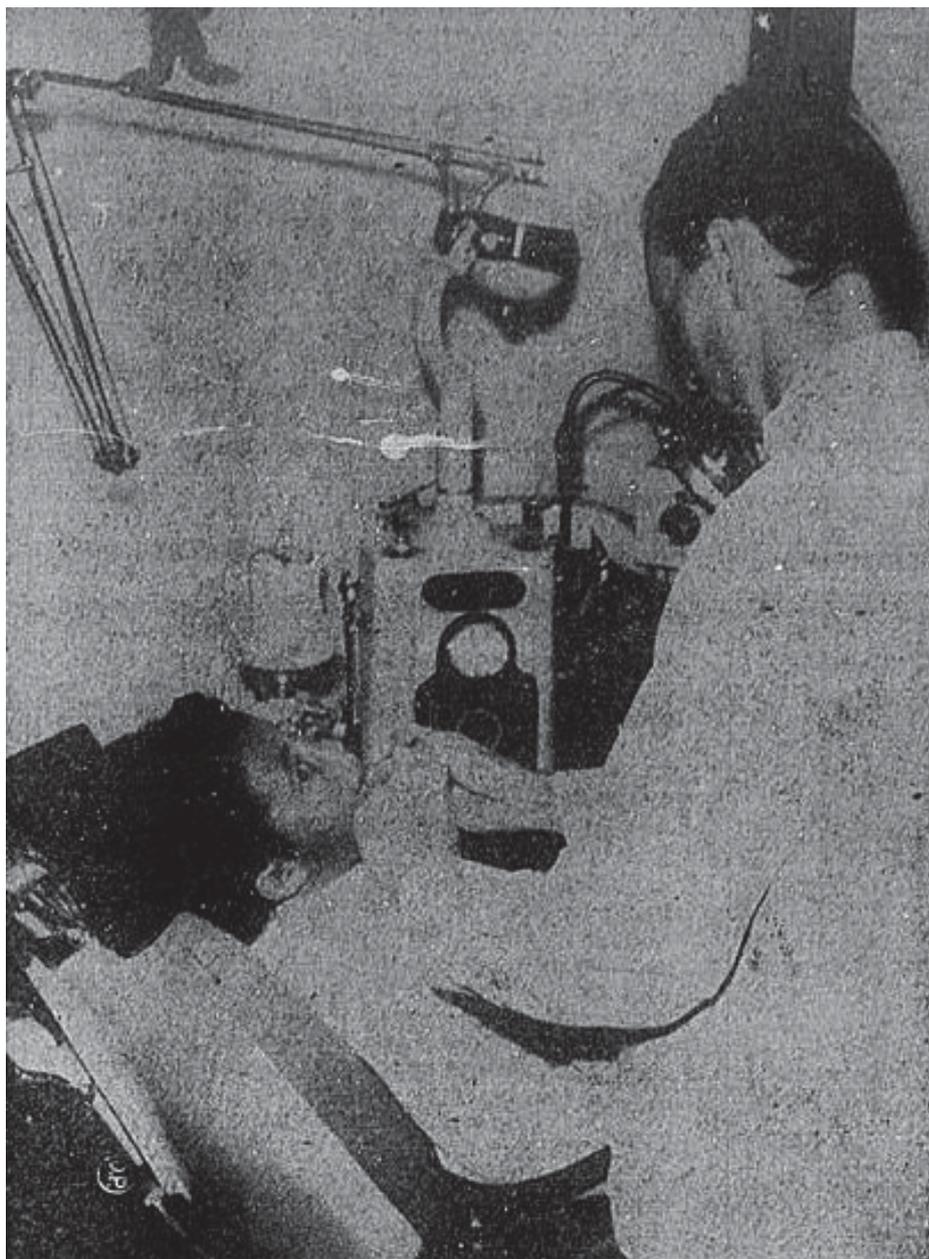
Os Clubes de Interesse conduziam atividades extracurriculares que visavam atingir toda a comunidade. Portanto, a escola funcionava até mesmo nos fins de semana, precedendo princípios característicos da Escola Aberta⁶². Ela deveria estar aberta durante o ano todo, mesmo no período de férias, com programações como Colônia de Férias, cursos de pequena duração, Clubes de Donas de Casa e a realização de atividades no Pavilhão de Artes Industriais. Com efeito, a intenção de estender a educação para além do ensino formal já estava prevista na LDBEN n.º 4.024/61 que, em seu Artigo 90.º, delegava aos sistemas de ensino o provimento, a orientação, a fiscalização e o desenvolvimento de serviços de assistência social, médico-odontológica e de enfermagem aos alunos.

O Serviço de Orientação Comunitária dos centros comunitários de Curitiba prestava assistência às famílias através de visitas às casas, distribuição de material escolar e vestuário, fornecimento de alimentação supletiva e atendimento médico-dentário, o qual também acontecia nas escolas.

O setor de Educação Sanitária oferecia assistência médica-dentária, prestando esclarecimentos sobre educação sanitária à comunidade. O Grupo Escolar Nossa Senhora da Luz, por exemplo, tinha dois dentistas que atendiam, durante todo o ano, crianças das duas primeiras séries primárias. No começo do ano, todos eram examinados, sala por sala, sendo atendidos nos meses que se seguiam, com tratamento completo (ROSY, *Diário do Paraná*, 1970, p.1).

⁶² O Programa Escola Aberta foi lançado em 2004 pelo Governo Federal por meio do Ministério da Educação em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). O Programa prevê a abertura das escolas públicas nos finais de semana, oferecendo aos estudantes e suas famílias em situação de vulnerabilidade social, atividades de educação para a cidadania, formação profissional, aprimoramento educacional, lazer, esporte, atividades de convivência, de sociabilidade e outras de cunho artístico-culturais (UNESCO, 2005).

FIGURA 6 – ATENDIMENTO ODONTOLÓGICO NA ESCOLA



FONTE: Rosy, *Diário do Paraná* (1970, p. 1).

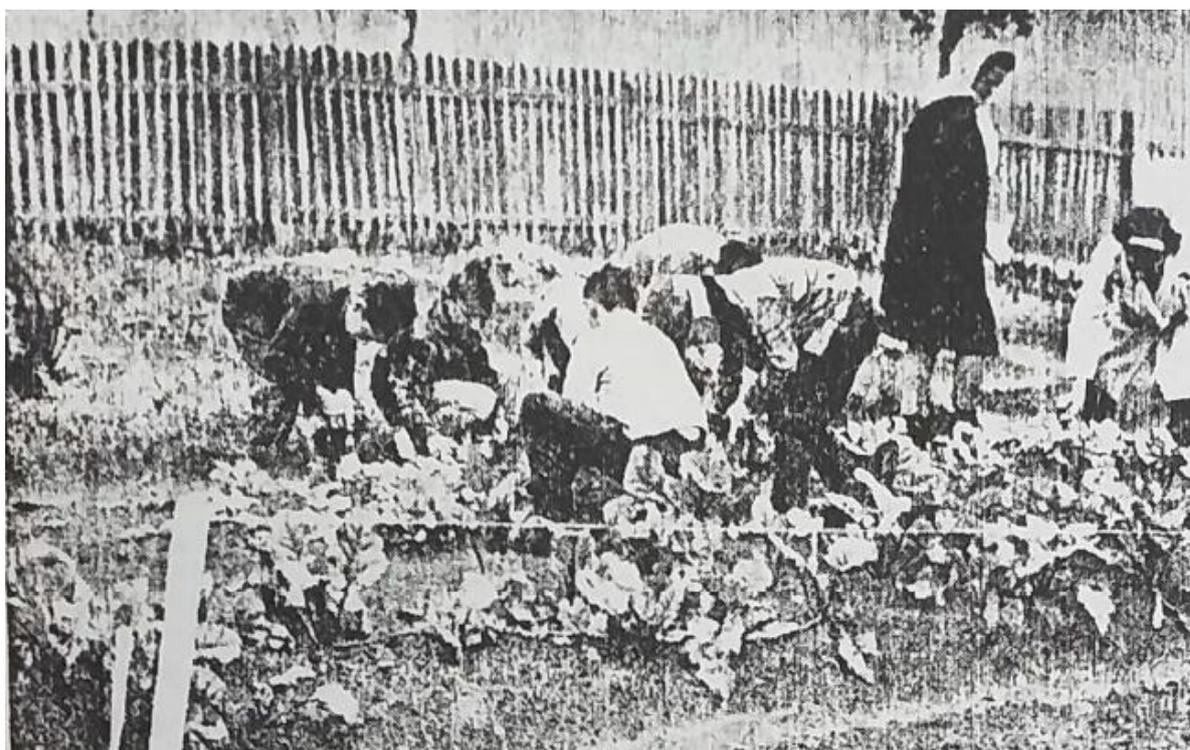
Além do atendimento médico-dentário eram realizadas campanhas visando à educação sanitária. No ano de 1968, o município promoveu uma Semana de Educação e Saúde, em que foram vacinadas onze mil, cento e noventa e três pessoas. Houve também a distribuição de medicamentos e foram realizadas palestras de educação sanitária, tendo sido ainda distribuídos três mil exemplares de uma cartilha, intitulada *Nós e a Saúde*, como nos informa uma nota publicada no jornal o *Diário do Paraná* (EDUCAÇÃO..., *Diário do Paraná*, 1968, p. 1).

No intento de mudar certos hábitos da população, a saúde pública ganhou destaque nos projetos governamentais. A Secretaria da Saúde do estado do Paraná desenvolveu campanhas de combate a diversas categorias de doenças. A educação sanitária se tornou uma ação sistemática do governo que buscou difundi-la em diferentes meios, principalmente a escola, para que, assim, atingisse mais amplamente a população.

Efetivamente, as cidades modernas tinham dentre suas características a fixação da higiene e saúde; portanto, a escola deveria prestar este tipo de orientação e assistência à comunidade em geral, respondendo a uma nova estética higiênica e racionalizadora (VEIGA, 1998). A priorização das escolas como provedoras do atendimento assistencial na área da saúde constituía uma das funções dos estabelecimentos estaduais paranaenses de ensino. Seguindo o Artigo 3.º dos estatutos das cooperativas escolares e a portaria n.º 107, de 8 de junho de 1938, já na década de 1940 a assistência médica e dentária escolar ocorria em posto médico e farmacêutico localizado nas dependências escolares (BRASIL, 1942).

O Clube Agrícola envolvia os alunos e jovens da comunidade, oferecendo conhecimentos e técnicas especiais de horticultura e avicultura.

FIGURA 7 – CLUBE AGRÍCOLA – PRÁTICA DE HORTICULTURA



FONTE: Escola Municipal Papa João XXIII (Década de 1960).

Orientando o público feminino à vida prática do lar, o Clube De Educação Doméstica ofertava o ensino de trabalhos manuais, tais como crochê, tricô, bordado, corte e costura. De igual modo, o Clube das Donas de Casa reunia senhoras e jovens da comunidade duas vezes por semana, “despertando-lhes o amor ao trabalho, o sentido de dever e de responsabilidade do lar, permitindo-lhes melhor nível de vida dentro do ambiente familiar e contribuindo na formação do caráter e personalidade femininos” (ESCOLA MUNICIPAL PAPA JOÃO XXIII, [1967?], p. 84). Os documentos oficiais apontam que o objetivo destes Clubes era proporcionar o conhecimento de técnicas diversas que lhes permitissem melhor qualidade de vida no ambiente familiar, moldando sua personalidade conforme o papel que se atribuía à mulher naquela época. Além dos trabalhos de agulha, atividade que constituiu a disciplina Trabalhos Manuais por um longo período como veremos no próximo capítulo, eram desenvolvidas no Clube das Donas de Casa atividades de artes aplicadas, culinária, leitura, alfabetização, educação sanitária, visitas a exposições, comemorações e festividades.

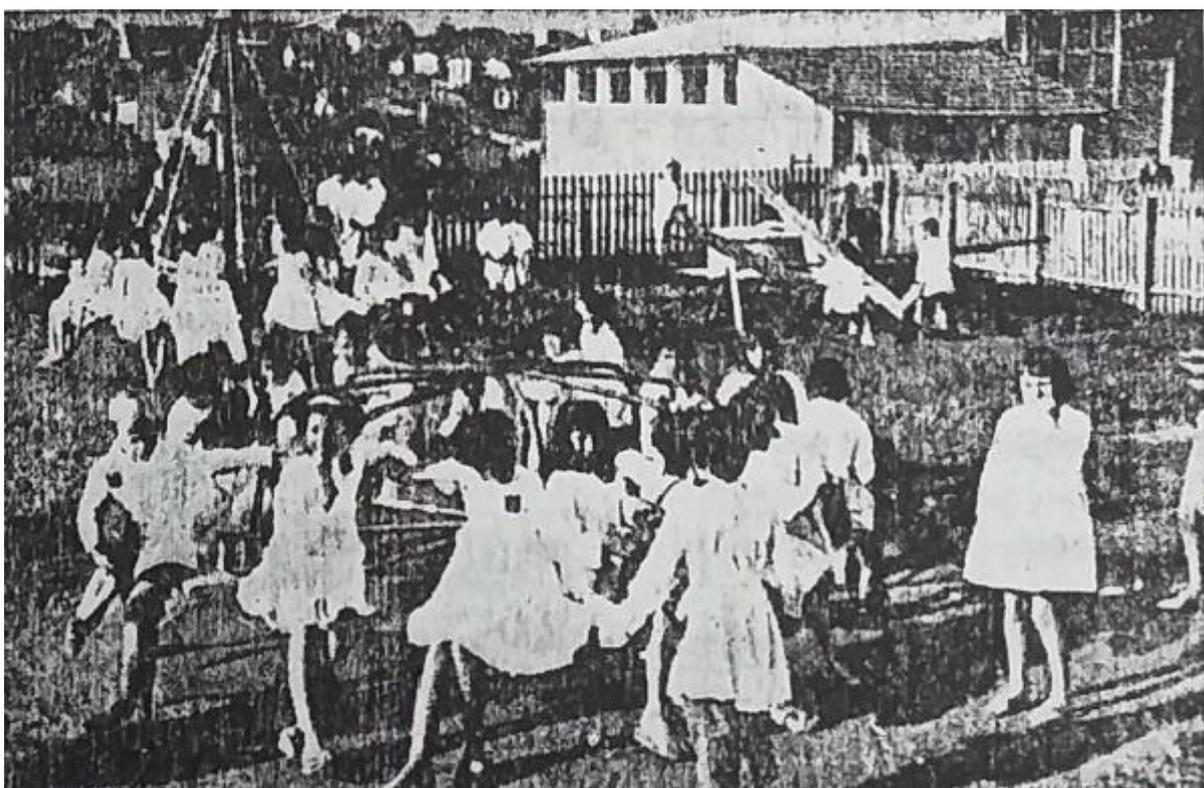
FIGURA 8 – CLUBE DAS DONAS DE CASA – CULINÁRIA



FONTE: Escola Municipal Papa João XXIII (Década de 1960).

O Clube de Recreação Orientada realizava atividades de recreação, organizadas pela Divisão de Esportes, através dos setores localizados nas praças públicas e nas unidades escolares. Procurava atender alunos e jovens da comunidade com atividades de lazer, através da prática de esportes, atividades recreativas e artísticas, como veremos adiante.

FIGURA 9 – RECREAÇÃO ORIENTADA



FONTE: Escola Municipal Papa João XXIII (Década de 1960).

Os documentos apontam que o Clube de Leitura funcionava como atividade complementar na área de Língua Portuguesa na tentativa de desenvolver o gosto pela leitura e pela pesquisa. Enquanto a Biblioteca Comunitária atendia aos alunos da escola, jovens e adultos da comunidade nos trabalhos de pesquisa, leitura recreativa e com a prestação de serviços de empréstimos de livros a domicílio. A biblioteca do Grupo Escolar Papa João XXIII ganhou um acervo de quatrocentos livros didáticos e “recreativos”, eram vinte e oito coleções, num total de cento e cinquenta volumes, organizados por uma equipe de professoras e de alunos (CURITIBA. Prefeitura Municipal, [200-?]).

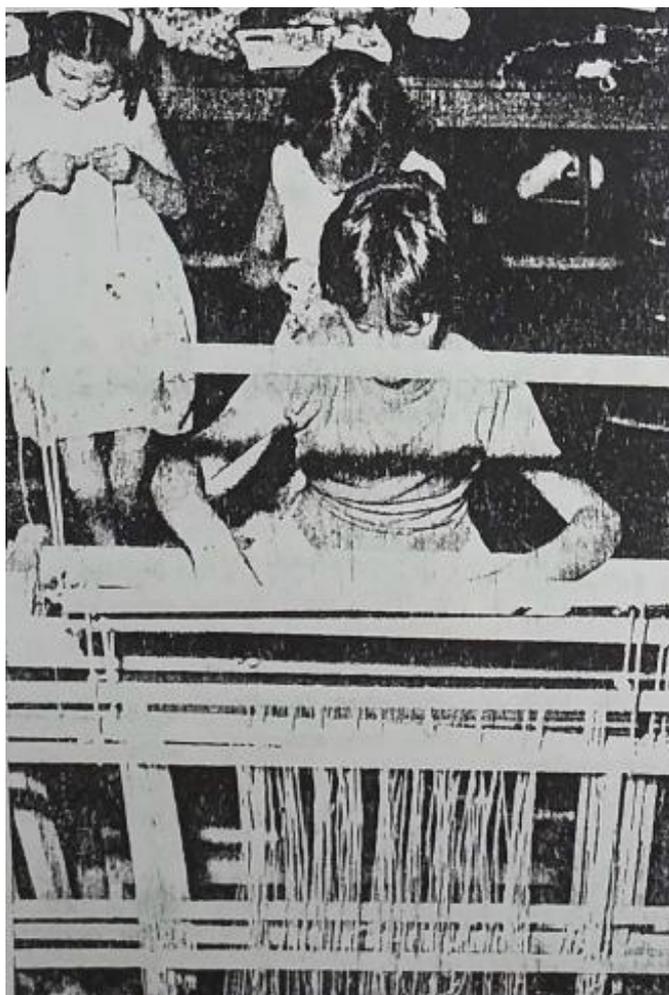
FIGURA 10 – CLUBE DE LEITURA



FONTE: Escola Municipal Papa João XXIII (Década de 1960).

Na Escolinha de Arte os alunos e a comunidade tinham a oportunidade de produzir e criar suas obras. O objetivo era desenvolver o espírito criador e a imaginação, favorecendo ainda a adaptação social. Já o Pavilhão de Artes Industriais promovia diversas atividades nas técnicas de cestaria, eletricidade, metal, madeira, cerâmica, couro, encadernação, tecelagem, cartonagem e desenho técnico.

FIGURA 11 – PAVILHÃO DE ARTES INDUSTRIAIS - TECELAGEM



FONTE: Escola Municipal Papa João XXIII (Década de 1960).

Ao observar o Quadro 1 podemos perceber que entre as atividades extracurriculares, o ensino de Arte estava presente mais diretamente na Escolinha de Arte e no Pavilhão de Artes Industriais; apesar de figurar também em outras atividades como no Clube de Donas de Casa, no Clube de Educação Doméstica e no Clube de Recreação Orientada. Em cada um destes segmentos, havia uma vertente específica para a educação em arte com finalidades singulares.

Na Escolinha de Arte buscava-se priorizar a criação e a imaginação nas produções artísticas. A ênfase do ensino de Arte estava na educação estética e na valorização da expressão infantil, como postulado por Herbert Read, crítico e historiador de arte britânico que acreditava na arte como base para a educação⁶³.

⁶³ Ver, no terceiro capítulo desta dissertação, o item “3.4 Uma pausa para a criatividade na Escolinha de Arte”.

Já o Pavilhão ou Centro de Artes Industriais direcionava-se às artes manuais ou industriais, voltando-se à profissionalização dos estudantes. A capacitação da população deveria atender às novas demandas econômicas e industriais por meio da formação técnica especializada. Desta forma, para além dos cursos técnicos de nível médio, era preciso investir na formação complementar profissionalizante, num contexto em que poucos chegavam a finalizar o ensino primário e, dos que finalizavam, um número ainda menor chegava ao curso de nível médio.

Além dos serviços oficiais prestados pela escola, aconteciam também eventos sociais, como, por exemplo, o desenvolvimento de uma horta comunitária e o estímulo de jardins nas casas dos alunos através de um “concurso do jardim mais bonito.” (ROSY, *Diário do Paraná*, 1970, p. 1).

Para que ocorresse mudança de atitudes e novos hábitos fossem cultivados era fundamental estabelecer uma relação mais próxima com a comunidade. Conforme o depoimento da professora Terezinha de Jesus Brunatto Carmello, nos sábados à tarde eram realizados no Grupo Escolar Papa João XXIII os “famosos” saraus dançantes, sob a responsabilidade dos professores e o auxílio dos alunos. O evento visava à integração entre alunos, professores e família (CURITIBA. Prefeitura Municipal, [200-?]).

Esta aproximação ocorria também no acompanhamento dos alunos dos centros comunitários do município, sendo que as próprias professoras da rede municipal visitavam as casas das crianças para conhecê-las mais de perto, identificando suas necessidades:

Na Escola Municipal Nossa Senhora da Luz, as professoras foram às casas dos alunos. 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 (TORRES⁶⁴, 2005 apud COSTA, 2007, p. 23).

Havia ainda um acompanhamento individualizado ao aluno, que se não conseguisse acompanhar o ritmo da turma, fazia recuperação junto ao professor em horário diferenciado do turno escolar: “quer dizer que a criança da Vila é acompanhada e passa a ter aulas particulares exatamente como uma criança de

⁶⁴ TORRES, Frederico de Almeida. **Frederico de Almeida Torres**: depoimento [2005]. Curitiba, 2005. 1 CD.

classe média ou rica pode ter” (ROSY, *Diário do Paraná*, 1970, p. 1). Obviamente, havia esforços para uma educação e atendimento de qualidade às crianças carentes que frequentavam a escola, mas será que estes cuidados ocorriam de forma eficaz, assim como a reportagem de Rosy nos diz? Segundo nos informa a mensagem do governador do Paraná Ney Braga, apresentada à Assembleia Legislativa em 1962, ainda na década de 1960 lutava-se contra a evasão escolar. A escola primária não chegava a atender grande parte das crianças em idade escolar e dos que se matriculavam, uma porcentagem muito pequena⁶⁵ chegava a concluir a 4.^a série primária.

Tendo isto em vista, os alunos adiantados nos conteúdos podiam concluir as etapas de ensino em menos tempo. Os esforços para ajudar os alunos a permanecerem na escola e concluírem o curso eram extremamente importantes em um contexto em que as crianças precisavam trabalhar para ajudar no orçamento familiar. O *Histórico Escolar* da Escola Municipal Nossa Senhora da Luz dos Pinhais confirma esta afirmativa ao registrar que havia a solicitação prematura do menor para integrar o mercado de trabalho em decorrência da necessidade de ajudar na manutenção da família.

Ainda segundo a reportagem, Rosy afirma que a proximidade das professoras trouxe mais confiança às famílias, facilitando o processo de aquisição das novas posturas ensinadas pela escola e a maior permanência dos estudantes no ambiente escolar:

As professoras antes olhadas até com desconfiança, hoje são mesmo consultadas sobre se vale a pena casar, ou deixar o marido, ou mudar de emprego, etc.; o povo da Vila confia na escola, e a ela confia seus filhos: a média de frequência é de 97% (ROSY, *Diário do Paraná*, 1970, p.1).

Mesmo que tal afirmativa não represente completamente a realidade da época, pelos menos era o que se esperava naquele momento. Vale destacar que o projeto dos centros comunitários refletia os interesses mais amplos do Estado; projetos e leis formulados décadas antes já preparavam caminho para tal proposta.

⁶⁵ Na década de 1960, apenas 10% da população brasileira possuía o primeiro grau completo; 2% o nível médio e 1% possuía o nível superior (PNUD/IPEA, 1996). No município de Curitiba, em 1962, a taxa de evasão escolar da 1.^a e 5.^a séries primárias foi 17%. Em 1965, estes índices sobem para 19% e 18% respectivamente. Somente a partir de 1966 que as taxas de evasão escolar no ensino primário começam a declinar (CURITIBA. IPPUC, 1968).

No Paraná, por exemplo, já existiam, na década de 1940, atividades extracurriculares que buscavam atender a toda a comunidade da região em que se localizava a escola. Consistiam nos clubes agrícolas, grêmios literários, pelotões da saúde, clubes de leitura, bibliotecas infantis e imprensa escolar (BRASIL. INEP, 1942). Esta vertente da política educacional paranaense ainda se fazia presente na década de 1960, quando a Lei Estadual n.º 4.978, de 5 de dezembro de 1964, determinou em seu Artigo 104.º:

Art. 104. A escola primária nos núcleos urbanos procurará constituir-se em centro de iniciação cultural da comunidade, mantendo biblioteca escolar e pública e, na medida do possível, auditório, serviço de informações, cursos de alfabetização e especiais e serviços de extensão cultural (PARANÁ, 1964).

Como é possível verificar no *Planejamento de Artes Industriais* de 1963 para a 5.ª e 6.ª séries do ensino primário da Secretaria de Educação e Cultura (SEC), haviam clubes escolares voltados à diversas áreas, incluindo dentre as atividades artísticas, o Clube de Música (bandinha) e o Clube de Artes Aplicadas e Teatro.

Veiga (1998) acentua que a interferência direta do Estado na vida dos sujeitos acarreta a alteração das relações entre eles e a comunidade por meio do controle e da regulação da vida comunitária e familiar, com o estabelecimento de novas regras de justiça. Indo ao encontro do que nos aponta a autora, a política educacional dos centros comunitários gerou resultados satisfatórios aos poderes públicos. E não podia ser diferente; as disciplinas operacionalizadas pela escola tornam-se entidades culturais, que transpõem os muros da escola, penetram na sociedade e, assim como afirma Chervel (1990), intervém na história cultural da sociedade.

Como nos informa o *Histórico do Departamento de Bem Estar Social*, a comunidade da Vila Leão modificou-se durante o período de atuação do Grupo Escolar Papa João XXIII. Segundo o documento, seis anos após a criação da escola, verificou-se que o nível sócio-econômico-cultural dos moradores se elevou consideravelmente. As comunidades dos núcleos habitacionais do Pilarzinho e da Vila Nossa Senhora da Luz, apesar de serem “mais difíceis e arredias”, também produziram alguns frutos (CURITIBA. Prefeitura Municipal, 1969a, p. 23).

Para além da narrativa das fontes, é possível que os centros comunitários tenham se constituído como instrumento importante na formação do cidadão

curitibano, transformando a realidade social de grande parte da população. Este modelo foi referência na educação municipal de Curitiba até a 1972, quando o projeto educacional curitibano foi remodelado, contudo, carregando ainda marcas das bases estruturais fundadas pelos centros comunitários. Neles, o ensino de Arte estava presente de diferentes formas na vida da comunidade. Resta-nos agora entender mais especificamente o papel da Arte e suas finalidades dentro deste projeto educacional.

2 O ENSINO DE ARTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA: PRIMEIRAS INICIATIVAS

FIGURA 12 – EXPOSIÇÃO DE ARTES INDUSTRIAIS (DEZEMBRO, 1969)



FONTE: Escola Municipal Papa João XXIII ([1976?]).

Nesta fotografia (Figura 12) vemos o então prefeito Omar Sabbag apreciando os trabalhos realizados pelos alunos do Grupo Escolar Papa João XXIII, no dia 12 de novembro de 1969, quando aconteceu a abertura da 6.^a Exposição de Trabalhos realizada no Pavilhão de Artes Industriais. Segundo o *Histórico do Pavilhão de Artes Industriais*, o evento reuniu alunos, comunidade, professores e autoridades, promovendo um coquetel de confraternização e a arrecadação de fundos com a venda dos trabalhos. A mostra anual de trabalhos já constituía uma tradição desde a sua primeira edição realizada em 1964, organizada por alunos e professores, e inaugurada pelo então prefeito Ivo Arzua e o Arcebispo Dom Manuel da Silveira D'Elboux.

O ensino de Arte da RME de Curitiba teve uma importância intrínseca no projeto político educacional da Prefeitura. Não é à toa que autoridades políticas e religiosas marcaram presença nas exposições dos trabalhos. Desde a criação do

Grupo Escolar Papa João XXIII, o ensino de Arte esteve evidente no projeto educacional; porém, antes desta iniciativa, ações da PMC convergiam para uma educação em arte, mesmo fora do contexto escolar.

Salientamos que não há aqui a pretensão de recuperar a todo custo as “origens” da disciplina, estabelecendo genealogias enganosas, um dos equívocos a ser evitado pelo historiador das disciplinas, como aponta Julia (2002). Ao contrário, mais do que indicar as possíveis origens do ensino de Arte na RME, buscamos compreender de que forma este foi se desencadeando no decorrer de sua trajetória, entendendo que sua organização interna é, em certa medida, produto da história.

Segundo Leite (2008), foi concomitantemente à criação do Grupo Escolar Papa João XXIII que nasceu o ensino de Arte no município. Contudo, analisando documentos encontrados no acervo do Arquivo Público Municipal de Curitiba, é possível deduzir que a educação em arte estava presente nas iniciativas da PMC mesmo antes da consolidação de uma unidade escolar. Vejamos o porquê de tal hipótese.

Como já mencionado, o início da atuação da PMC na área educacional se deu de forma indireta com a criação do Departamento de Cultura em 1937. Uma das unidades deste Departamento era a Divisão de Estética, Educação e Recreio, que organizava atividades de recreação pública e prestava assistência a teatros, museus e bibliotecas. Em 1964, o Departamento de Cultura, já com a denominação de Departamento de Educação, Saúde e Recreação Pública⁶⁶, ainda continuou com a responsabilidade da organização dos recreios públicos. No *Histórico do Departamento de Bem Estar Social* é descrita como uma de suas atribuições “promover atividades recreativas de natureza física, artística e cultural nas unidades de Recreação da Prefeitura” (CURITIBA. Prefeitura Municipal, 1969a, p. 7). A relação do Departamento de Cultura com museus e teatros, as atividades artísticas na promoção da recreação pública, juntamente com as atividades desportivas e culturais, nos fornecem indícios de que a educação em arte esteve presente nos programas da PMC mesmo antes da consolidação de sua primeira unidade escolar.

Tais atividades recreativas eram desenvolvidas em praças e parques públicos da cidade. Tratava-se de um projeto educacional em que os Parques de

⁶⁶ O Departamento de Cultura, criado em 1937, sofreu mudanças de denominação em 1955, quando passou a designar Departamento de Educação, Cultura e Turismo; em 1963, Departamento de Educação, Saúde e Recreação Pública; e em 1965, Departamento do Bem Estar Social.

Recreação ofereciam atividades extracurriculares orientadas às crianças com o intuito de desenvolver a autoexpressão e a coordenação motora, além de possibilitar vivências para uma maior socialização. Tais objetivos estão presentes nas propostas das Escolinhas de Arte que, como veremos adiante, compartilhavam este mesmo ideário.

No ano de 1960, passou a funcionar o Centro Piloto de Recreação Orientada da Praça Osvaldo Cruz, uma experiência que serviria de base para a criação de novos centros de Recreação Orientada em outras praças públicas. Cinco anos depois foi criado o Centro Infanto-Juvenil da Praça Osório. Neste momento, já havia sido inaugurada a primeira escola municipal, passando as atividades recreativas a acontecer também em suas dependências (CURITIBA. Prefeitura Municipal, 1969a). Ainda assim, a recreação dirigida continuou acontecendo nos Centros de Recreação Orientada que, segundo Relatório da PMC, no final dos anos 1960 funcionava na Praça Osvaldo Cruz, na Praça General Osório e no Parque Francisco Matheus Albizu (CURITIBA. Prefeitura Municipal, 1970b).

As atividades de recreação orientada e, por conseguinte, as práticas artísticas, integravam a educação das crianças no sentido de intervir em seu estado de espírito e em sua postura disciplinar, como bem podemos ver no relatório da palestra proferida pela professora Eny de Camargo Maranhão na década de 1970: “a recreação orientada vem tornando as crianças mais alegres, graciosas de gostos e atitudes, mais disciplinadas” (CURITIBA. Prefeitura Municipal, [197-], p. 14).

Mesmo após a implantação das escolas municipais, a recreação orientada continuou existindo nos Parques de Recreação e também nas unidades escolares. A concepção de ensino da arte ligada à recreação passou então a conviver com as diversas concepções atreladas à Arte como disciplina curricular e extracurricular.

2.1 O ENSINO DE ARTE SOB A ÉGIDE DA LEI

É pela lei que se pretende elevar o País ao nível do século. Isto é, enquadrá-lo nos padrões da “nação fonte de civilização”.

Casimiro dos Reis Filho, 1998, p. 67

FIGURA 13 – DESFILE DOS ALUNOS DE ARTES INDUSTRIAIS (1967)



FONTE: Escola Municipal Papa João XXIII ([1976?]).

Esta fotografia (Figura 13) registra um desfile feito pelos estudantes de Artes Industriais do Grupo Escolar Papa João XXIII em 5 de agosto de 1967. Todos eles caminham enfileirados, devidamente uniformizados, possivelmente pelas ruas do bairro Portão, onde se situava a escola. Era uma forma de divulgar o setor de Artes Industriais na cidade e demonstrar como a arte aplicada auxiliava na disciplina, na ordem e no progresso, ideais professados pela LDBEN n.º 4.024/61. Tal Lei apresentava como objetivo geral do plano curricular “a *formação moral e cívica* do educando, através de processo educativo que a desenvolva” (BRASIL, 1961, Art. 38; BRASIL, 1969, p. 35).

Compreender os movimentos do ensino de Arte tendo a legislação como fonte se torna imprescindível para a elaboração de reflexões que auxiliam na compreensão de tendências, continuidades e rupturas no sistema educacional brasileiro. Mesmo que as leis não correspondam à realidade da escola, ainda assim, são uma interessante porta de entrada para o estudo das disciplinas escolares, revelando os ideais de uma civilização em diferentes tempos e espaços.

As disciplinas Desenho e Trabalhos Manuais, apesar de contemplarem saberes constituintes de uma longa tradição, foram incluídas apenas recentemente na educação básica brasileira, a saber, no século XIX. O ensino de Arte, neste período, se traduzia essencialmente no ensino do Desenho⁶⁷, seguindo o modelo neoclássico adotado pela Missão Francesa:

Desde o início do século XIX era o Desenho, dentro da pedagogia neoclássica, o elemento principal do ensino artístico, levando à precisão da linha e do modelado. A importância destes elementos refletia a influência dos exercícios de observação da escultura antiga que, existente em maior número do que a pintura, era utilizada com maior frequência. Para os neoclássicos, o artista era o gênio, era uma inteligência superior que, através do Desenho, seria limitada, domada pela razão, pela teoria, pelas convenções da composição para melhor entender a tradição e a história. (BARBOSA, 1995, p. 34)

Apesar de seguir uma orientação predominantemente artística, derivada da tradição das academias, a técnica permeou todo o ensino da arte. Segundo Barbosa (1975), a tradição neoclássica implantada no Brasil no início do século XIX pela Missão Francesa retomou a relação entre arte, técnica e ciência, já professada antes no período do Renascimento, quando a arte passou a ter relações estreitas com a matemática, a geometria, a anatomia, entre outras áreas do saber. Esta relação foi reforçada ainda mais nas últimas décadas do século XIX e início do século XX com a emergência do ideário positivista⁶⁸, dentro do contexto das exigências industriais do mundo moderno.

Após a instituição da República, novas leis educacionais foram criadas, influenciadas pelo liberalismo americano e pelo positivismo francês. Nesta conjuntura, o Desenho Linear ou Geométrico⁶⁹ foi incluído no currículo brasileiro visando o desenvolvimento da racionalidade. Em princípio, os objetivos racionais dessa modalidade de desenho ensinado nas escolas brasileiras iam ao encontro

⁶⁷ O ensino do Desenho foi introduzido oficialmente na escola primária elementar somente na segunda metade do século XIX, com o Decreto n.º 630, de 17 de setembro de 1851, que instituiu o ensino do Desenho Linear (GUIMARÃES, 2017).

⁶⁸ A corrente positivista, iniciada com o filósofo e sociólogo francês Auguste Comte (1798-1857), estabelece como princípio que o método científico é o único caminho para se chegar ao conhecimento.

⁶⁹ O método de ensino de aprendizagem do Desenho para a representação e visibilidade da Geometria era denominado Desenho Linear, e posteriormente, passou a ser chamado Desenho Geométrico (TRINCHÃO, 2016).

com o ideário da modernidade: “é através do traçado geométrico que explicita-se o espetáculo da estética moderna” (VEIGA, 1998, p. 176).

As mudanças ocorridas na modernidade apontavam para a produção do indivíduo racionalizado e, assim, o ensino da arte correlacionava técnica e ciência. Além de transladar-se por diversas áreas do saber, tais como a geometria, a anatomia, a botânica e a cartografia, o desenho servia ainda à finalidade de formar indivíduos moralmente capacitados para a modernidade:

Esta sociedade tinha o entendimento do desenho tanto enquanto conhecimento interdisciplinar quanto como um processo educativo do corpo, da mente e dos sentidos para a construção de um novo comportamento social, de civilidade, hábitos e valores sociais, findando por transformar essa linguagem em um instrumento de formação social e profissional pelo processo de alfabetização gráfica à visibilidade dos fundamentos das Artes e das Ciências, para a construção de um homem novo para atender a indústria (arte e técnica) nacional (TRINCHÃO, 2019, p. 33).

Neste período, os modelos de implantação do ensino de Arte estavam baseados, sobretudo, nas ideias liberais de Rui Barbosa, expressas em 1882 e 1883 nos seus projetos de reforma dos ensinos primário e secundário; e também no ideário positivista extensamente difundido no Brasil a partir da segunda metade do século XIX, que considerava o desenho uma base para o pensamento científico. A aprovação do ensino de Desenho com objetivo profissionalizante foi compartilhada por liberais e positivistas, como nos mostra Barbosa (1995, p. 41):

Este aspecto propedêutico do Desenho, a educação do caráter e da inteligência, iria ser o objetivo principal dos positivistas, mas não deixou de encantar também os liberais, embora para eles o objetivo primordial do seu ensino fosse a preparação do povo para o trabalho.

Rui Barbosa defendia veemente o ensino de Desenho nas escolas brasileiras. Em seu parecer sobre o ensino primário, deu especial atenção à disciplina, à qual dedicou noventa páginas, quase o dobro das dedicadas a outras disciplinas escolares. Ele acreditava na importância do Desenho para o ensino intuitivo por meio dos sentidos. Entretanto, delegava principal importância aos seus fins industriais alicerçados na prosperidade mercantil. Nesta perspectiva, o desenho serviria como elemento transformador e propulsor de um acelerado desenvolvimento, instrumento para a modernização, como é possível verificar em uma de suas falas:

O *desenho*, senhores, unicamente, essa modesta e amável disciplina, pacificadora, comunicativa e afetuosa entre todas: o desenho professado às crianças e aos adultos, desde o *Kindergarten* até à universidade, como base obrigatória na educação de todas as camadas sociais. *Um quarto de século* bastou-lhe para revolucionar assim as ideias, e produzir, na face das maiores nações, essas estupendas mudanças (BARBOSA, 1882, p. 7, grifos do autor).

Tal pensamento se baseava na apuração de que a prosperidade que alcançaram países considerados civilizados ocorreu, também, devido ao investimento no ensino do Desenho para formação dos operários. Desta maneira, Rui Barbosa destacou o Desenho como um saber escolar necessário ao desenvolvimento industrial, seguindo as experiências positivas assinaladas em outras partes do mundo, em países ditos civilizados:

[...] o ensino do Desenho, a sua popularização, a sua adaptação aos fins da indústria tem sido o principal motor da prosperidade do trabalho em todos os países já iniciados na imensa liça, em que se têm assinalado a Inglaterra, os Estados Unidos, a França, a Alemanha, a Áustria, a Suíça, a Bélgica, a Holanda e a Itália. (BARBOSA; SPINDOLA, 1942, p. 166)

Os exemplos de sucesso de implantação do Desenho na escola vindos da Europa e, principalmente, dos Estados Unidos, tornaram-se inspiração para Rui Barbosa. O Brasil do fim do século XIX passou por diversas mudanças, especialmente devido à queda da Monarquia, o que levou ao estabelecimento de profundas relações com os Estados Unidos.

O modelo americano de ensino do desenho industrial como base para a tecnologia influenciou fortemente os projetos de Rui Barbosa. A obrigatoriedade do Desenho nas escolas americanas aferida pelo *Industrial Drawing Act*, como também os princípios metodológicos, se tornaram referência para implantação da disciplina nas escolas brasileiras. A Lei *Industrial Drawing Act*, promulgada em 1870 nos Estados Unidos, exigia compulsoriamente o ensino do desenho nas escolas primárias e secundárias.

Mas, se por um lado representou uma conquista para o ensino de Arte, por outro, deu início “à guerra entre as Belas Artes e as Artes Industriais” (BARBOSA, 1975, p. 42). Como afirma Barbosa (1975), esta lei enfatizou a separação entre arte e tecnologia, dado que o ensino de Arte tinha objetivos industriais e não artísticos. O desenho era ensinado nas escolas pelo método tradicional, incluindo exercícios de

cópia e geometria. De certa forma, este método de ensino contribuiu para que o desenho industrial fosse respeitado por servir de base à tecnologia.

Neste aspecto, “entendia-se como arte o domínio da linguagem do desenho tal qual elemento básico para o desenvolvimento industrial” (OSINSKI, 2001, p. 52). O ensino de Arte equivalia, assim, basicamente ao ensino de Desenho, enfatizando conceitos geométricos e perspectiva linear.

No Brasil, desde o final do século XIX, o Desenho Linear esteve a serviço da Matemática e da Geometria, áreas de conhecimento importantes para a Agrimensura⁷⁰, a Estereometria⁷¹ e a Arquitetura e seus ornamentos⁷². O ensino de Desenho nestes moldes constituía uma área de conhecimento importante, base para o processo de industrialização que se esboçava no Brasil, exigindo, conseqüentemente, mão de obra especializada. Segundo Trinchão (2016, p. 25), o Desenho deveria contribuir “para a formação de uma nação civilizada e da mão de obra operária necessária para atender à indústria brasileira emergente”. Barbosa (1975), inclusive, nos dá o similar exemplo das escolas públicas americanas que desde o século XIX tinham o ensino de Arte como uma habilidade útil a algumas profissões.

A escola enfatizava o ensino científico do desenho e sua aplicação na construção e reprodução de objetos inerentes às diversas profissões inseridas em diferentes áreas tais como marcenaria, serralheria, arquitetura, engenharia, dentre outras. Neste sentido, a inserção do Desenho na instrução pública sobreveio com a finalidade de educar e reformar o homem novo para a indústria brasileira, colaborando com a formação da nação civilizada e trabalhadora. Como especifica Trinchão (2016, p. 12):

⁷⁰ Ciência que utiliza de conhecimentos da Geometria para gerenciamento do terreno.

⁷¹ Trata da medição dos volumes dos sólidos.

⁷² Abílio César Borges publicou em 1882 o livro intitulado *Desenho Linear ou elementos da geometria prática popular: seguidos de algumas noções de Agrimensura, Estereometria e Arquitetura*. O livro foi destinado às escolas primárias e normais, aos Liceus e Colégios, aos Cursos de adultos e, em geral, aos artistas e operários em qualquer ramo da indústria. Verifica-se que o livro chegou pelo menos até a edição 30.^a, em 1944, edição destinada especialmente às escolas primárias, conforme acervo da HEDUMAT, grupo de pesquisa em História e Educação Matemática da Universidade Federal Fluminense.

O Desenho aparece como um artifício necessário para se chegar à utilidade do conhecimento na prática das coisas que estão nas artes, ou seja, para transformar esse conhecimento em saber e linguagem e pela prática materializá-lo e socializá-lo pela produção de coisas e objetos, educando sócio-culturalmente [sic] e profissionalizando o indivíduo.

Por isso, o Desenho esteve, muitas vezes, associado aos trabalhos manuais ou às artes aplicadas. Os trabalhos manuais, entendidos como atividades executadas pelas mãos de forma artesanal, eram desprestigiados pelas elites intelectuais, mas começaram a ser revalorizados pela escola moderna do século XX. A escola passou a reconhecer suas potencialidades inserindo-os como disciplina, com a intenção de conciliar o mundo intelectual e o técnico, as artes e o trabalho (BARBOSA, 1975).

Para Rui Barbosa, o ensino de Arte seria um dos pilares para a educação popular, proporcionando conhecimentos úteis para a vida a partir da formação pessoal e integral dos indivíduos. Já para os positivistas, o ensino de Arte na escola seria fundamental para a regeneração do povo através da reeducação da mente.

Referindo-se especialmente ao ensino de Desenho, Barbosa (1995, p. 67) observa: “A arte era encarada como um poderoso veículo para o desenvolvimento do raciocínio desde que, ensinada através do método positivo, subordinasse a imaginação à observação identificando as leis que regem a forma”. Assim, seguindo as linhas de pensamento liberal e positivista, o Desenho serviu tanto para a emancipação da classe popular como para auxiliar os propósitos dos novos interesses sociais que estruturavam a sociedade moderna.

Trinchão (2016) nos informa que o ensino de Desenho teve suas origens nos tratados de artistas e artesãos e principalmente nos manuscritos de professores de escolas militares. Estes conhecimentos foram gradativamente inserindo-se no meio escolar e, segundo a mesma autora, a migração do Desenho para o espaço escolar público amenizou a discriminação a respeito das artes mecânicas, a partir de sua oficialização e institucionalização como disciplina escolar voltada à capacitação de trabalhadores para a indústria.

É interessante observar esta maternidade híbrida do ensino de Desenho: de um lado, a tradição das academias de belas-artes, de outro, o ensino técnico proveniente das escolas militares. As artes puras e aplicadas não estavam totalmente dissociadas, pois, constituíam foco de um debate inserido até mesmo no interior das próprias academias de arte. Esta concomitância de pensamento acabou

influenciando o ensino de Arte também nas escolas de educação básica até pelo menos a década de 1960, como veremos adiante.

De modo geral, durante as primeiras décadas do século XX, o desenho geométrico, o desenho de ornato ou arte decorativa estiveram presentes na escola primária e, principalmente, na escola secundária brasileira. Porém, de acordo com Zuin (2001), neste período, apesar de o ensino de desenho estar incluído em diversas escolas, era um saber acessível a poucos.

Foi com a Reforma Francisco Campos, em 1931 que o Desenho ganhou um maior espaço no âmbito educacional. Esta Reforma estabeleceu oficialmente ao nível nacional a modernização do ensino secundário brasileiro, implementando algumas modificações no currículo. Como demonstra Zuin (2001, p. 74), o Desenho foi dividido em quatro modalidades:

Desenho do Natural – desenho de observação, feito à mão livre, com estudo da luz, sombra e perspectiva.

Desenho Decorativo – estudo dos elementos e das regras da composição visual.

Desenho Geométrico – estudo das construções da geometria euclidiana plana, com o propósito de resolver os problemas do plano bidimensional, com utilização dos instrumentos de desenho;

Desenho Convencional – inclui a geometria descritiva, ramificações do desenho técnico e desenho esquemáticos.

A disciplina tecia analogias com o trabalho em um sentido utilitário, com o intuito de preparar os estudantes para a vida profissional, seja para as atividades artesanais ou para aquelas desenvolvidas nas fábricas. Metodologicamente, valorizava o traço, o contorno, a repetição de modelos vindos geralmente de fora do país, o desenho de ornatos, a representação de estampas e o desenho geométrico (FERRAZ E FUSARI, 1999).

O desenho do natural ou desenho de observação de modelos ainda era timidamente abordado na escola, pois, de acordo com a visão da época, ele não era tão útil à vida e à sociedade. Barbosa (1995, p. 83) cita um artigo publicado no *Jornal do Pará*, no início do século XIX, que ilustra muito bem esta visão que ainda se esboçava no século XX:

À escola primária concorrem as crianças situadas em todas as classes sociais; a maior parte dessas crianças, completo o curso primário, abandona o caminho da escola pela necessidade urgente de trabalhar. Desta maior parte, alguns vão fazer carreira nas profissões elementares, ferreiros, serralheiros, marceneiros, carpinteiros, pedreiros, entalhadores, canteiros, pintores, decoradores, etc.

Perguntamos de que servirá o desenho a esta gente o tal desenho “*d’apres nature*”, se eles não estudaram nenhuma definição de linhas, se não aprenderam a noção de escala geométrica, se não sabem o que é um ângulo, um triângulo, um quadrilátero, uma linha a prumo, uma linha horizontal, etc.

Verifica-se a triste ignorância que se vê em grande número de operários nossos, que sabem pintar quadros a lápis de navios no alto mar e não sabem se servir da sua régua e esquadro para traçar duas paralelas⁷³.

Como herança da Escola de Belas Artes e também do Liceu de Artes e Ofícios, os programas de desenho do natural, desenho decorativo e desenho geométrico “eram centrados nas representações convencionais de imagem, os conteúdos eram bem discriminados, abrangendo noções de proporção, perspectiva, construções geométricas, composição, esquemas de luz e sombra” (FERRAZ E FUSARI, 1999, p. 30).

No Paraná, seguindo as disposições nacionais, as disciplinas Desenho e Trabalhos Manuais, mesmo que com nomenclaturas diferentes, faziam parte do currículo escolar primário ou elementar desde o século XIX, a exemplo do Desenho com aplicação à indústria e às artes, do Desenho geométrico e de ornamento, bem como das Prendas domésticas (BRASIL. INEP, 1954).

O percurso destas disciplinas embrenhou-se no século XX. Conforme o *Regulamento da Instrução Pública do Estado do Paraná (1901)*⁷⁴, e com o *Regimento Interno das Escolas Públicas do Estado do Paraná (1903)*, o ensino primário compreendia, entre outras matérias, Trabalhos de Agulha, nas duas primeiras séries, e Trabalho Manual, nas duas últimas. Na segunda série do 1.º grau primário havia ainda a disciplina Desenho Linear (Quadro 2).

⁷³ Arte do desenho, por M. O *Jornal do Pará*, 23 de agosto de 1909.

⁷⁴ O *Regulamento da Instrução [sic] Pública do Estado do Paraná*, instituído pelo Decreto n.º 93, de 11 de março de 1901, organizava a Instrução Pública da seguinte forma: ensino primário, dividido em 1.º e 2.º graus; ensino secundário; e ensino normal (PARANÁ, 1901).

QUADRO 2 – MATÉRIAS DO ENSINO PRIMÁRIO DO PARANÁ – 1903

Ensino Primário	Série	Disciplinas
1.º grau	1.ª série	Leitura, Caligrafia, Aritmética, Geografia, História Pátria, Trabalhos de Agulha.
	2.ª série	Leitura, Gramática, Caligrafia, Aritmética, Desenho Linear , Geografia, História Pátria, Agronomia, Moral, Trabalhos de Agulha.
2.º grau	1.ª série	Gramática, Aritmética, Geometria Plana , Geografia, História, Agronomia, Moral, Ginástica de Salão, Trabalho Manual.
	2.ª série	Gramática, Aritmética, Geometria Plana, Geografia, História do Brasil, Agronomia, Moral, Ginástica de Salão, Trabalho Manual.

FONTE: Adaptado do Regimento Interno das Escolas Públicas do Estado do Paraná (1903).

Trabalhos de Agulha e Trabalho Manual eram disciplinas destinadas especialmente às meninas⁷⁵. Diferentemente dos trabalhos manuais, que se apresentavam em todas as séries primárias, o desenho era ensinado somente em uma das séries. Entretanto, era no ensino secundário que ele ganhava espaço, apresentando-se na grade curricular de quatro das seis séries secundárias. É importante destacar que o número de aulas semanais de Desenho se equiparava ao de outras disciplinas curriculares, denotando o seu grau de importância, como podemos observar na Tabela 1. Corroborando com esta evidência, Trinchão (2016) afirma que o Desenho Linear chegou a equivaler no Brasil, à leitura, à escrita e à aritmética.

⁷⁵ Na época, havia a divisão de classes por sexo. Somente nas escolas promíscuas ou mistas eram permitidos alunos de ambos os sexos, desde que ficassem em bancos separados (PARANÁ, 1903).

TABELA 1 – NÚMERO DE AULAS SEMANAIS DAS DISCIPLINAS DO ENSINO SECUNDÁRIO DO PARANÁ (1901)

1.º ANNO		2.º ANNO		3.º ANNO	
Arithmetica	4	Algebra e Arithmetica	3	Geometria e Algebra	4
Geographia	3	Geographia	3	Geographia	2
Portuguez	3	Portuguez	3	Portuguez	2
Francez	4	Francez	3	Francez	2
Desenho	3	Desenho	3	Desenho	2
		Inglez	3	Inglez	3
				Latim	3
Total	17		18		18
4.º ANNO		5.º ANNO		6.º ANNO	
Trigonom.	4	Mec. e astr.	3	Mathematica	2
Geometria e Algebra	2	Inglez	1	Geographia	1
Portuguez	2	Allemao	3	Francez	2
Francez	1	Latim	3	Inglez	1
Desenho	2	Grego	3	Allemao	2
Inglez	2	Historia	3	Latim	1
Allemao	3	Phys. e chim.	4	Grego	2
Latim	3	Literatura	2	Hist. do Brasil	3
Grego	3	Hist. natural	2	Phys. e chim.	3
Historia	3			Literatura	2
				Hist. Natural	5
				Logica	3
Total	23		24		27

FONTE: Regulamento da Instrucção [sic] Pública do Estado do Paraná (1903).

Pouco tempo depois, além de estar nos quatro anos do curso secundário, a disciplina de Desenho passou a integrar o currículo de todas as séries do ensino primário paranaense. Já a disciplina de Música passou a fazer parte do currículo da quarta série primária, pela determinação do Decreto n.º 710, de 17 de outubro de 1915, que estabelecia o Código do Ensino⁷⁶ do estado do Paraná. Neste documento, não houve indicação de Trabalhos Manuais como matéria de ensino. Entretanto, no

⁷⁶ Pelo Código do Ensino de 1915 foram ordenadas e sistematizadas as leis especiais, aprovadas desde 1901, a respeito da instrução pública do Paraná nos diferentes segmentos de ensino.

plano de estudos da Escola Normal⁷⁷, destinada à formação de professores para as escolas estaduais, estavam previstas as disciplinas Desenho, Música e Trabalhos Manuais nos três primeiros anos do curso, como nos informa o Capítulo II do Código do Ensino. Além disso, os conteúdos da disciplina Trabalhos Manuais na Escola Normal dirigiam-se também às práticas educativas para o ensino infantil. Os conteúdos consistiam: “a) no ensino da arte de coser, em suas mais úteis aplicações domésticas, bordar, etc., b) na prática dos *trabalhos aplicáveis no ensino infantil* (tecelagem, modelagem, cartonagem, etc.)” (PARANÁ, 1915, p. 43, Art. 208.º, grifo nosso).

Como nos adverte Julia (2002), uma disciplina pode ser ensinada mesmo sem aparecer nos programas escolares oficiais. Deste modo, é possível deduzir que atividades de trabalhos manuais podiam ser realizadas, principalmente nas escolas primárias, mesmo não ocupando espaço visível no currículo escolar formal.

Outra evidência é que no *Programa do Grupo Escolar Modelo e Similiares*⁷⁸, aprovado em 1917 a fim de orientar o currículo dos grupos escolares do Estado, consta a descrição dos conteúdos do ensino primário paranaense, incluindo o programa de Desenho, Trabalhos Manuais e Música. Neste programa, Trabalhos Manuais aparece nas quatro séries primárias.

Um dos marcos significativos do ensino de Desenho ocorreu na década de 1940, quando foram decretadas as Leis Orgânicas de Ensino, conhecidas como a Reforma Capanema. Nos dizeres da Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942, Desenho e Trabalhos Manuais constituíam disciplinas independentes no ensino secundário, enquanto com a Lei Orgânica do Ensino Primário, de 1946, a disciplina de Desenho assume a rubrica Desenho e Trabalhos Manuais no curso primário elementar.

Até então, o ensino primário estava ligado à administração dos estados. Cada estado cuidava do ensino primário à sua maneira, mas a falta de diretrizes

⁷⁷ O Ensino Normal tinha por finalidade a formação de professores orientadores, supervisores e administradores escolares e outros especialistas destinados ao ensino primário e pré-primário; bem como o desenvolvimento e propagação dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância (PARANÁ, 1964, Art. 158).

⁷⁸ O *Programa do Grupo Escolar Modelo e Similiares* foi instituído pelo Decreto n.º 420, de 19 de junho de 1917, depois da transformação do Grupo Escolar Xavier da Silva em Escola Modelo. Esta escola foi criada em caráter experimental tendo como referência a estrutura de grupos escolares do Estado de São Paulo, cuja organização se espelhava nas instituições escolares norte-americanas e europeias (PARANÁ, 1917).

centrais criava uma desorganização no sistema. Assim, a Lei Orgânica de 1946 instituiu as Diretrizes e Bases para o Ensino Primário e o Curso de Formação de Professores em todo o país. Neste momento, o ensino de Desenho passou a ser uma disciplina obrigatória em todo o território nacional no curso primário (ROMANELLI, 1992).

A LDBEN n.º 4.024/61 não revogou as determinações das Leis Orgânicas, contudo tornou o Desenho uma disciplina complementar e deu acentuada ênfase na iniciação em artes aplicadas. Desta forma, abriu timidamente espaço no currículo oficial brasileiro às disciplinas facultativas ou extracurriculares relacionadas ao campo das artes. Mesmo não estando sob a égide da obrigatoriedade, aprender arte era considerado um direito dos estudantes, transpassando o currículo oficial e integrando a sua formação integral e científica.

Como não houve muitas mudanças em relação à Lei Orgânica 8.529 de 1946, a matriz curricular do ensino primário permaneceu praticamente a mesma após a LDBEN n.º 4.024/61. Assim, o ensino de Arte poderia estar presente nas escolas primárias mediante o ensino de Desenho e Trabalhos Manuais, como disposto no Artigo 7.º da Lei 8.529/46:

- Art. 7.º O curso primário elementar, com quatro anos de estudos, compreenderá:
- I. Leitura e linguagem oral e escrita.
 - II. Iniciação matemática.
 - III. Geografia e história do Brasil.
 - IV. Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho.
 - V. Desenho e Trabalhos Manuais.
 - VI. Canto orfeônico.
 - VII. Educação física.

Resta-nos refletir se mesmo após promulgação da LDBEN n.º 4.024/61, que não insere o Desenho no rol de disciplinas obrigatórias, a disciplina perdurou ou ficou ausente nos currículos escolares dos anos 1960. Se recorrermos a Chervel (1990), podemos inferir que as disposições da referida Lei possam não ter refletido nas escolas de imediato, considerando a liberdade na escolha de sua pedagogia e o fato de os professores não serem impotentes diante da didática exterior que lhes é imposta. Ou seja, as leis educacionais não se aplicam sem haver resistências por parte da escola, a qual é vista como instituição autônoma.

Neste contexto, mesmo não sendo disciplinas obrigatórias, Desenho e Trabalhos Manuais permaneceram no currículo brasileiro. Podemos perceber isso

na formação de professores, que exerce influência direta nas ações desenvolvidas no interior da escola, visto que o corpo profissional constitui parte integrante da cultura escolar, como frisa Julia (2001). Ora, os cursos de formação de professores na década de 1960 ainda tinham o Desenho e os Trabalhos Manuais fortemente demarcados em sua grade curricular. Por esse motivo, a probabilidade destas disciplinas deixarem de existir nos currículos escolares naquele momento acabava sendo irrisória.

Como alude Trinchão (2016, p. 30), a presença destas disciplinas nas Escolas Normais, especialmente a de Desenho, se deu como “área do conhecimento referida à formação do professor, responsável pelo repasse de conhecimentos básicos para aqueles que formariam a futura mão de obra necessária aos propósitos da industrialização e pela instrução da elite letrada da província”. O Desenho na escola era ministrado pelo professor primário, assim, como ainda hoje o Ensino de Arte é ministrado nos anos iniciais do Ensino Fundamental por pedagogos em grande parte das escolas brasileiras.

A Lei Orgânica do Ensino Normal⁷⁹, promulgada em 2 de janeiro de 1946 pelo Decreto-Lei n.º 8.530, estruturou o Curso Normal em dois níveis. Como curso de 1.º ciclo, passava a funcionar o curso de formação de regentes de ensino primário, com duração de quatro anos, cujo funcionamento se dava nas Escolas Normais Regionais. Como curso de 2.º ciclo, permaneciam os cursos de formação de professores primários, com duração de três anos e com funcionamento nas Escolas Normais⁸⁰ (ROMANELLI, 1992). O currículo do curso de regentes valorizava as disciplinas de cultura geral, sendo que a disciplina de Desenho, rubricada nos dois primeiros anos como Desenho e Caligrafia, era contemplada nas quatro séries do curso. Sua carga horária superou inclusive a disciplina de Matemática, que está presente apenas nas três primeiras séries. Trabalhos Manuais, ligada inicialmente à economia doméstica e posteriormente às atividades econômicas da região, se firma como disciplina nas três primeiras séries. Observamos então a prevalência de tais

⁷⁹ Esta lei estabeleceu as diretrizes gerais para o funcionamento das Escolas Normais em todo o país, pretendendo dar uniformidade à formação de professores em todo o território nacional; estabelecendo princípios e normas relativos a regime de estudos, conteúdos programáticos, métodos e processos didáticos.

⁸⁰ Além das Escolas Normais e das Escolas Normais Regionais, foram criados os Institutos de Educação, que, além dos Cursos Normais, ofereciam cursos de especialização para professores primários e cursos de habilitação em Administração Escolar (ROMANELLI, 1992).

disciplinas até mesmo sobre as disciplinas de formação profissional, que constam em apenas um ano do curso (Quadro 3).

QUADRO 3 – DISCIPLINAS DO CURSO DE FORMAÇÃO DE REGENTES DE ENSINO PRIMÁRIO

Disciplina	Série			
	1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a
Português	x	x	x	x
Matemática	x	x	x	
Geografia Geral	x			
Geografia do Brasil		x		
História Geral			x	
História do Brasil				x
Ciências Naturais	x	x		
Noções de Higiene				x
Desenho			x	x
Desenho e Caligrafia	x	x		
Canto Orfeônico	x	x	x	x
Trabalhos Manuais e Economia Doméstica	x			
Trabalhos Manuais e Atividades Econômicas da Região		x	x	
Educação Física	x	x		
Educação Física, Recreação e Jogos			x	x
Noções de Anatomia e Fisiologia Humana			x	
Psicologia e Pedagogia				x
Didática e Prática de Ensino				x

FONTE: Adaptado de Lei Orgânica do Curso Normal (1946).

O mesmo acontece na organização do curso de formação de professores, em que a disciplina de Desenho permanece nos três anos do curso, como nos revela o Quadro 4. Neste curso a disciplina é nomeada como Desenho e Artes Aplicadas, possivelmente tratando-se de uma integração entre Desenho e Trabalhos Manuais.

QUADRO 4 – DISCIPLINAS DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS

Disciplina	Série		
	1. ^a	2. ^a	4. ^a
Português	x		
Matemática	x		
Física e Química	x		
Anatomia e Fisiologia Humana	x		
Música e Canto	x	x	x
Desenho e Artes Aplicadas	x	x	x
Educação Física, Recreação e Jogos	x	x	x
Biologia Educacional		x	
Psicologia Educacional		x	x
Sociologia Educacional			x
História e Filosofia da Educação			x
Higiene e Educação Sanitária		x	
Higiene e Puericultura			x
Metodologia do Ensino Primário		x	x
Prática do Ensino			x

FONTE: Adaptado de Lei Orgânica do Curso Normal (1946).

O estado do Paraná, seguindo as disposições da LDBEN n.º 4.024/61, desenvolveu leis e decretos que garantiram espaço ao ensino de Arte no currículo escolar paranaense. Neste período, faziam parte do currículo primário paranaense disciplinas-base tais como Linguagem, Matemática, Estudos Sociais, Ciências Naturais e Higiene; e disciplinas e práticas educativas que incluíam o desenho, a música e a educação artística. Por sua vez, o município de Curitiba se amparou nas leis federal e estadual, inserindo a Arte no currículo escolar de suas primeiras escolas, mesmo sem dispor ainda de um currículo próprio.

Além do Desenho e Trabalhos Manuais, a Lei n.º 8.529/46, em seu Artigo 5.º, indicava que o ensino primário deveria manter-se articulado aos cursos de artesanato e aprendizagem industrial e agrícola. Podemos ver a permanência destas disciplinas no currículo do município de Curitiba ainda na década de 1960. O curso de técnicas agrícolas integrava as primeiras quatro séries primárias, enquanto os cursos de artes industriais, artesanato e economia doméstica integravam o último ano do curso primário e se estendiam a todos os anos do curso secundário.

A ênfase da iniciação em artes aplicadas nas duas últimas séries facultativas do ensino primário era delegada pela Lei n.º 4.024/61:

Art. 26. O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade (BRASIL, 1961).

Atendendo a esta disposição, o governo Ney Braga, através do Decreto n.º 10.290, de 13 de dezembro de 1962, deu nova estrutura ao ensino primário no estado do Paraná, aumentando sua duração, a partir do ano letivo de 1963, de quatro para seis séries anuais nos grupos escolares, de quatro para cinco séries nas casas escolares e de três para quatro séries nas escolas isoladas. Isto foi possível graças ao grau de desenvolvimento já atingido pelo estado naquele momento, de modo que a 5.^a e 6.^a séries primárias paranaenses passaram a priorizar, além das disciplinas obrigatórias, o ensino de técnicas de artes aplicadas (PARANÁ. Secretaria de Educação e Cultura, 1963a).

A intenção do governo com a implantação de duas novas séries complementares ao ensino primário era oferecer aos alunos, além da alfabetização e da instrução básica, a formação necessária para o exercício de determinadas profissões de nível elementar. Assim, os estudantes saíam do ensino primário com catorze anos, a idade mínima exigida na época pela Constituição Federal para o exercício de atividades remuneradas. Era ainda uma forma de preencher os dois anos em que a criança ficaria ociosa; o que, como menciona Ney Braga, poderia ser prejudicial à sua vida e à sociedade em geral: “[...] com isto eliminará também o denominado ‘hiato nocivo’, pois a criança terminará o seu curso primário não mais com 11 ou 12 anos de idade mas com os 14 anos” (PARANÁ, Secretaria de Educação e Cultura 1962a, p. 10, grifo do autor).

Já em relação à educação de grau médio no contexto nacional, esta abarcava as disciplinas Desenho e Trabalhos Manuais, como é possível verificar no Artigo 10.º, inciso III da Lei Orgânica n.º 4.244 de 1942⁸¹, cujas disposições não foram alteradas pela LDBEN n.º 4.024/61. Com exceção de Trabalhos Manuais, que fazia parte das duas primeiras séries, Desenho estava presente em todas as séries do curso secundário.

⁸¹ A Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, também conhecida como Reforma Capanema, instituiu no ensino secundário um primeiro ciclo de quatro anos de duração, denominado ginásial, e um segundo ciclo de três anos subdividido em clássico ou científico (ROMANELLI, 1992).

Conforme a LDBEN n.º 4.024/61, o ensino da arte no ensino médio se traduzia nas disciplinas complementares e optativas, nas práticas educativas e nas atividades complementares de iniciação artística. Diante da coexistência destas diferentes tipologias de ensino, é importante diferenciá-las de maneira mais clara.

O documento *Consolidação da Legislação do Ensino Secundário após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* define os termos “disciplina”, “práticas educativas” e “atividades complementares”, no Capítulo VII, Artigo 33:

§ 2.º - Entende-se por disciplina a atividade escolar destinada à assimilação de conhecimentos sistematizados e progressivos, passíveis de mensuração e que é condição de prosseguimento de estudos.

§ 3.º - Entende-se por práticas educativas as atividades que correspondem às necessidades de ordem física, artística, cívica, moral e religiosa e que colocam o acento principal na maturação da personalidade, com a formação de hábitos correspondentes, embora necessitem, também da assimilação de certos conhecimentos”.

§ 6.º - Entende-se por atividades complementares as que, visando à educação dos alunos, não se caracterizam como disciplina ou prática educativa e sejam desenvolvidas, em tempo especialmente reservado, além das 24 horas semanais de horário regular.

(BRASIL, 1969, p. 35).

Enquanto as disciplinas obrigatórias básicas eram indicadas pelo Conselho Federal de Educação (CFE), as instituições de ensino poderiam escolher as disciplinas complementares e optativas, dentre as estabelecidas pelos Conselhos Federal e Estadual de Educação, para integrar o currículo. Segundo a *Indicação s/n.* do CFE, de 24 de abril de 1962, a relação das disciplinas optativas para o sistema federal de ensino médio era a seguinte:

I — no *ciclo ginásial*: Línguas Estrangeiras Modernas, **Música (Canto Orfeônico)**, **Artes Industriais**, Técnicas Comerciais e Técnicas Agrícolas;

II — no *ciclo colegial*: Línguas Estrangeiras Modernas, **Desenho**, Mineralogia e Geologia, Estudos Sociais, Psicologia, Lógica, Literatura, **Introdução às Artes**, Direito Usual, Elementos de Economia, Noções de Contabilidade, Noções de Biblioteconomia, Puericultura, Higiene e Dietética (BRASIL, 1962, grifo nosso).

Notamos que entre o rol de disciplinas optativas para o ensino médio encontram-se presentes disciplinas de Arte facultativas, mas que poderiam fazer parte da composição do currículo escolar: Música, Artes Industriais, Desenho e Introdução às Artes. No rol de disciplinas optativas, Artes Industriais se enquadrava como uma disciplina vocacional, uma das exigências impostas pela LDBEN n.º 4.024/61: “entre as disciplinas e práticas educativas de caráter optativo no 1.º e 2.º

ciclos, será incluída uma vocacional, dentro das necessidades e possibilidades locais” (BRASIL, 1961, Art. 44.º, § 2.º).

Já as práticas educativas, segundo o Parecer do CFE n.º 131, de 1962, consistiam em atividades que correspondiam às necessidades de ordem física, artística, cívica, moral e religiosa, visando o desenvolvimento da personalidade e a formação de hábitos específicos. O Artigo 40.º do Parecer n.º 131 dispõe que poderiam ser consideradas práticas educativas a Educação Física, a Educação Cívica, a Educação Religiosa, a Educação Doméstica, as Artes Femininas e as Artes Industriais. Assim como ocorria com as disciplinas, a frequência às aulas das práticas educativas era obrigatória, não havendo, contudo, exigência de notas ou graus.

Em relação às atividades complementares de iniciação artística, a LDBEN n.º 4.024/61 menciona no Artigo 38.º do Capítulo I, inciso IV, que a iniciação artística deveria ser parte integrante da formação de grau médio, ocorrendo, porém em horários distintos aos das aulas regulares, ou seja, tratava-se de atividades extracurriculares. O Parecer n.º 331/1964 do CFE as insere em uma abordagem mais ligada à arte expressiva, quando lista as atividades que deveriam ser realizadas na iniciação artística:

Desenho de expressão e pintura; modelagem e escultura; museu didático de arte; exposição de arte e indústria; excursões a museus, galerias, monumentos e sítios naturais; jograis; coro seco; música e canto orfeônico; clube de decoração; clube de cinema (BRASIL, 1969, p.36).

Ainda assim, encontramos nesta listagem as palavras “indústria” e “decoração”, o que indica que as atividades complementares de iniciação artística não estavam totalmente desvinculadas das artes aplicadas.

Atendendo as disposições da LDBEN n.º 4.024/61, o currículo paranaense para o nível médio secundário, da década de 1960, foi elaborado em decorrência da aplicação da Lei Estadual n.º 4.978, promulgada em 1964, de modo a orientar os estabelecimentos estaduais de ensino médio. Dentre as disciplinas curriculares sugeridas figuravam: Desenho, Educação Técnico Manual e Educação Artística⁸²,

⁸² É interessante observar que a expressão “Educação Artística” já existia mesmo antes de sua instituição no currículo escolar pela LDB n.º 5692/71. Pelo que verificamos nos documentos do estado, esta prática educativa estava relacionada à iniciação em artes visuais ou à iniciação musical. Santini (2016) discute o uso desta nomenclatura, elencando sua presença nas décadas de

sendo que a última consistia no ensino de canto orfeônico e iniciação musical (PARANÁ, 1962b, 1962c).

A Lei Estadual n.º 4.978/64, seguindo as disposições da LDBEN n.º 4.024/61, delegava aos estabelecimentos de ensino paranaenses, em seu Artigo 107.º, Parágrafo único, que além do cumprimento dos planos e programas de ensino, teriam o dever de realizar atividades complementares de iniciação artística e profissional. No ensino primário, tais atividades incluíam as artes industriais e a educação artística, que não pertenciam ao currículo oficial, mas de certa forma integravam a grade curricular:

Art. 105. Nos centros urbanos de grande densidade demográfica, a escola primária poderá distribuir suas funções entre a "escola classe", na qual se ministrará o ensino propriamente dito, e o parque escolar, onde se proporcionará a educação física e de saúde, compreendendo recreação e jogos, a educação artística, o ensino de artes industriais e de economia doméstica (PARANÁ, 1964).

Como elucidava a LDBEN n.º 4.024/61 e como nos revelou o programa de ensino paranaense de 1963, as disciplinas, as práticas educativas e as atividades complementares relacionadas às artes tinham sua importância enquanto formadoras do ser humano integral, moldando sua personalidade e preparando-o para atuação na sociedade. Isso ocorria da mesma forma no âmbito municipal, como prescrevia o Plano de Educação de Curitiba de 1968.

Não foi à toa que Rui Barbosa delegou ao ensino da arte a importância para o progresso da civilização, situando o desenho como base de toda a instrução industrial e do desenvolvimento econômico da nação. Como bem salientam Flores e Kuhn (2016, p.8), o ensino de Desenho “se caracterizava como base de um ensino técnico que deveria dar suporte à industrialização do país e, como conhecimento disciplinarizado, reunia as possibilidades para promover as mudanças necessárias ao país”.

2.2 A ORGANIZAÇÃO DOS PROGRAMAS E CURRÍCULOS DE DESENHO E TRABALHOS MANUAIS NAS ESCOLAS PRIMÁRIA E SECUNDÁRIA

1940 e 1960 como disciplina no currículo de muitas escolas ginasiais e também das escolas de formação de professores.

FIGURA 14 – CAPA DA REVISTA *CLAUDIA*, 1962

FONTE: Picuki (2020).

A ilustração da capa da revista feminina *Claudia*⁸³ (Figura 14), de agosto de 1962, nos mostra a figura de uma mulher dos anos 1960, com visual moderno, independente e ar de intelectual. Entretanto, em seu miolo o periódico apresenta uma reportagem que enfoca a vida doméstica da famosa Jacqueline Kennedy, na época primeira-dama dos Estados Unidos, representada como uma dona de casa rodeada por seus filhos (Figura 15).

A coexistência destes dois papéis atribuídos à mulher da época é abordada por Bassanezi (2005) quando analisa a revista *Claudia*, que com ares de modernidade, reafirma a responsabilidade da mulher para as atividades domésticas,

⁸³ A revista feminina *Cláudia* teve sua primeira edição publicada em 1961.

o cuidado com os filhos e a harmonia conjugal. Segundo a autora, coaduna nesta revista a preocupação em moldar “boas esposas” donas de casa, ao lado da concepção de “mulher moderna” que participa mais ativamente da sociedade.

Conforme Azambuja (2006), a partir da década de 1960, alguns padrões de comportamento começaram a se modificar devido ao cenário imposto pela modernidade. A mulher queria ser mais informada e politizada, pois ela estava trabalhando fora de casa. Contudo, isto não diminuiu sua importância na manutenção do lar, pois a ela ainda era designado o papel social de mãe, dona de casa e esposa, enquanto o homem era considerado o “chefe da casa”.

FIGURA 15 – REPORTAGEM DA REVISTA CLAUDIA, 1962



FONTE: Picuki (2020).

Segundo Azambuja (2006), apesar do novo papel imposto à mulher pela modernidade, os valores da sociedade a seu respeito não se modificaram totalmente e isto pode ser percebido nas propagandas das revistas da época. Estas anunciavam junto à figura feminina, produtos de limpeza do lar, panelas, máquinas de lavar roupa e outros eletrodomésticos surgidos nos anos 1960 como grandes

representantes da modernidade feminina, ajudando na organização e aproveitamento do tempo da mulher (Figura 16).

FIGURA 16 – PROPAGANDA DA REVISTA O CRUZEIRO, 1960



FONTE: Azambuja (2006).

As publicidades também relacionavam os meninos e o seu papel na sociedade da época. Uma propaganda de revista de 1965 (Figura 17) demarca bem esta questão, quando representa um menino com seu carrinho de brinquedo, que, aliás, é destacado na fotografia por remeter ao gênero masculino, observando atentamente o pai manuseando as ferramentas em uma instalação de divisórias para o seu futuro quarto. A propaganda da empresa de divisórias Eucatex chama a

atenção para a expressão “hominho” da casa que aprende com o pai como deve ser o homem da casa, pai de família.

FIGURA 17 – PROPAGANDA EUCATEX, 1965



**Mais um “hominho” em casa?
Mais um quarto, graças às divisões Eucatex.**

imaginou pedreiros em sua casa, fazendo uma divisão de tijolos?
E tijolo pra cá, reboco pra lá, cimento, areia, os móveis
cobertos com jornal... É tão diferente com as Divisões Eucatex!
Elas criam novos aposentos com uma rapidez incrível.
Ista um carpinteiro, pregos, ripas de madeira e chapas de Eucatex.
Só isso (a chamada “obra seca”). E o resultado também se
iduz em maior beleza e conforto; as Divisões Eucatex isolam ruídos.
Isso sem falar em dinheiro, pois não há nada mais econômico.
O “hominho” tem o seu mundo particular, um lugar tranquilo e
longe do barulho. Falando nisso: o aquêle escritório
que você sempre quis fazer lá no quarto dos fundos?...

Eucatex Divisões
em 120x40cm e
120x60cm em
formatos de 18-
21x47 e 24x50.

Eucatex também
é fabricada em
diversos tamanhos
de 1,44m x 1,22m
e 2,00m.

A Eucatex S.A. Indústria e Comércio
Av. Francisco Matoso, 530
Caixa Postal 1683 - São Paulo
Desse receber, sem compromisso, infor-
mes sobre a linha de produtos Eucatex.

NOME: _____
PROFISSÃO: _____
ENDEREÇO: _____
CIDADE: _____
ESTADO: _____

fôrro é eucatex

FONTE: Memória da Publicidade Brasileira (2020).

É importante identificar as atribuições específicas delegadas a homens e mulheres do período estudado, pois esta condição reflete nos objetivos e práticas das disciplinas escolares, dado que o público escolar é um dos agentes de renovação das disciplinas. Como esclarece Chervel (1990, p. 199), “a transformação pelo público escolar do conteúdo dos ensinamentos é sem dúvida uma constante importante na história da educação”. Especialmente Trabalhos Manuais, apesar de contemplar diferentes conteúdos e atividades no decorrer de sua trajetória, esteve associada por longo tempo ao público feminino, não deixando, porém, de abranger conteúdos distintos também para o público masculino. Conteúdos específicos voltados para a formação de homens e mulheres alinhavam-se, desta forma, aos propósitos da sociedade moderna.

Em linhas gerais, no contexto paranaense, na primeira metade do século XX, Desenho e Trabalhos Manuais tinham uma abordagem prática e utilitária que enfatizava os saberes geométricos e ornamentais. Camara (2019) afirma que ambas as disciplinas se consolidaram na escola paranaense difundindo saberes geométricos. A autora revela ainda que tais disciplinas, além da formação para o trabalho, procuravam auxiliar no desenvolvimento corporal, psicológico, moral e social do aluno. Sem dúvida, as habilidades técnicas eram um dos alvos a se atingir; entretanto, a prática, principalmente de atividades manuais, permitia também a educação do caráter e da personalidade do homem. Vemos este discurso explícito na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos de 1965:

É necessário ressaltar sua importância no desenvolvimento da inteligência e na formação do caráter. [...] O trabalho manual permite revelar a habilidade, o espírito de iniciativa, a inteligência prática, manual [...] Permite ainda a formação de personalidades mais completas, harmoniosas, equilibradas (MÁRQUEZ, 1965, p. 290-291).

Neste sentido, não só havia a preocupação com a profissionalização, mas prezava-se também pela formação de indivíduos que atendessem às exigências da vida moderna que estava se consolidando na nação em desenvolvimento.

Como vimos, Trabalhos de Agulha e Trabalhos Manuais constituíram disciplinas integrantes do ensino primário paranaense no início do século XX, voltadas, sobretudo ao público feminino. Na primeira, eram desenvolvidas peças em crochê, costura e bordado; na segunda, fazia-se uma revisão dos conteúdos da disciplina Trabalhos de Agulha, incluindo também a confecção de flores e enfeites para a sala de aula (PARANÁ, 1903).

Porém, Trabalhos Manuais também abrangia conteúdos específicos para meninos. Segundo Camara (2019), a diferenciação dos conteúdos para alunos e alunas também é observada nos demais estados brasileiros, incluindo São Paulo. Observando o *Programa do Grupo Escolar Modelo e Similiares*, de 1917, podemos notar que as categorias de conteúdos que integram a disciplina se ampliam. Enquanto para as meninas os conteúdos consistiam basicamente em trabalhos de agulha e prendas domésticas, para os meninos estes giravam em torno de atividades tais como modelagem, pequenos trabalhos de barbante ou madeira, tecelagem e até agricultura (Quadro 5).

QUADRO 5 – PROGRAMA DA DISCIPLINA TRABALHOS MANUAIS – 1917

Ensino Primário	Seção Masculina	Seção Feminina
1.º ano	<ul style="list-style-type: none"> • Cortar e fazer envelopes. • Sacos de papel – diversos formatos. • Chapéus de papel – diversos formatos. • Caixinhas e cestinhas. • Tecidos de tiras de papel em cores. • Modelagem em barro dos sólidos estudados. • Em papel de cone, cilindro, cubo, paralelepípedo, etc. • Nós e laçadas em barbante e sua aplicação a pequenos trabalhos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cortar e fazer envelopes. • Sacos de papel – diversos formatos. • Chapéus de papel – diversos formatos. • Caixinhas e cestinhas. • Tecidos de tiras de papel em cores. • Alinhavo em aniagem a linhas de cores. • Alinhavo em aniagem a linha de cores. • Alinhavinho em pano branco grosso. • Ponto de cruz em aniagem ou algodão grosso. • Crochê – tranças, buracos e tapados.
2.º ano	<ul style="list-style-type: none"> • Modelagem em barro de sólidos. • Modelagem em barro de frutas. • Modelagem de barro de folhas. • Pequenos trabalhos em barbante. • Empalhamento de cadeiras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bainhas. • Posponto. • Marcas. • Serzaduras de meias. • Remendos. • Crochê – pequenos trabalhos.
3.º ano	<ul style="list-style-type: none"> • Modelagem de objetos comuns e fáceis – garrafas, etc. • De folhas e frutos. • Pratos, vasos, potes, etc. • Pequenos trabalhos de barbante. • 1 m² de terra a cada aluno e preparo. • Plantio misto e conservação. • Relevo de mapas. • Tecelagem – esteiras, palhões, etc. • Trabalhos simples em madeira e canivete. • Uso de esquadro, serrote, compasso e metro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pregueados. • Pregar botões e casear. • Pregar colchetes diversos. • Marcar roupa. • Pequenos trabalhos de crochê. • Bordados fáceis. • Corte e confecção de roupas de boneca.
4.º ano	<ul style="list-style-type: none"> • O mesmo do 3.º ano com pequena ampliação. • Trabalhos fáceis em taquara e madeira. 	<ul style="list-style-type: none"> • Remendos, serzidos e bainhas. • Aplicação de rendas e bordados. • Toalhas de franja e macramê. • Toucas sapatinhos e camisolas de lã. • Corte e costura de babadores e aventais. • Corte e costura de saias, calças e fronhas. • Bordados de lã em aniagem. • Bordado branco. • Bordado a seda. • Noções de cozinha e arranjos domésticos.

FONTE: Adaptado do Programa do Grupo Escolar Modelo e Similares (1917).

Na década de 1960, os programas primários paranaenses elaborados e aprovados referiam-se apenas às disciplinas obrigatórias tais como Linguagem, Matemática, Estudos Sociais, Ciências Naturais e Higiene. Como indica o texto introdutório do programa do ensino primário paranaense de 1963, os professores da escola primária tinham liberdade de planejar e adaptar o currículo, desenvolvendo seus próprios programas para as disciplinas complementares e práticas educativas, incluindo o desenho, os trabalhos manuais e a educação artística:

Aos professores dessas escolas confiamos o planejamento, a adaptação ao currículo e a elaboração dos programas das demais disciplinas e práticas educativas, como desenho, música, educação física, educação artística e outras que possam contribuir para a educação integral dos alunos (PARANÁ. Secretaria de Educação e Cultura, 1963a, p. 4).

Nesta perspectiva, é importante considerar os conceitos de Goodson (1997) sobre o currículo prescrito ou pré-ativo e o currículo ativo. O autor considera como currículo prescrito documentos oficiais, programas de ensino, livros didáticos, entre outros materiais que estabelecem diretrizes a serem seguidas. Já o currículo ativo caracteriza as práticas educativas que ocorrem no cotidiano escolar, que podem sofrer alterações ou adaptações em relação ao currículo prescrito. A vinculação entre estes dois tipos de currículo nos leva a inferir que os professores não são impotentes frente às disposições educacionais atribuídas à escola e têm liberdade para interferir no currículo prescrito.

Sendo assim, podemos deduzir que os programas utilizados neste período para Desenho e Trabalhos Manuais eram muito similares aos da década anterior, se pensarmos na formação e na experiência didática acumulada pelos professores. Julia (2001, p. 33) argumenta que “o professor não é o agente de uma didática que lhe seria imposta de fora”, reafirmando a autonomia do professor. O programa para o ensino primário do estado do Paraná para Trabalhos Manuais desta época tinha os seguintes objetivos:

- 1 - Exercício e estímulo à capacidade de criação do espírito infantil.
- 2 - Desenvolvimento neurológico e muscular da criança.
- 3 - Desenvolvimento da iniciativa, de hábitos de ordem, de cooperação e do desejo de perfeição.
- 4 - Capacidade para atividades manuais úteis na vida diária (PARANÁ, 1950, p. 32).

A disciplina estava presente nos quatro anos do curso primário, abordando os seguintes conteúdos: modelagem, jardinagem, horticultura, recorte e colagem, costura, decoração do lar, técnicas de impressão. Este programa aponta, além das atividades de caráter utilitário, práticas mais voltadas à expressão como, por exemplo, modelagem espontânea e aplicação da imaginação nos trabalhos.

O programa de Trabalhos Manuais da Secretaria de Educação e Cultura (SEC), sob a denominação Educação Técnico Manual, vigente na década de 1960 no estado do Paraná, era segmentado para meninos e meninas. Para as meninas, a disciplina estava presente nas 3.^a e 4.^a séries do curso ginásial, enquanto para os meninos constava apenas na 3.^a série deste curso:

QUADRO 6 – PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TÉCNICO MANUAL DO ESTADO DO PARANÁ – 1962
(continua)

Curso Ginásial	Séries (1.º ciclo)	
	3. ^a	4. ^a
Masculino	Unidade I - TRABALHO MANUAL a) Macramê. b) Trabalhos de cortiça. c) Confeção de objetos de adorno com sementes. Unidade II – CONSERVAÇÃO DO VESTUÁRIO a) Pregiar botões. b) Limpar e passar a ferro. Unidade III - ALIMENTAÇÃO a) Nutrição. b) Conservação de alimentos. c) Caça e pesca. Unidade IV – CONSERTOS E REPAROS a) Instalações elétricas e hidráulicas. b) Envernizar e encerar móveis. c) Soldar, colar, pregar, etc. d) Colocar vidros, azulejos. e) Construir objetos de utilidade doméstica.	
Feminino	Unidade I - TRABALHO DE AGULHA a) Tricô. b) Crochê. c) Bordado. Unidade II – NOÇÕES DE COSTURA a) Casas, pregar botões, cerzidos, alinhavos, bainhas, marcar barras, penses, etc. b) Montar pequenas peças como aventais, fronhas, etc. Unidade III - ALIMENTAÇÃO a) Nutrição.	Unidade I - PUERICULTURA a) O bebê. b) O enxoval. c) Bordado. Unidade II – NOÇÕES DE CORTE E COSTURA a) Como cortar. Tipos de fazenda. b) Moldes de figurino.

QUADRO 6 – PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TÉCNICO MANUAL DO ESTADO DO PARANÁ – 1962

Curso Ginasial	Séries (1º ciclo)	
	3. ^a	4. ^a
Feminino	b) Culinária. c) Trivial (receitas). d) Execução de receitas. Unidade IV – ORGANIZAÇÃO DO LAR a) Lista do enxoval. b) Lista de utensílios indispensáveis.	

FONTE: Adaptado dos Programas de Ensino Médio da SEC (1962).

O programa do estado do Paraná nos mostra a permanência dos trabalhos de agulha e economia doméstica na disciplina Trabalhos Manuais nos anos 1960, que compõem, inclusive, a maioria dos conteúdos da disciplina. Claramente, o objetivo prioritário era a educação para a vida doméstica, com pouca ênfase em trabalhos artesanais, decorativos e utilitários.

Como podemos notar, enquanto a disciplina inseria a autoexpressão da criança na realização de alguns trabalhos no ensino primário, no ensino secundário focava mais acentuadamente na vida prática do lar, principalmente para as meninas. Enquanto estas podiam ter aulas de puericultura, economia doméstica e trabalhos de agulha, os meninos podiam ter, além de economia doméstica, aulas de trabalhos manuais, consertos e reparos domésticos.

O ensino de economia doméstica, inserido na disciplina de Trabalhos Manuais, contava com laboratórios específicos que incluíam pequenos fogões e geladeiras, jogos de refeições faqueiros, panelas e conjunto de utilidades, máquinas de costura, ferros elétricos, jogos de bordados e materiais próprios (FUNDEPAR... *Última Hora*, 1964, p. 5).

Na época estes laboratórios eram uma grande novidade. Equipados com produtos e ferramentas tecnológicas, eram sinônimos de modernidade. Dentro de um programa que visava equipar os então recém-criados cursos de economia doméstica e de artes industriais no Paraná, o conselho diretor da Fundação Educacional do Estado do Paraná (FUNDEPAR)⁸⁴ aprovou, em 1964, a compra de

⁸⁴A FUNDEPAR, inicialmente nomeada Fundação Educacional do Estado do Paraná, foi instituída em 1962 com a finalidade de construir prédios escolares para instituições públicas, fornecer equipamentos para as salas de aula e distribuir a alimentação escolar. Na época, pela Lei n.º 4.599/62, a entidade sem fins lucrativos administrava o Fundo Estadual de Ensino. Atualmente, sua nomenclatura passou a ser Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional (FUNDEPAR, 2021).

três laboratórios completos de economia doméstica destinados às escolas especializadas de Curitiba, Londrina e Ponta Grossa, os quais deveriam ser utilizados ainda naquele ano letivo (FUNDEPAR... *Última Hora*, 1964, p. 5).

Tanto Economia Doméstica quanto Artes Industriais integravam o currículo das escolas primária e secundária. Neste período, além dos laboratórios de economia doméstica, Pavilhões de Artes Industriais eram inaugurados anexos às escolas em várias regiões do Brasil. Na cidade de Belo Horizonte, em Minas Gerais, o Ginásio Estadual Desembargador Rodrigues Campos tinha, em 1963, anexo um Pavilhão de Artes Industriais em funcionamento, realizando periodicamente exposições dos trabalhos executados pelos alunos, como nos informa a Revista do Ensino daquele mesmo ano (MINAS GERAIS. Secretaria da Educação, 1963, p.123). No Paraná, o então governador do Estado, Moysés Lupion inaugurou, em 1960, o primeiro Pavilhão de Artes Industriais no Paraná em uma escola modelar, o Centro Educacional Guaíra. Estavam previstas aulas práticas de cerâmica, tecelagem, costura, trabalhos em couro, desenho e outras atividades (PAVILHÃO..., *Diário do Paraná*, 1960, p.6).

O Planejamento de Artes Industriais de 1963 para a 5.^a e 6.^a séries do ensino primário da SEC foi elaborado com auxílio da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI) e do Centro Pedagógico de Ensino Industrial, por comissão composta pelo técnico de Artes Industriais da CBAI, Lycio Esmanhoto, e por alguns assessores da SEC. O Plano objetivava proporcionar aos adolescentes elementos capazes de promover a sua integração na sociedade, assinalando os seguintes objetivos:

- 1 – Promover o encontro entre o aluno e as indústrias modernas, propiciando uma visão ampla, verdadeiramente panorâmica, das atividades industriais e da sua influência na nossa economia.
- 2 - Possibilitar estudos e experiências em termos de realidade, desde o manejo da mais simples ferramenta até a solução de problemas de planejamento do trabalho.
- 3 – Desenvolver no aluno a capacidade de escolher, avaliar e conservar produtos industriais, no que respeita à qualidade, construção e funcionalidade.
- 4 – Estimular o gênio inventivo e a capacidade criadora através de oportunidades de autoexpressão.
- 5 – Orientar e esclarecer quanto à educação ou ocupação futura dos jovens, em função das suas aptidões e interesses.
- 6 – Desenvolver no aluno, a iniciativa, a responsabilidade, a cooperação, a perseverança e a tolerância em relação aos direitos alheios permitindo a autossatisfação e autorrealização.

7 – Fazer o aluno sentir a necessidade e utilidade de aproveitamento construtivo das suas horas de lazer.

8 – Proporcionar ao jovem que, por necessidade ou vocação, venha a dedicar-se a uma atividade industrial, ou fundamentos e habilidades básicas essenciais.

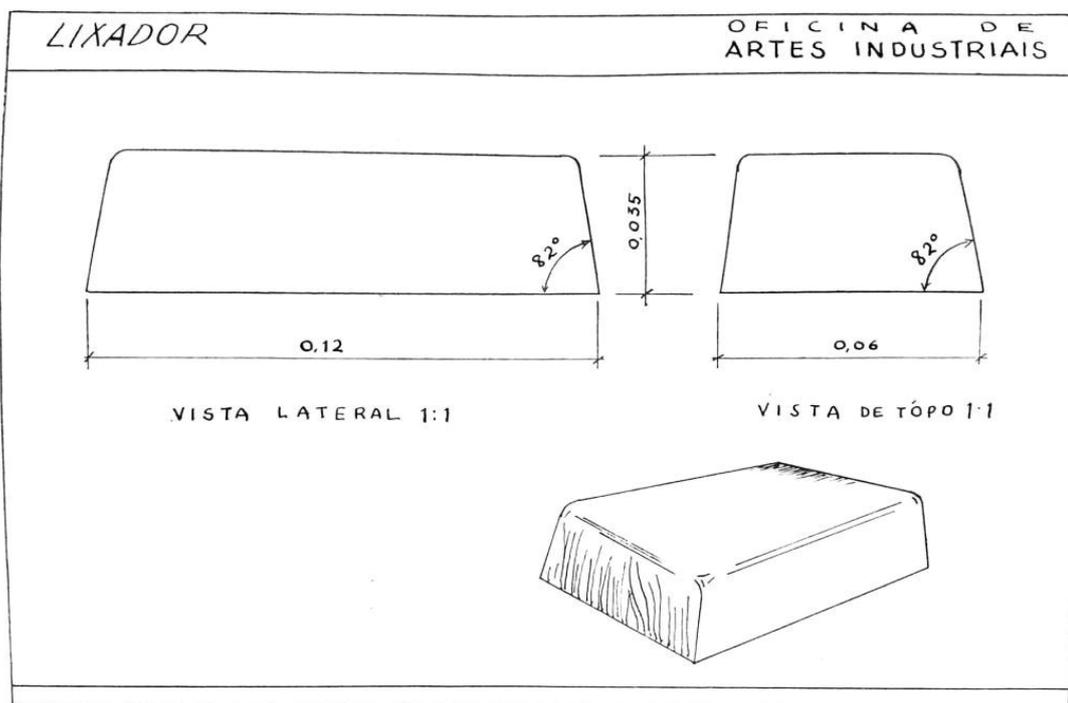
(PARANÁ, 1963c).

Os objetivos convergem para a formação técnica vocacional dos estudantes. Todavia, o objetivo n.º 4 ressalta a potencialidade das artes industriais em estimular a criatividade e a autoexpressão, o que em um primeiro momento nos parece contraditório. Apesar disso, podemos perceber nesta retórica uma visão de que as artes industriais poderiam sim, estimular a inventividade, estando alinhadas com os ideais modernos de ensino de Arte que se propagavam naquele momento.

As atividades eram realizadas em formato de oficinas, dentre as quais as mais recomendadas eram as profissionalizantes: Trabalhos em madeira, Trabalhos em metal, Trabalhos em eletricidade e Trabalhos em Cerâmica. Todas elas eram ofertadas desde a 5.^a série, sendo os conteúdos aprofundados na 6.^a série. Aconteciam duas oficinas por semestre em um mesmo espaço. O *Planejamento de Artes Industriais* recomendava que as atividades ocorressem a partir de uma “oficina geral”, que reunia em um só ambiente os diversos setores de trabalho e seções auxiliares. Esta organização permitia que um mesmo professor atendesse todos os alunos em todos os setores ao mesmo tempo.

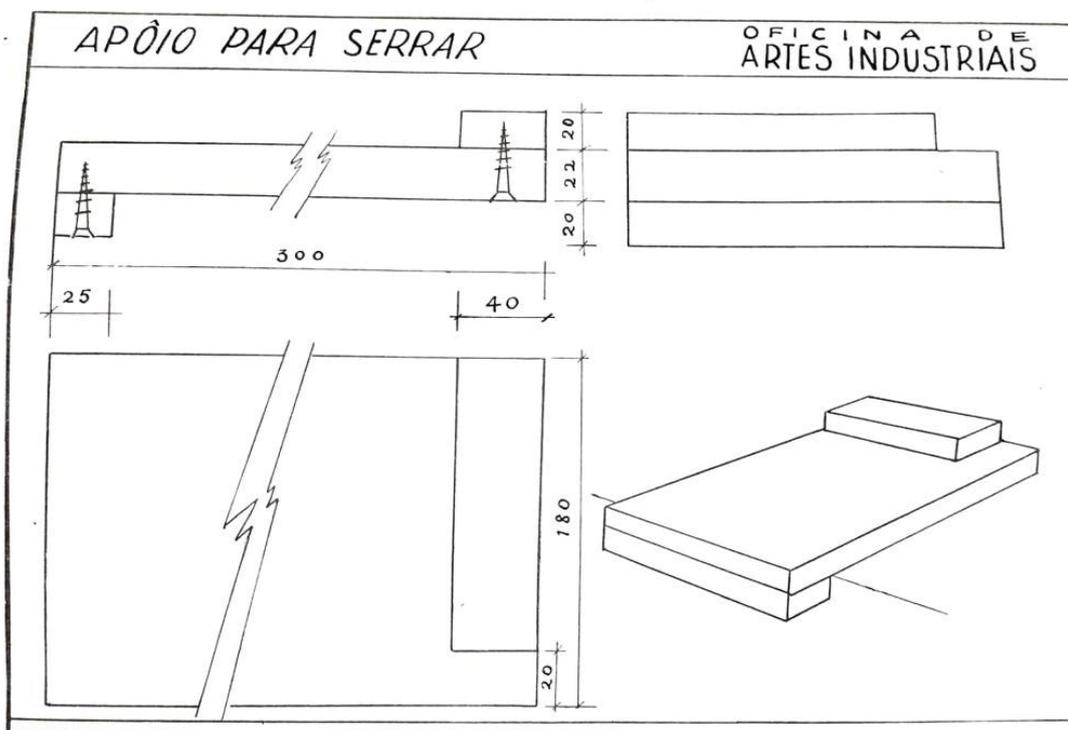
O documento sobre o planejamento de Artes Industriais oferece algumas sugestões de trabalhos a serem executados pelos alunos. As peças deviam ser úteis, tanto para o próprio Pavilhão de Artes Industriais, como a confecção de um lixador (Figura 18) ou de um apoio para serrar (Figura 19), quanto para a vida prática, como um suporte para livros (Figura 20).

FIGURA 18 – PROJETO DE LIXADOR



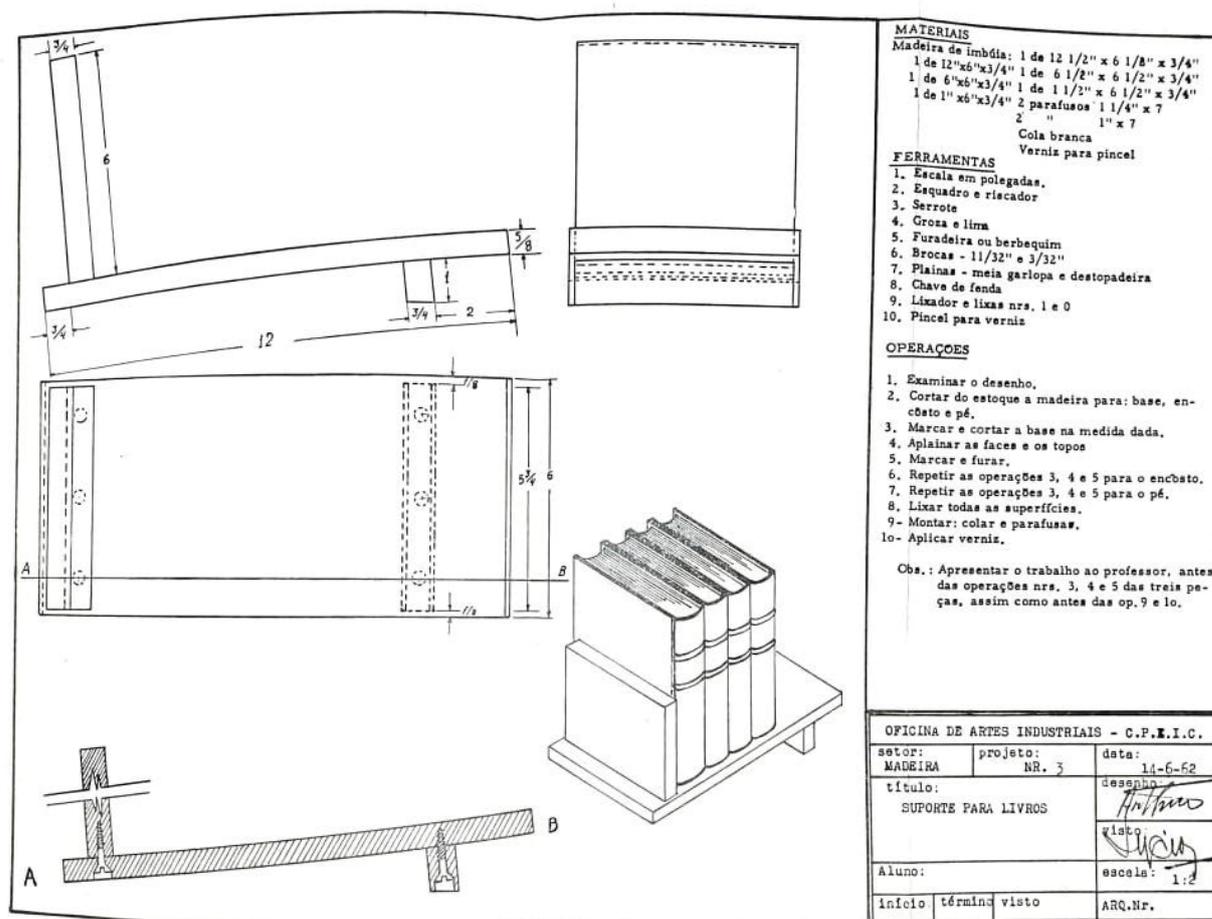
FONTE: Paraná (1963c).

FIGURA 19 – PROJETO DE APOIO PARA SERRAR



FONTE: Paraná (1963c).

FIGURA 20 – PROJETO DE SUPORTE PARA LIVROS



FONTE: Paraná (1963c).

Os alunos deviam estudar atentamente os desenhos técnicos e iniciar a confecção dos trabalhos utilizando as ferramentas apropriadas, apresentando o projeto ao professor nas etapas indicadas e na conclusão do trabalho. Conforme os documentos oficiais, a metodologia adotada no curso de Artes Industriais da SEC incluía demonstrações práticas, estudo teórico, visitas a indústrias, exposições, gráficos, cartazes, fotografias, filmes, projetos, manutenção, registro, debates, reuniões de alunos, conferências e relatórios.

O plano do curso era dividido em dois grupos, o primeiro chamado "Demonstrações", que concentrava as atividades práticas, e o segundo chamado "Matérias Relacionadas", que agrupava uma série de conteúdos teóricos. Vejamos como exemplo o Programa de Cerâmica (Quadro 7):

QUADRO 7 – PROGRAMA DO CURSO DE CERÂMICA DA SEC (1963)

Trabalhos em Cerâmica
I - DEMONSTRAÇÕES
<ol style="list-style-type: none"> 1. Preparo do barro para modelagem. 2. Modelagem repuchada [sic]. 3. Modelagem plana – Soldagem das juntas. 4. Construção em rolos – Modelagem mista. 5. Modelagem livre – Formas copiadas. 6. Alisamento e secagem das peças. 7. Decoração das peças. <ol style="list-style-type: none"> a) entalhes – aplicações – englobes. b) glasuras. c) utilização do forno. d) acabamento final. 8. Confecção de moldes em gesso. 9. Preparo do barro para fundir. 10. Tratamento das peças fundidas. 11. Outros processos de acabamento.
II – MATÉRIAS RELACIONADAS
<ol style="list-style-type: none"> 1. História da Cerâmica. 2. Métodos modernos de produção. 3. Utilização de moldes na produção de cerâmica. 4. Cerâmica – concreto e gesso nas construções. 5. Tipos de fornos. 6. Oportunidades de emprego nas indústrias de cerâmica. 7. Cuidados e reparos nos artigos domésticos de cerâmica.

FONTE: Adaptado do Planejamento de Artes Industriais (1963c).

É relevante destacar que as atividades de artes industriais aconteciam também no curso de Economia Doméstica, que era organizado por meio dos seguintes projetos: Alimentação, Vestuário, Melhoramentos do Lar, Higiene, Enfermagem e Puericultura. Trabalhos manuais integravam os conteúdos do projeto de Melhoramentos do Lar, envolvendo a realização de trabalhos de eletricidade, madeira, metais e cerâmica.

Para lecionar nestes recém-criados cursos de Economia Doméstica e Artes Industriais era necessário formar professores a partir de cursos intensivos que lhes dessem os conhecimentos necessários para sua atuação nestas disciplinas. Foi organizado, então, o primeiro curso de especialização de professores de 5.^a e 6.^a séries do curso primário, realizado no segundo semestre de 1963. Os selecionados para frequentá-lo eram professores normalistas de grau colegial, pertencentes ao serviço público estadual, afastados de regência de classe. Estes professores não

tinham prejuízo de vencimentos e recebiam também ajuda de custo mensal para a realização do curso.

O curso foi planejado inicialmente nos Institutos de Educação do estado do Paraná, e posteriormente, na Escola Técnica de Curitiba e CBAI, referente às artes industriais, e na Escola de Educação Familiar de Curitiba, referente à economia doméstica. Previa em seu currículo um bimestre teórico com as disciplinas Língua Pátria, Estudos Sociais, Matemática, Iniciação às Ciências, Psicopedagogia e Sociologia Educacional; e um bimestre de estágio em oficinas de artes industriais e de economia doméstica e participação de atividades artísticas e socializantes, atividades de educação física e recreação (PARANÁ, 1963c).

FIGURA 21 – ENTREGA DE CERTIFICADOS DO CURSO DE ARTES INDUSTRIAIS (1963)



FONTE: Jornal *Correio do Paraná* (1963).

Em dezembro de 1963, estampava-se nas páginas dos jornais a fotografia da solenidade realizada na noite do dia 7 daquele mês no auditório da Escola Técnica de Curitiba, quando foram entregues os certificados de conclusão de curso aos sessenta e quatro professores bolsistas da CBAI preparados para o ensino de Artes Industriais (Figura 21). O artigo do jornal reproduzido acima ressalta haver

uma grande demanda de procura de professores para as classes de Artes Industriais, em consequência do constante aumento dos Ginásios Industriais (ALIANÇA..., *Correio do Paraná*, 1963, p.4).

Um dos conteúdos privilegiados no curso de especialização para professores atuantes nos Pavilhões de Artes Industriais era o desenho, principalmente o de caráter mais técnico, o qual era considerado essencial para a execução dos trabalhos manuais. Na disciplina de Desenho do ensino elementar acontecia algo similar ao que ocorria com Trabalhos Manuais no que se refere à diferenciação de gêneros, principalmente nas escolas urbanas. O público masculino era direcionado ao artesanato e às atividades industriais, enquanto para o feminino a ênfase era dada às atividades domésticas como costura e bordado, e no campo profissional, às atividades têxteis (TRINCHÃO, 2019).

De acordo com Barbosa (1975), a ideia de arte como adorno fortaleceu-se nos Estados Unidos quando esta foi estabelecida nos programas de escolas para moças da alta classe nas primeiras décadas do século XX. Acreditava-se que o ensino de Arte:

[...] “ameigaria o caráter”, refinaria a sensibilidade da mulher, além do que, através da prática da Arte, ela assimilaria “os princípios elementares da estética, tão úteis à vida feminina, desde o arranjo da *toilette* até a formação interior da casa, o efeito decorativo dos móveis, tapeçarias, tapetes e, sobretudo, a boa escolha dos objetos, estatuetas e quadros” (BARBOSA, 1975, p. 39, grifo da autora).

No ensino primário paranaense da década de 1960, o Desenho constituía uma disciplina complementar e não apresentava um currículo sistematizado como as demais disciplinas obrigatórias. Uma hipótese é que o currículo de Desenho da década anterior ainda estivesse em circulação no período. Se recorrermos ao programa de Desenho do ensino primário paranaense dos anos 1950, identificamos os seguintes objetivos:

- 1 - Exercício das forças de criação do espírito infantil
- 2 - Desenvolvimento sensorial e motor e desenvolvimento do sentido de observação.
- 3 - Iniciação ao conhecimento dos elementos técnicos do desenho e da pintura: perspectiva, valores, etc.
- 4 - Desenvolvimento da sensibilidade estética.
- 4 – Desenvolvimento da capacidade de usar o desenho como instrumento para a vida prática. (PARANÁ, 1950, p. 30).

A abordagem do Desenho neste nível de ensino volta-se mais à imaginação e expressividade da criança do que à aplicação técnica. Dentre as recomendações do programa, sugere-se a prática de desenho espontâneo de imaginação, pintura ao ar livre e manuseio de álbuns ou livros com reproduções de pinturas consagradas mundialmente. Possivelmente, Erasmo Pilotto, na época Secretário de Educação do Paraná, participou de sua elaboração. Mesmo com estes ideais renovadores, o programa não deixava de relacionar o desenho com os trabalhos manuais e o uso de formas geométricas planas a partir do material *Discat*⁸⁵.

Ainda percebemos a permanência principalmente dos objetivos utilitários e vocacionais do ensino de desenho no currículo do ensino médio dos anos 1960. O programa de Desenho do ensino médio da SEC, baseado nos pareceres da LDBEN n.º 4.024/61, era organizado da seguinte forma:

QUADRO 8 – PROGRAMA DE DESENHO DO ESTADO DO PARANÁ - 1962

Curso Ginásial	Séries (1.º ciclo)		
	1.ª	2.ª	
Unidades	1. Finalidades do desenho. 2. Desenho espontâneo. 3. Desenho geométrico. 4. Desenho decorativo.	1. Desenho convencional. 2. Desenho geométrico. 3. Desenho do natural.	
Curso Colegial	Séries (2.º ciclo)		
	1.ª	2.ª	3.ª
Unidades	1. Desenho geométrico. 2. Desenho de escalas. 3. Desenho convencional.	1. Desenho projetivo. 2. Desenho sistemático. 3. Desenho do natural.	1. Desenho projetivo. 2. Desenho perspectivo.

FONTE: Adaptado dos programas de Ensino Médio da SEC (1962).

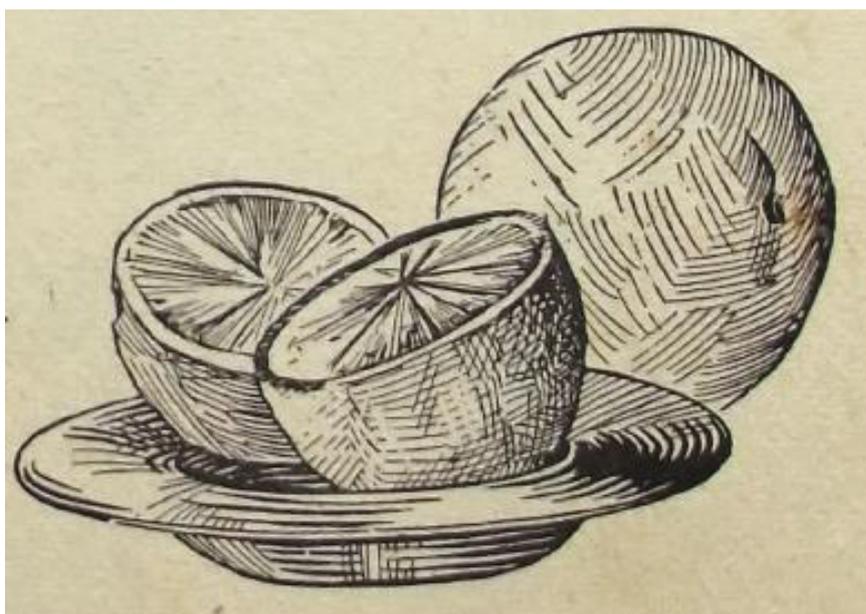
Observando mais detalhadamente o programa, percebemos que a maioria das unidades trabalhadas em cada série ginásial e colegial se dirigia à formação utilitária e vocacional. Apenas a unidade *Desenho espontâneo* trabalhava com o desenho de imaginação e memória a partir de traçados à mão livre em linhas puras.

⁸⁵ O material *Discat* foi criado no início do século XX por Mina Audemars e Louise Lafendel na escola *Maison des Petits*, em Genebra. Consistia em um jogo com formas geométricas planas para o aprendizado matemático de crianças entre três e oito anos (GALLEGO; CARRILLO, 2020).

A seguir, vejamos alguns exemplos de cada uma destas modalidades de desenho a partir de ilustrações retiradas de livros didáticos que circulavam na época. Ressaltamos que mais adiante, no terceiro capítulo, abordaremos o uso dos livros didáticos como fonte para a história das disciplinas.

A unidade *Desenho do natural*, presente na 2.^a série do 1.^o e 2.^o ciclos, partia por um viés mais artístico, porém, sempre enfatizando a representação de objetos, frutos e flores a partir da observação direta. Nos desenhos de natureza-morta priorizava-se o uso de linhas e hachuras (Figura 22), uma forma de praticar a aplicação do claro-escuro, principalmente através do trabalho com modelos de gesso. Contudo, os modelos podiam ser naturais ou em relevo para que os alunos trabalhassem também as cores.

FIGURA 22 – DESENHO DO NATURAL



FONTE: Livro *Desenho no Ginásio* (1953, p. 83).

A unidade *Desenho sistemático* não deixava de apreciar o desenho artístico, todavia, orientava a prática de exercícios de cópia de diversas formas, especialmente de fauna e flora, através de folha vegetal. Como podemos visualizar na Figura 23, esta técnica possibilitava o desenvolvimento de um desenho mais realista, respeitando as proporções e as áreas de luz e sombra do modelo de referência.

FIGURA 23 – DESENHO SISTEMÁTICO



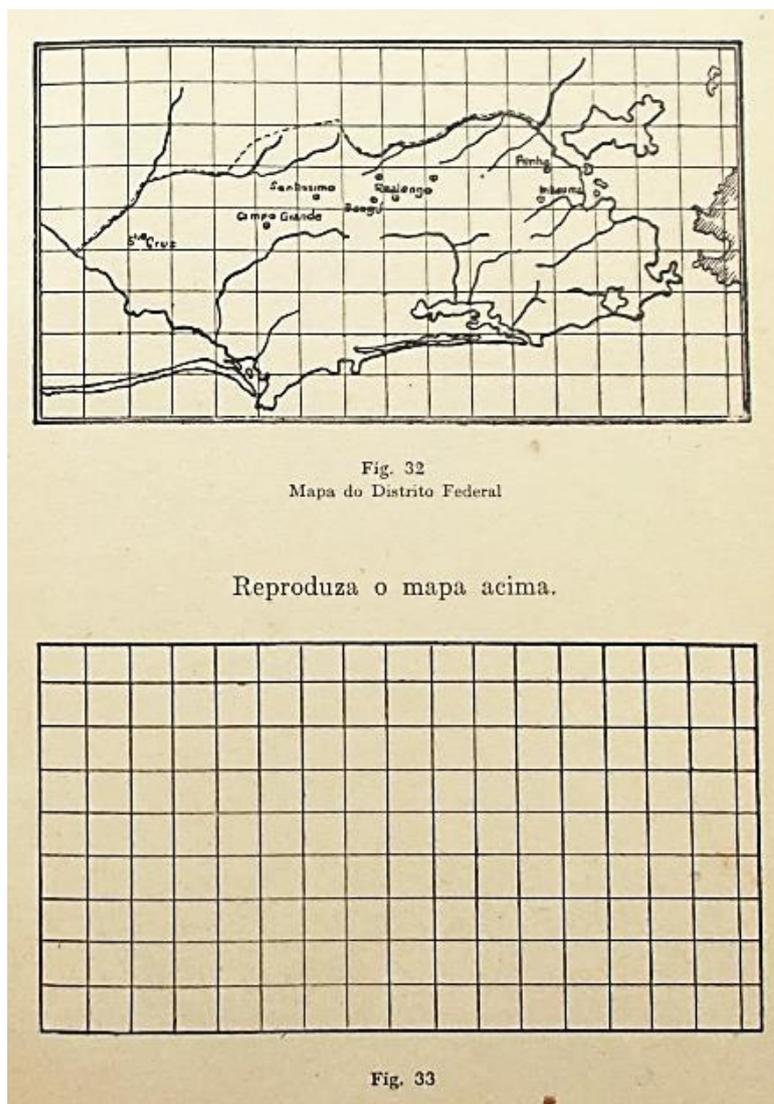
FONTE: Livro *Desenho no Ginásio* (1953, p. 29).

A unidade *Desenho convencional* também enfatizava a cópia a partir de diferentes técnicas: perfuração, quadrículas⁸⁶, decalque pelo papel vegetal e prática do transporte pelo Pantógrafo⁸⁷ (tipos simples escolar). Os exercícios feitos a partir do traçado das redes de malhas quadradas e retangulares para a aplicação de ampliação e redução de mapas eram muito comuns (Figura 24). Trabalhava-se igualmente com construções de diferentes categorias de gráficos. Era um tipo de desenho orientado a auxiliar outras disciplinas.

⁸⁶ A quadrícula ou malha quadriculada permite copiar com mais precisão uma imagem, possibilitando a reprodução de distâncias e proporções em maior escala.

⁸⁷ O pantógrafo é um instrumento composto de quatro réguas dispostas sob forma de paralelogramo articulado que permite reproduzir mecanicamente um desenho, em escala maior ou menor do que o original (PANTÓGRAFO, 2020).

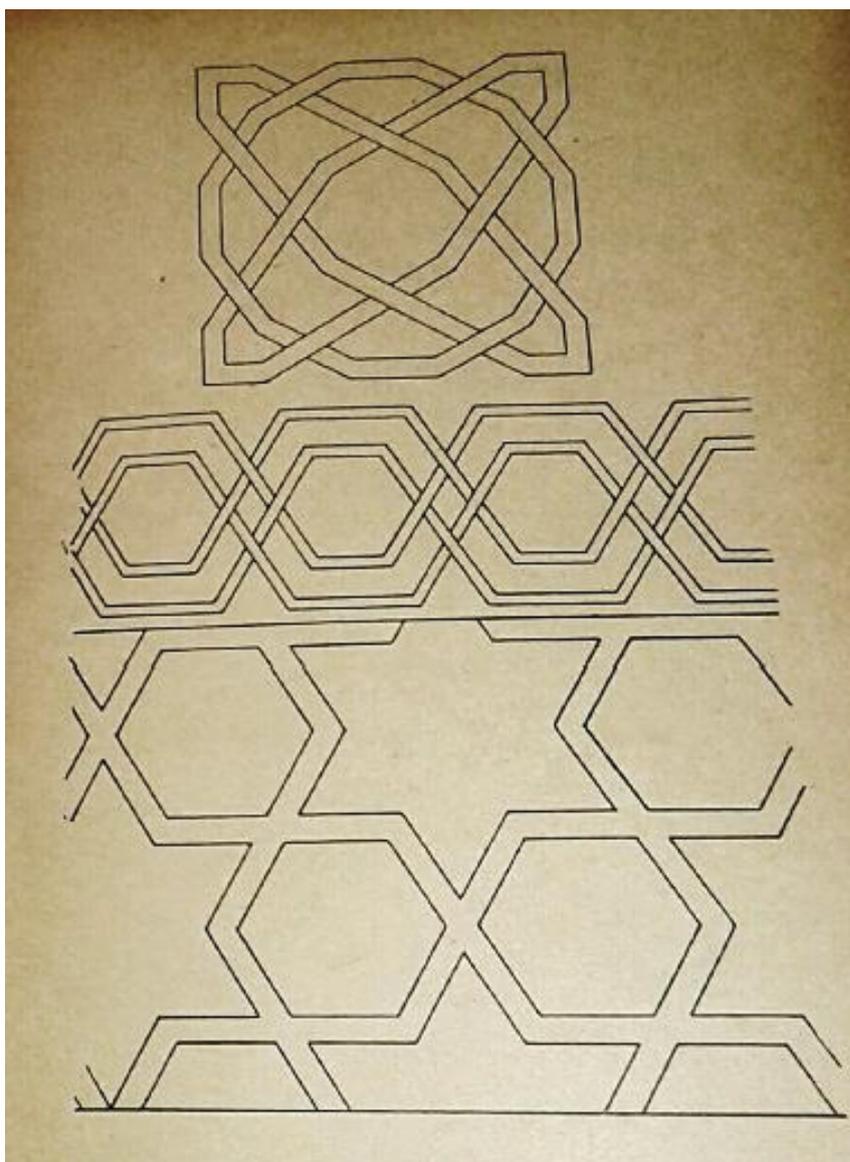
FIGURA 24 – DESENHO CONVENCIONAL



FONTE: Livro *Desenho no Ginásio* (1953, p. 25).

Já a unidade *Desenho decorativo*, com função prática e utilitária, visava a aplicação do desenho para decoração de objetos com motivos geométricos ou concretos (flora e fauna) a partir de noções de simetria, emprego de linhas e traçados, repetições. Os livros didáticos, geralmente, apresentavam exemplos de construções geométricas feitas apenas com linhas (Figura 25) para auxiliar na realização do desenho decorativo.

FIGURA 25 – DESENHO DECORATIVO

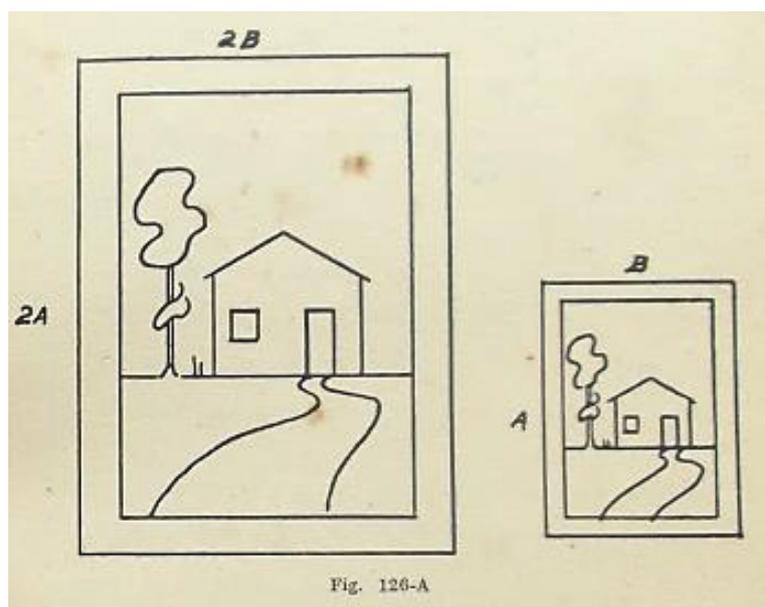


FONTE: Livro *Curso de Desenho Geométrico e Elementar* (1951, n. p.).

As unidades *Desenho de escalas*, *Desenho projetivo*, *Desenho perspectivo* e *Desenho geométrico*, enfatizavam ainda o caráter técnico do desenho. Seus saberes específicos são componentes importantes para o desenho técnico empregado na indústria ou na arquitetura.

A ampliação e a redução de desenhos através do uso das escalas (Figura 26) são bastante utilizadas no desenho de produtos e também na construção civil.

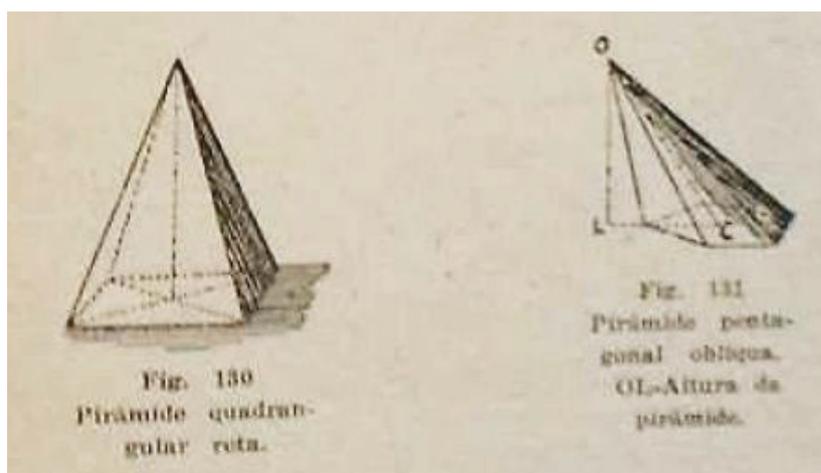
FIGURA 26 – DESENHO DE ESCALAS



FONTE: Livro *Desenho no Ginásio* (1953, p. 63).

O desenho projetivo de sólidos geométricos (Figura 27) é um exercício fundamental para a interpretação dos desenhos técnicos. Ele auxilia na compreensão das vistas ortogonais ou seccionadas que compõem a representação gráfica de um determinado objeto.

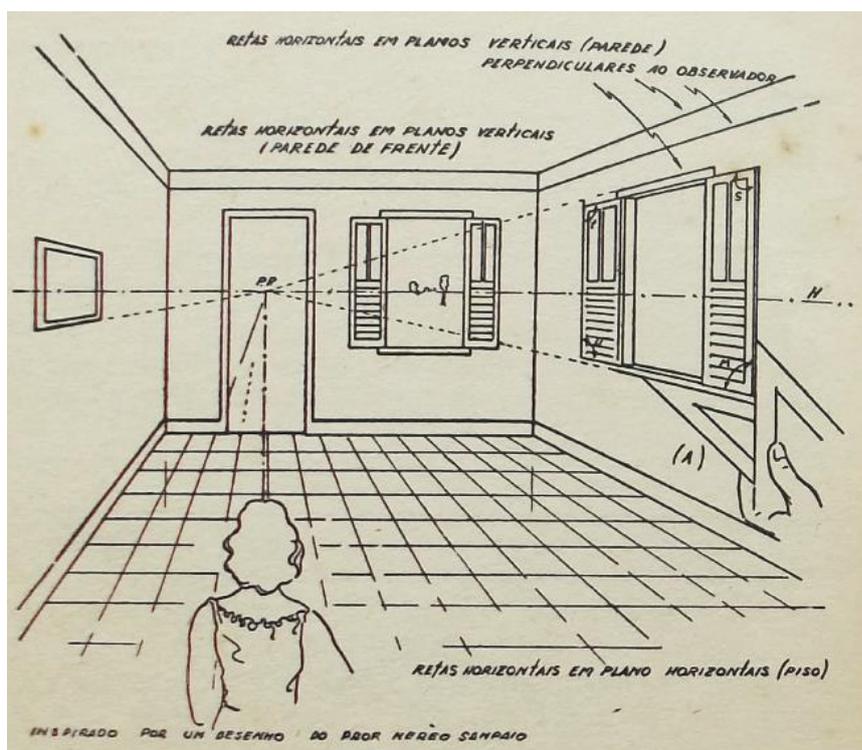
FIGURA 27 – DESENHO PROJETIVO



FONTE: Livro *Elementos de Geometria e Desenho Linear* (1944, p. 73).

Já o desenho de perspectiva permite enxergar a altura, a profundidade e a largura dos objetos, além de ser um dos mais utilizados nos projetos arquitetônicos. Na Figura 28 podemos visualizar um esquema explicativo sobre o ponto de fuga no desenho de interiores, um dos principais elementos do desenho de perspectiva.

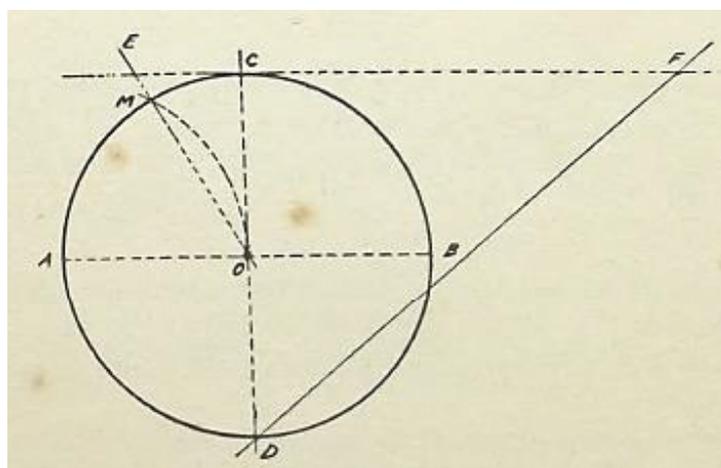
FIGURA 28 – DESENHO PERSPECTIVO



FONTE: Livro *Desenho no Ginásio* (1953, p. 74).

Mas o destaque vai para o desenho geométrico, que ocupa espaço no currículo de três das cinco séries secundárias. No programa são descritos como conteúdos: traçado de retas e suas relações, arcos, ângulos, formas geométricas, polígonos e sólidos, utilizando como apoio a régua e o compasso. Na Figura 29 podemos visualizar um exercício comum no desenho geométrico: retificação da circunferência e traçado de tangente.

FIGURA 29 – DESENHO GEOMÉTRICO



FONTE: Livro *Desenho no Ginásio* (1953, p. 59).

Percebemos, então, como havia diferentes orientações para o ensino de Desenho e Trabalhos Manuais para crianças e adolescentes, meninos e meninas. Estas abordagens demarcaram os objetivos gerais de cada disciplina, de acordo com suas funções na escola paranaense. É necessário salientar que mesmo que o currículo prescrito priorizasse diferentes modalidades de saberes, sabemos que, na prática escolar, possivelmente nem todos eram ensinados. Entretanto, ainda assim, o currículo escrito não deixa de ser “testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares” (GOODSON, 1997, p.20).

2.3 O ENSINO DE ARTE NOS CENTROS COMUNITÁRIOS

FIGURA 30 – ESTUDANTES DO GRUPO ESCOLAR PAPA JOÃO XXIII (DÉCADA DE 1960)



FONTE: Escola Municipal Papa João XXIII ([1976?]).

Apesar de não apresentar legenda ou descrição, esta fotografia (Figura 30) arquivada pela Escola Papa João XXIII, nos mostra um grupo de alunos da escola, nos anos 1960, realizando trabalhos distintos de pintura, possivelmente no ambiente

escolar. Estes trabalhos poderiam estar sendo realizados nas aulas das disciplinas curriculares, nas atividades extracurriculares ou ainda em atividades de recreação que aconteciam na escola.

A professora Terezinha de Jesus Brunatto Carmello revela que, como não havia na época centros especializados para o atendimento de alunos com dificuldades motoras, psicológicas e de aprendizagem, o Grupo Escolar Papa João XXIII realizava aos sábados à tarde atividades de recreação, principalmente voltadas para crianças carentes. Segundo ela, as atividades realizadas envolviam trabalho em argila, desenho, recorte, colagem, pintura, teatro, dobraduras, entre outras (CURITIBA. Prefeitura Municipal, [200-?]).

O ensino de Arte nos centros comunitários estava presente no dia a dia da escola e da comunidade em geral, dentro e fora das dependências escolares. Variadas atividades artísticas e artesanais aconteciam simultaneamente através do ensino formal, dos Clubes de Interesse e das atividades recreativas orientadas, realizadas nos parques da cidade por iniciativa da prefeitura de Curitiba.

Os Parques de Recreação eram instalados nos setores mais carentes ou em locais estratégicos, conforme disponibilidade de áreas verdes verificadas em projeto específico elaborado pelo IPPUC. Neles, eram realizadas as seguintes atividades: Bandinha Rítmica, Desenho e Pintura, Educação Física e Recreação (CURITIBA. IPPUC, 1968).

A ideia de parque escolar, assim como o projeto de Recreação Orientada de Curitiba, seguia um ideário nacional de educação renovada que circulava na época e já tinha expressões em movimentos antecedentes, a exemplo das experiências de Mário de Andrade e Anísio Teixeira.

Em 1935, Mário de Andrade, à frente do departamento de Cultura de São Paulo, criou os Parques Infantis que promoveram o desenvolvimento de atividades artísticas. Semelhantemente aos Parques de Recreação Orientada de Curitiba, os Parques Infantis funcionavam em tempo integral e promoviam atividades educacionais, culturais e ações assistenciais para crianças de três a doze anos, filhas de operários. No campo artístico, eram realizadas atividades de escultura em argila, marcenaria, dança, teatro, pintura e desenho, sempre com a orientação de um educador (CIP, 2013).

Nos anos 1950, Anísio Teixeira implementou a Escola Parque no estado da Bahia, uma instituição modelo que previa aulas de esportes, arte e outras atividades

realizadas no contraturno escolar. O objetivo era fornecer uma educação integral, cuidando da alimentação, higiene, socialização e preparação da criança para o trabalho e para a cidadania. A educação artística pensada por Teixeira envolvia música, desenho e artes industriais, direcionadas a formar as crianças para viverem na, por ele denominada, civilização técnica e industrial (MARTINS, 2011). Na proposta de Teixeira percebemos que, aliado ao ensino do desenho pelo método da livre-expressão, estava o ensino das artes industriais. Outrossim, na PMC o ensino da arte desembocava nestas duas vertentes.

Em relação ao ensino formal, não foram encontrados documentos oficiais que apresentassem a matriz curricular das escolas municipais de Curitiba no início da década de 1960, visto que o primeiro Plano de Educação Municipal foi elaborado somente em 1968, na gestão de Omar Sabbag. Isto porque, como vimos, este primeiro plano educacional constituiu-se em um estudo inicial do panorama da educação paranaense e curitibana, incluindo a proposição de metas educacionais; mas, não apresentou currículos e programas norteadores para as escolas municipais.

O documento foi elaborado pelo IPPUC por engenheiros, arquitetos e economistas, tendo sido o professor Erasmo Pilotto um de seus consultores. É importante observar que Pilotto possivelmente atuou no posicionamento da Arte no plano educacional do município. Como afirma Silva (2009), o educador acreditava que a cultura artística deveria permear o currículo escolar, enfatizando também as práticas extracurriculares como espaço privilegiado para esse conhecimento.

O Plano de Educação tinha como preocupações o investimento na alfabetização, a criação de Associação de Pais e Mestres, a valorização do magistério e a educação comunitária. Era fundamentado em uma filosofia humanista de desenvolvimento em que a educação seria instrumento para a autopromoção humana. Esta concepção atribuía à educação a função de propiciar o autodesenvolvimento a partir de uma formação profissionalizante. O avanço tecnológico da época exigia formação especializada, por isso, a formação técnico-profissional, calcada em sólida cultura geral, deveria ocupar lugar de destaque nos Planos Educacionais (CURITIBA. IPPUC, 1968).

A concepção humanista moderna marcou o campo educacional até 1971, como herança da influência do movimento Escola Nova que se inspirou nesta filosofia, como menciona Saviani (2005). Nesta concepção, a visão de homem é

centrada na existência, na vida e na atividade. À escola caberia formar cidadãos exemplares, morais, éticos e intensamente atuantes na sociedade, a partir de um ensino que priorizasse as descobertas, as experiências e a razão humana. Contudo, destacamos que a filosofia humanista em que se baseou a PMC, enfatizava mais marcadamente a formação voltada para o mercado de trabalho, articulando-se também à concepção tecnicista que, segundo Saviani (2005), a partir de 1968 começa a ser introduzida na educação brasileira e a partir de 1971⁸⁸ passa a ser preponderante.

De acordo com Costa (2007), este Plano Educacional preliminar da PMC foi referência até 1974, final da primeira gestão de Jaime Lerner (1971-74). A LDBEN n.º 5.692/71 mobilizou a reestruturação dos currículos estaduais e municipais; todavia, o primeiro plano curricular do município de Curitiba, contendo os programas das disciplinas, foi elaborado três anos depois.

Apesar de não terem sido encontrados currículos e programas de ensino da PMC da primeira metade da década de 1960, podemos deduzir que disciplinas ou práticas educativas ligadas ao desenho e aos trabalhos manuais integravam a formação do aluno da escola primária do município, tal como verificamos nas escolas estaduais. Outra razão para tal hipótese é o fato de os professores da PMC serem “emprestados” da rede estadual de ensino até o fim da década de 1960, provavelmente utilizando metodologias de ensino semelhantes.

Com a Lei n.º 2.347, foi criada em 1963 a carreira de professor normalista na RME de Curitiba, embora o primeiro concurso público de nível municipal para o Magistério tenha sido realizado somente em 1967. Antes disso, os professores que atuavam no município eram regidos pelo Estatuto do Funcionário Público de Curitiba (COSTA, 2007). Isso significa que, pelo menos até a década de 1960, os professores que atuavam nas escolas municipais tinham vínculo com o Estado e, portanto, os modelos escolares estaduais acabavam intervindo na educação municipal.

A veracidade desta afirmativa é revelada no relatório do Ginásio Municipal Albert Schweitzer prestado à Secretaria de Educação e Cultura (SEC), 1.ª Inspeção Nacional de Ensino do Paraná. O documento informa que havia no ano de 1969 três

⁸⁸ Com a reforma educacional de 1971, a tendência tecnicista, de base produtivista, se tornou dominante, assumida como orientação oficial do grupo de militares e tecnocratas que passou a constituir o núcleo do poder a partir da ditadura civil-militar (SAVIANI, 2005).

professoras especializadas em Artes Industriais, sendo que duas delas eram efetivas do Estado e lotadas, respectivamente, nos Centros de Artes Industriais estaduais do Guaíra e Cajuru (ESCOLA MUNICIPAL ALBERT SCHWEITZER, 1969a).

A primeira matriz curricular oficial do município para o ensino primário de que temos registro é a de 1969, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) por meio dos Pareceres n.º 62/69 e n.º 188/69. Era o currículo das três escolas⁸⁹ que constituíam a Escola Integrada, abrangendo o ensino primário e ginasial (Tabela 2). Ele foi construído a partir da visão de que a escola era orientada para o trabalho e tinha o dever de “propiciar cultura geral, básica; iniciação profissional; familiarização do educando com tarefas administrativas das oficinas; despertar-lhe iniciativas para a indústria; oferecer-lhe conhecimentos básicos do comércio e de educação doméstica.” (CURITIBA. Prefeitura Municipal, [1970?], p. 14).

⁸⁹ Grupo Escolar Nossa Senhora da Luz, Grupo Escolar Monteiro Lobato e Ginásio Albert Schweitzer.

TABELA 2 – CURRÍCULO DA ESCOLA INTEGRADA DE CURITIBA - 1969

CURRÍCULO ESCOLA INTEGRADA										
Especificação	1. ^a etapa		2. ^a etapa		3. ^a etapa					
	1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	Especificação	6. ^a	7. ^a	8. ^a	9. ^a
Linguagem	x	x	x	x	x	<u>DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS</u>				
Matemática { Aritmética Geometria	x	x	x	x	x	Português	5	5	5	5
						Matemática	4	4	4	4
						História	3	3	2	2
						Geografia	3	2	2	-
						Ciências	3	3	3	3
Estudos Sociais { História Geografia Moral e Cívica	x	x	x	x	x	<u>DISCIPLINAS COMPLEMENTARES</u>				
						Desenho	-	-	3	3
						Org. Social e Política Brasileira	-	-	-	3
Ciências Naturais (Educação Sanitária)	x	x	x	x	x	<u>DISCIPLINAS OPTATIVAS</u>				
						Inglês	2	3	-	-
						Música	2	2	3	3
						<u>Práticas Educativas</u> Educação Física	2	2	2	2
Clube de Interesses:							24	24	24	24
- Escolinha de Artes	x	x	x	-	-	Educação Técnica Manual	8	8	8	8
- Clube de Leitura, Jornal, Teatro, Bandinha, Clube Literário	x	x	x	x	x	Orientação Comercial	8	8	8	8
- Recreação Orientada	x	x	x	x	x	Educação p/ o Lar.	8	8	8	8
- Artes Industriais e Economia Doméstica	-	-	-	-	x	<u>DISCIPLINA ESPECIAL</u>				
- Agrícola	x	x	x	x	-	Religião	1	1	1	1
Carga horária					28		33	33	33	33

Observação: No Plano de Direção articular e sub-área [sic] Moral e Cívica com a disciplina Organização Social e Política Brasileira.

FONTE: Prefeitura Municipal de Curitiba, [1970?].

Identificamos que o ensino de Arte estava inserido no curso primário através dos Clubes de Interesse, por meio das práticas da Escolinha de Arte, nas três primeiras séries, do Clube de Teatro, Bandinha e Recreação Orientada, em todas as séries, e das práticas de Artes Industriais na 5.^a série, apesar de alguns relatórios revelarem que alunos da 3.^a série já realizavam aulas de Artes Industriais por terem atingido a idade exigida, entre onze e quinze anos.

Percebemos aqui que o direcionamento do ensino de Arte para as crianças menores, até a 5.^a série, vinculava-se às ideias renovadoras defendidas pelas Escolinhas de Arte, fomentando atividades voltadas à expressão da criança. A partir da 5.^a série iniciava-se o ensino das artes industriais e economia doméstica, com enfoque nas artes aplicadas. Todavia, era no ensino médio, na escola ginásial, que Desenho e Trabalhos Manuais⁹⁰ tomavam corpo como disciplinas curriculares.

No município de Curitiba, a primeira escola municipal a oferecer o ensino de nível ginásial foi o Ginásio Municipal Albert Schweitzer, que passou a funcionar em 1968. O curso ginásial focava na educação doméstica para as meninas e na iniciação profissional para os meninos, visando seu ingresso no mercado de trabalho. Nas duas primeiras séries (6.^a e 7.^a), concomitantemente com as disciplinas básicas, eram ministradas práticas de artes industriais, orientação comercial e economia doméstica. Já nas duas últimas séries (8.^a e 9.^a) o aluno podia escolher uma das áreas para aperfeiçoamento.

Conforme nos informa o *Histórico do Departamento de Bem Estar Social*, a escola seguia as exigências do CFE na área de disciplinas obrigatórias e do CEE nas disciplinas complementares e optativas. O Parecer n.º 62/69 do Conselho Estadual de Educação aprovou sua estrutura curricular, incluindo as práticas educativas das áreas de “Educação de Artes Industriais, Orientação Comercial e Educação para o Lar”, que funcionariam “com períodos alternados e por opção dos alunos, com 33 horas semanais de carga horária” (CURITIBA. Prefeitura Municipal, 1969a). Por se tratar de uma carga horária relativamente alta, esta deveria incluir o sábado para se ajustar à grade curricular.

Um dos documentos consultados nos mostra sinteticamente uma matriz curricular simplificada de nível médio do ano de 1968 (Quadro 9), quando o Ginásio

⁹⁰ Educação Técnica Manual é a nomenclatura adotada pelo estado do Paraná e pelo município de Curitiba nos anos 1960 para designar a disciplina Trabalhos Manuais. Por vezes, utilizaremos o termo Trabalhos Manuais por ser mais amplamente utilizado no âmbito nacional.

Municipal Albert Schweitzer deu início às suas atividades. Havia a área de formação cultural, com as disciplinas e práticas educativas específicas, e a de formação técnico-profissional, que incluía os ramos industrial, comercial e educação doméstica. Segundo este currículo, a Arte estava presente no currículo básico, traduzindo-se na disciplina de Desenho. Já no currículo de formação técnico-profissional, na área industrial ela se apresentava na forma da disciplina Artes Gráficas, e na área de educação doméstica, como Artes Aplicadas.

QUADRO 9 – CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO DE CURITIBA - 1968

Área de formação cultural básica		Área de formação técnico-profissional		
Disciplinas	Práticas Educativas	Industrial	Comercial	Educação doméstica
<ul style="list-style-type: none"> • Português • Matemática • Geografia • História • Ciências • Organização Social e Política brasileira • Desenho • Inglês 	<ul style="list-style-type: none"> • Educação física e recreação moral e civismo. • Formação espiritual: religião. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem a construção civil. • Mecânica de automóveis • Eletricidade • Artes Gráficas 	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciação às técnicas do comércio e escritório. • Prática de comércio. • Prática de escritório. • Datilografia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Artes aplicadas. • Corte e costura. • Noções de higiene, puericultura e enfermagem. • Culinária.

FONTE: Elaborado pela autora a partir do Relatório de palestra proferida por Eny de Carmargo Maranhão, [197-].

Voltando agora à Tabela 2, a matriz curricular do ensino de nível médio de 1969 já se apresenta mais elaborada, sendo possível visualizar as disciplinas obrigatórias, complementares, optativas e as práticas educativas, organizadas hierarquicamente. A disciplina de Desenho era classificada como complementar e destinava-se à 8.^a e à 9.^a séries secundárias, com três aulas semanais. Educação Técnica Manual era classificada como prática educativa e podia compor a grade curricular de todas as séries, com oito aulas semanais. Esta disciplina correspondia às Artes Industriais, que em conjunto com Orientação Comercial e Educação para o Lar, constituía a base estrutural para a formação vocacional.

Na década de 1960, uma das características da educação de nível médio era ser provedora de trabalhadores capacitados para impulsionar o progresso desenvolvimentista da nação frente à conjuntura econômica da época. No estado do Paraná, esta década foi marcada pela implantação de dezenas de Oficinas de Artes Industriais em todo o interior do Estado, juntamente com os ensinos agrícola e

comercial. No final dos anos 1960, consolidou-se o planejamento de um sistema de Ginásios Orientados para o Trabalho, efetivamente implantado em 1970 (A EDUCAÇÃO..., *A Divulgação*, 1970, n. p.).

Para além da finalidade vocacional, as artes industriais se vinculavam também à função de disciplinar o caráter e o modo de agir dos indivíduos, socializando-os no emergente mundo moderno. Este ideário circulava por todo o Brasil, sendo uma das disposições quanto aos fins da educação delineada pela LDBEN n.º 4.024/61. Os educadores deveriam proporcionar aos educandos, atividades extraclasse que favorecessem “sua adaptação ao meio escolar” e inscrevessem “hábitos e ações salutares ao caráter” (FONSECA, 1964, p. 20).

Ao cruzar as fontes, verificamos que o currículo da Escola Integrada, apresentado em 1969, possivelmente só foi integralizado a partir da década de 1970. Um dos relatórios do Ginásio Municipal Albert Schweitzer revela que a 1.ª e 2.ª séries ginasiais (equivalente à 6.ª e 7.ª) tinham as disciplinas Desenho e Técnicas Manuais, ambas com quatro aulas semanais (Tabela 3). De fato, ao iniciar as suas atividades em 1968, a escola funcionou apenas com a primeira série do ensino ginasial. No ano seguinte, passaram a funcionar as duas primeiras, e em 1970 e 1971 as duas últimas séries (ESCOLA MUNICIPAL ALBERT SCHWEITZER, 1969c).

TABELA 3 – QUANTIDADE DE AULAS EM 1969 NO GINÁSIO ALBERT SCHWEITZER

QUANTIDADE DE AULAS DADAS NO MÊS DE MARÇO DE 1969			
<u>PORTUGUÊS</u>	<u>MATEMÁTICA</u>	<u>HISTÓRIA</u>	<u>GEOGRAFIA</u>
1ª A – 10 aulas	1ª A – 8 aulas	1ª A – 4 aulas	1ª A – 4 aulas
1ª B – 10 aulas	1ª B – 8 aulas	1ª B – 4 aulas	1ª B – 4 aulas
2ª A – 10 aulas	2ª A – 8 aulas	2ª A – 4 aulas	2ª A – 4 aulas
2ª B – 10 aulas	2ª B – 8 aulas	2ª B – 4 aulas	2ª B – 4 aulas
2ª C – 10 aulas	2ª C – 8 aulas	2ª C – 4 aulas	2ª C – 4 aulas
<u>CIÊNCIAS</u>	<u>ORGANIZAÇÃO</u>	<u>DESENHO</u>	<u>TÉCNICA</u>
1ª A – 4 aulas	1ª A – 4 aulas	1ª A – 4 aulas	1ª A – 4 aulas
1ª B – 4 aulas	1ª B – 4 aulas	1ª B – 4 aulas	1ª B – 4 aulas
2ª A – 4 aulas	2ª A – 4 aulas	2ª A – 4 aulas	2ª A – 4 aulas
2ª B – 4 aulas	2ª B – 4 aulas	2ª B – 4 aulas	2ª B – 4 aulas
2ª C – 4 aulas	2ª C – 4 aulas	2ª C – 4 aulas	2ª C – 4 aulas

FONTE: Escola Municipal Albert Schweitzer, 1969b.

O *Relatório Sintético de 1968/1969* da PMC nos mostra que Trabalhos Manuais integrava o currículo de nível médio, dispondo de dois professores no período diurno e três no período noturno, enquanto a disciplina de Desenho contava apenas com um professor para ambos os turnos. Ou seja, podemos inferir que as atividades de trabalhos manuais tinham inclusive maior abrangência do que as de desenho.

Para verificar a validade do currículo oficial do ensino secundário, foram consultadas as fichas de alunos do nível ginásial do Ginásio Albert Schweitzer. Verificamos que as fichas dos anos de 1968 (Figura 31) — quando a escola passou a funcionar — e 1969 (Figura 32), contemplavam as disciplinas Desenho e Técnica Manual na matriz curricular do curso ginásial, as quais eram atribuídas notas como as demais.

FIGURA 31 – FICHA DE ALUNO DO GINÁSIO ALBERT SCHWEITZER (1968)

ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA
CURITIBA (Cidade)

ESTABELECIMENTO: Ginásio da V. N. S. de L. S. da P. M. S. Pref. Municipal, Estado do Paraná, C. H. CURITIBA

DATA DE NASCIMENTO: 6/8/1930 CIDADE: Quaraá ESTADO: Paraná

FICHA INDIVIDUAL-ANO LETIVO DE 1968

CURSO: Ginásial SÉRIE: 1ª OPÇÃO: TURMA: TURNO: Noturno

		Port.	mat.	Hist.	Geog.	ciên.	J. S. P.	Des.	Téc. M.
NOTAS	março e abril	8,0	3,5	8,5	8,0	2,5	2,5	6,0	7,0
	maio e junho	6,5	3,0	1,0	7,0	2,5	7,0	7,0	9,7
	agosto e setembro								
	outubro e novembro								
	Soma de pontos								
	Prova final								
	Soma final								
	Soma final ÷ 5								

FONTE: Escola Municipal Albert Schweitzer (2019).

FIGURA 32 – FICHA DE ALUNO DO GINÁSIO ALBERT SCHWEITZER (1969)

ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA
Ginásio da Vila Nossa Senhora da Luz (Estabelecimento) Curitiba * Paraná (Cidade)

EM-4

DATA DE NASCIMENTO: 11 / 07 / 1953
CIDADE: Capinzal
ESTADO: S. Catarina

FICHA INDIVIDUAL-ANO LETIVO DE 1969

CURSO: Ginásial SÉRIE: 2ª OPÇÃO: TURMA: B TURNO: Noturno

	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	HISTÓRIA	GEOGRAFIA	CIÊNCIAS	O S P B	DESENHO	TÉC. MANUAL
março e abril	6,0	3,0	10,0	7,0	4,5	9,0	7,5	10,0
maio e junho	7,0	4,5	10,0	5,0	8,5	9,0	5,5	10,0
agosto e setembro	5,0	3,0	9,0	4,0	4,5	8,0	8,0	10,0
outubro e novembro	6,0	5,0	9,0	4,0	8,0	4,5	4,0	10,0
Soma de pontos	24,0	15,5	38,0	23,0	28,5	33,5	28,0	40,0
Prova final	3,0	4,1		5,0				
Soma final	27,0	19,6		28,0				
Soma final ÷ 5	5,4	3,9	9,5	5,8	6,7	8,6	7,0	10,0

FONTE: Escola Municipal Albert Schweitzer (2019).

Apesar de o ensino de Música constar nos programas escolares brasileiros desde o final do século XIX, a disciplina aparece pela primeira vez no município de Curitiba em 1969, com a reformulação do currículo da Escola Integrada. Nos anos 1960, as iniciativas ligadas à Música no ensino primário municipal se relacionavam aos Clubes de Interesses dos centros comunitários que, algumas vezes, ofertavam atividades de Bandinha. Consultando as fichas dos alunos, percebemos que o ensino de Música se efetivou nos anos 1970, como disciplina optativa, um ano após a reestruturação curricular do município.

As fichas dos alunos também revelaram que até 1972, um ano após a promulgação da LDBEN 5.692/71, Música, Desenho e Trabalhos Manuais ainda figuravam no currículo ginásial do município. Possivelmente, a reformulação do currículo, segundo os princípios da reforma, foi expressa com o Plano Curricular de 1974. Entretanto, mesmo após a instituição da Educação Artística, a disciplina de Desenho continuou sendo ministrada, como aponta uma ficha de aluno datada do ano 1976. Além disso, mesmo que reformuladas, as atividades de formação

vocacional também continuaram acontecendo até o fim dos anos 1980, quando surgiu a disciplina Desenho Geométrico.

Outras iniciativas relacionadas ao ensino de Arte aconteciam, muitas vezes, informalmente. Podemos mencionar os cursos de férias na área artística que faziam parte da programação do Clube de Mães. O Relatório da PMC do ano de 1967 evidencia que foram realizados cursos de pintura e artes aplicadas nos meses de janeiro, fevereiro e julho (CURITIBA. Prefeitura Municipal ([1970?])).

Neste sentido, é significativo ressaltar que a educação em arte não se restringia apenas aos alunos. A PMC projetava ações que visavam atingir as comunidades em sua totalidade, em algumas delas utilizando a arte como elemento educativo essencial à formação do cidadão moderno curitibano. No Clube de Mães ou Donas de Casa, por exemplo, eram realizadas atividades de trabalhos manuais, artes aplicadas, pintura, teatro e música.

FIGURA 33 – ALUNAS DO CURSO DE CORTE E COSTURA DO CLUBE DE MÃES DO GRUPO ESCOLAR PAPA JOÃO XXIII (DÉCADA DE 1960)



FONTE: Costa (2007, p. 21).

No Grupo Escolar Papa João XXIII, a primeira turma do Clube de Mães de 1964, contava com os cursos Corte e Costura (Figura 33) e Trabalhos Manuais. Nos anos seguintes, foram surgindo outros cursos, como Culinária, Tricô e Crochê, Decoração do Lar, Clube de Leitura e Alfabetização, além dos quais eram realizadas atividades tais como:

[...] cursinhos sobre Educação Sanitária, Puericultura, Alimentação, Horticultura Domiciliar (com distribuição de sementes), palestras sobre datas cívicas e religiosas, com as consequentes pesquisas, confecção de cartazes com trabalhos de redação, ensaios de canto coral, recitativos e dramatizações; danças e quadrilhas, reuniões sociais, comemorações de aniversários, Dia das Mães, Festa da Primavera, festinhas de encerramento dos semestres; visitas a obras de valor social, excursões e, finalmente, exposições (ESCOLA MUNICIPAL PAPA JOÃO XXIII, [1967?], p. 84).

No Grupo Escolar Professora Isolda Schmid, o Clube de Mães, que passou a funcionar no ano de 1967, iniciou com duas turmas organizadas, uma de Corte e Costura, e duas de Trabalhos Manuais. Mais tarde, foram introduzidas aulas de Artes Aplicadas e Pintura. Apesar do nome sugestivo, as alunas que frequentavam o Clube não eram apenas as mães dos alunos da escola, sendo integradas mulheres interessadas, em geral, a partir dos quatorze anos, vindas de diversos bairros da cidade (ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR HERLEY MEHL, [197-?]).

Genericamente, entendemos que as disciplinas complementares e optativas, as práticas educativas e as atividades complementares relacionadas ao campo das artes nos centros comunitários de Curitiba abrangiam as artes puras e aplicadas⁹¹, acontecendo principalmente nos ambientes da Escolinha de Arte e no Pavilhão de Artes Industriais, respectivamente. Portanto, em um panorama geral, percebemos a presença do caráter humanista e vocacional atribuído ao ensino de Arte. Concomitantemente ao ensino das artes ditas puras, mais direcionado às crianças pequenas, havia o ensino das artes aplicadas, voltado aos adolescentes que logo ingressariam no mercado de trabalho.

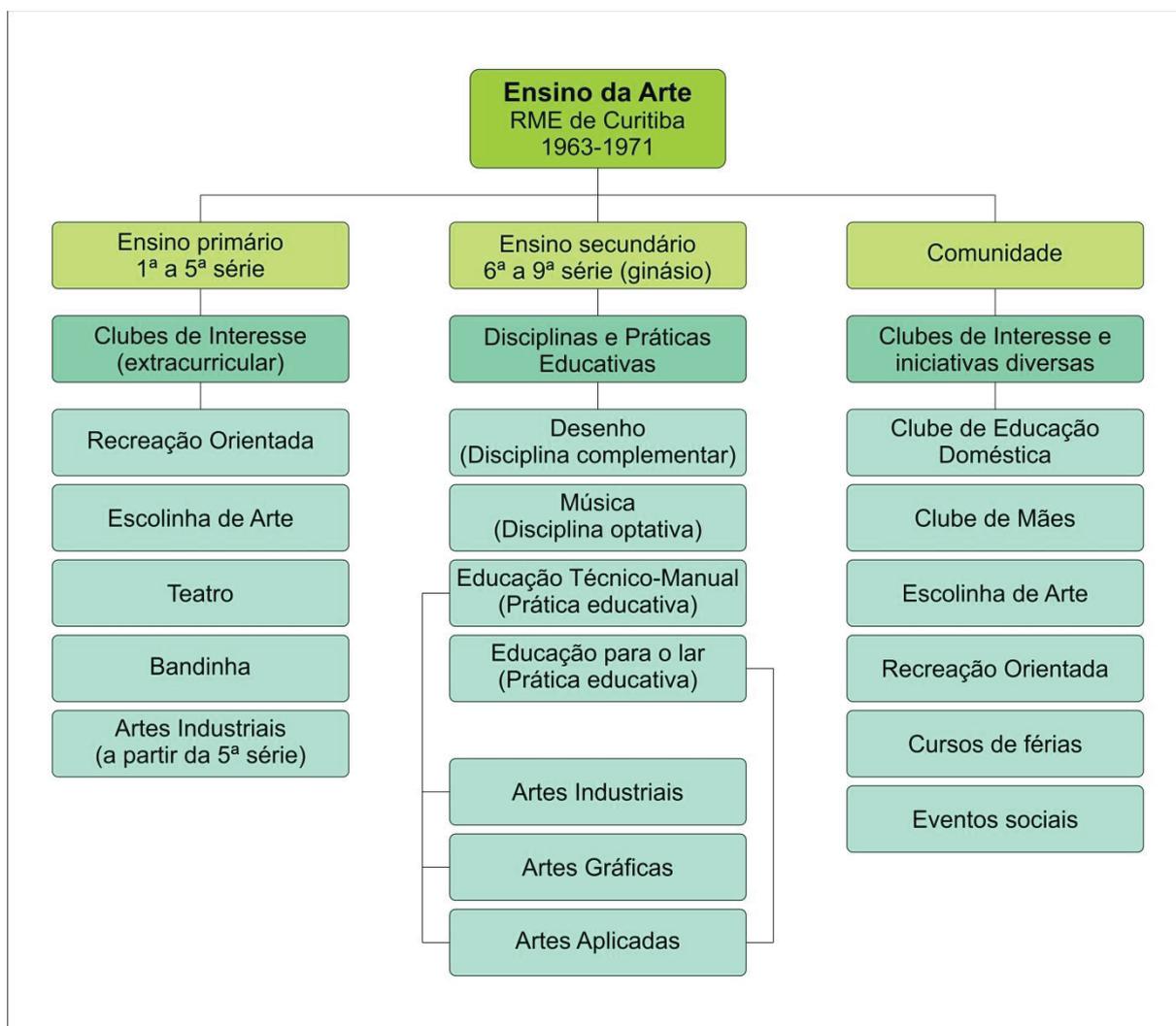
Isto porque junto à atmosfera industrial, as ideias liberais continuavam a circular no meio pedagógico. Por isso, simultaneamente às tradicionais aulas de Desenho, Trabalhos Manuais e Artes Aplicadas, desenvolviam-se práticas artísticas

⁹¹ É importante esclarecer que as expressões “artes puras” e “artes aplicadas” não foram encontradas nas fontes. Elas foram utilizadas nesta pesquisa com o intuito de abranger o ensino de arte ligado, respectivamente, as vertentes renovadoras que valorizavam a livre-expressão e as artes manuais aplicadas à indústria e ao comércio.

na Escolinha de Arte e na Recreação Orientada. Isto acontecia não só em Curitiba, mas genericamente em todo o contexto nacional. Segundo Barbosa (1975), enquanto o desenho e os trabalhos manuais eram exigidos pelo currículo de quase todos os estados do Brasil, o ensino de Arte como elemento integrativo entre as áreas cognitiva, afetiva e motora para a formação integral do indivíduo era ensinado fora das escolas ou no período extracurricular como atividade complementar, como acontecia nas Escolinhas de Arte.

Em síntese, no contexto de surgimento da escola comunitária municipal até o início da década de 1970, verificamos que o ensino de Arte estava presente de duas formas: como disciplina curricular e como atividade extracurricular. O organograma a seguir (Figura 34) nos ajuda a visualizar de forma mais organizada as diferentes vertentes de ensino de Arte na RME no dito período.

FIGURA 34 – ENSINO DE ARTE NA RME DE CURITIBA (1963-1971)



FONTE: Elaborado pela autora (2021)

Apesar de as atividades artísticas ultrapassarem os muros das escolas municipais e alcançarem a comunidade curitibana, limitaremos nossa investigação à disciplina de Arte inserida no contexto da educação básica. Portanto, no capítulo seguinte aprofundaremos nossos estudos sobre a história do ensino de Arte, nos debruçando agora especificamente sobre o tripé traçado por Chevel (1990) e Julia (2002) para o estudo das disciplinas: as finalidades, os conteúdos e os métodos das disciplinas curriculares e extracurriculares aqui apuradas, presentes nas escolas municipais de Curitiba entre 1963 e 1971.

3 FINALIDADES, CONTEÚDOS E MÉTODOS: ENTRE AS ARTES PURAS E AS ARTES APLICADAS

Eis a arte que hoje celebramos aqui: aquela que dignifica as necessidades mais habituais da nossa passagem pela terra; que irradia sobre todos os momentos da nossa vida; que se dedica à felicidade da maioria dos homens: a arte aplicada... Certo não serei eu quem conteste o princípio da unidade superior da arte. Entre a arte aliada à cultura industrial e as belas artes, não há distinção substancial, não há divisória insuperável, não há heterogeneidade.

Rui Barbosa, 1882, p. 9

Esta fala de Rui Barbosa, intérprete do pensamento liberal brasileiro no fim do século XIX, demonstra que em seu ideário não havia distinção substancial entre artes puras e aplicadas. Sua concepção perpassou a segunda metade do século XX e ainda na década de 1960 era nítida a importância relegada à arte industrial e à educação estética propagada pelos movimentos renovadores do ensino da arte.

É importante esclarecer o porquê de considerarmos trabalhos manuais, artes aplicadas e artes industriais como componentes integrantes do campo das artes. Não é apenas devido à reverberação das ideias de Rui Barbosa sobre as artes aplicadas, posto que a existência de um debate sobre esta questão se apresenta desde a Antiguidade.

Entramos então numa discussão extremamente complexa, em direção à compreensão sobre o que podemos denominar arte. Numerosos tratados de estética debruçaram-se sobre esta questão, que ainda hoje configura-se como um tema de controvérsia, ao qual são atribuídas inúmeras interpretações. Porém, apesar de ser uma tarefa complexa, tentaremos delinear alguns significados atribuídos ao termo.

Pareyson (1989) considera três concepções principais da arte: como *fazer*, como *conhecer* e como *expressar*, as quais ora se contrapõem e ora se combinam de diversas maneiras nos diferentes tempos históricos.

A primeira delas prevaleceu na Antiguidade, quando se priorizava a execução da obra e seus processos manuais. Desde o período pré-histórico, os produtos artísticos tinham caráter utilitário e os artistas pintores, escultores, por trabalhar com as mãos, possuíam o mesmo *status* social que os trabalhadores braçais. A própria origem da palavra “arte” remete ao seu caráter artesanal e utilitário: “a palavra arte vem do vocábulo latino *ars*, *artis*. Mas, na língua latina, arte

significa apenas o ato de fazer bem objetos utilitários, destinados a fins práticos, uma cadeira ou uma ferramenta, por exemplo” (JUSTINO, 2000, p. 261).

Na Idade Média, surgiram as guildas, associações que reuniam grupos de artistas e artesãos com o intuito de fortalecer comercialmente e dar proteção aos seus integrantes. A arte, neste sentido, era considerada um produto e os artistas ou artesãos uma categoria profissional. O artista ainda era considerado um artífice — termo oriundo da palavra *artifex* e significa aquele que faz arte — e ficava a cargo dos trabalhos manuais (BOSI, 1986).

A relação entre arte e intelecto denota o sentido de arte como *conhecer*, recorrente em todo o decurso do pensamento ocidental, delegando à arte *status* de conhecimento e deixando o *fazer* em segundo plano. No período renascentista, ainda com o funcionamento das oficinas sujeitas aos regulamentos das guildas, o caráter científico e metodológico passou a dominar a expressão artística, reforçando a relevância dos padrões formais. Por outro lado, os conteúdos teóricos passaram a permear, pela primeira vez na história, o ensino da arte. Aliados ao treinamento técnico, o futuro artista estudava noções de anatomia, geometria e perspectiva (OSINSKI, 2001). Diversos estudos eram realizados para aprimorar a técnica. Leonardo da Vinci, por exemplo, estudava anatomia para desenvolver suas técnicas de desenho e pintura.

A técnica produziu ao longo da história um conjunto de regras para o projeto e a execução da obra, formando desde a Antiguidade, uma tradição normativa. Os ofícios exercidos em ateliês, a partir do século XIV aproximadamente, além da produção e distribuição de objetos, constituíam um sistema de ensino em que os aprendizes, ainda crianças, adquiriam todas as técnicas necessárias ao ofício. Posteriormente, surgiram as academias de arte por toda a Europa; e, com elas, sobreveio a formulação de um cânone estético acadêmico que passou a servir como modelo pedagógico para o ensino da arte (OSINSKI, 2001).

É somente com o Romantismo, no final do século XVIII, que passou a prevalecer a ideia de arte como *expressar*, arte pela arte, valorizando a expressão, o sentimento do artista e a contemplação de objetos, muitas vezes, desprovidos de utilidade prática. Nesta ocasião marca-se a divisão entre as belas-artes ou artes puras e as artes mecânicas ou artes aplicadas (JUSTINO, 2000).

Em termos teóricos, no campo das artes a separação entre a arte e o ofício se tornou mais acentuada, mas, por outro lado, a prática artística não conseguiu se

desvincular inteiramente da artesanaria. Segundo Bosi (1989, p. 14), o pensamento moderno admite que:

[...] existe uma atração fecunda entre a capacidade de formar e a perícia artesanal. No pintor trabalham em conjunto a mão, o olho e o cérebro. No mais humilde dos trabalhadores manuais, adverte Gramsci, há uma vida intelectual, às vezes atenta e aguda, dobrando e plasmando a matéria em busca de novas formas, ainda que, no jogo social, o artífice não receba o grau de reconhecimento prestado ao artista.

No século XIX, frente às profundas transformações de ordem tecnológica, econômica, social e política, o pensamento industrial floresceu em paralelo ao romântico. Com o despontamento industrial, a ideia de arte ligada à indústria começa a entrar em debate, em defesa à revalorização das artes manuais e aplicadas.

Na Europa do século XIX, a discussão entre o trinômio arte-artesanato-indústria propagou-se através do movimento estético *Arts and Crafts* (Artes e Ofícios), liderado pelo artista e teórico inglês William Morris⁹², que apregoava a união entre arte e artesanato como alternativa à industrialização em massa, rejeitando a ideia de arte restrita à academia. Deste modo, as atividades manuais passaram a ser valorizadas dentro de um sistema de produção coletiva.

Alguns artistas, no entanto, defendiam a denominada arte total: a integração das artes com a indústria, o artesanato e a ciência. Este era o objetivo da Bauhaus, escola alemã de arte e arquitetura, criada por Walter Adolf Gropius⁹³ no início do século XX⁹⁴. Essa instituição surgiu com a intenção de ser “uma escola de arte unificada, que capacitasse o artista para o trabalho utilitário com qualidade estética e integrasse o artesanato com as *artes puras*” (OSINSKI, 2001, p. 71, grifo da autora).

Apesar de a Bauhaus inclinar-se a um posicionamento acentuadamente tecnológico e científico, é interessante observar que havia divergências ideológicas entre os seus membros. De um lado estavam os “puristas”, que se opunham à arte

⁹² William Morris (1834-1896), designer, poeta, romancista, tradutor, associado ao movimento artístico britânico *Arts and Crafts*. Foi um dos principais colaboradores para a revitalização das artes têxteis e métodos tradicionais de produção (WILLIAM MORRIS, 2021).

⁹³ Walter Adolf Gropius (1883-1969) foi um arquiteto alemão que fundou a Bauhaus em 1919, sendo seu diretor até 1928. Esta escola se constituiu em um marco no design, na arquitetura e na arte moderna (BAUHAUS KOOPERATION, 2021).

⁹⁴ A Bauhaus foi fundada em 1919 na cidade de Weimar. Por motivos políticos, foi transferida em 1925 para Dessau e em 1932 para Berlim. Perseguida pelo nazismo em ascensão, a escola encerrou suas atividades em 1933 (OSINSKI, 2001).

utilitária. Do outro, os “aplicados”, que aspiravam à revalorização da arte decorativa, em contraposição às ideias dos construtivistas e produtivistas, que postulavam a integração da arte à indústria e à vida cotidiana. De qualquer modo, é inegável a tendência ascendente da arte industrial (OSINSKI, 2001).

Esta dicotomia entre as ditas artes puras e aplicadas⁹⁵ atingiu a esfera educacional, com a influência de duas vertentes de formação acadêmica: as Escolas de Belas Artes para o ensino das artes puras, e as Escolas de Artes e Ofícios para o ensino das artes aplicadas à indústria.

No Brasil, uma das formas mais tradicionais de ensino de Arte eram as Escolas ou os Liceus de Artes e Ofícios, voltados para a educação profissional e a produção industrial e cultural. Sem embargo, com a organização da Academia Imperial de Belas Artes⁹⁶ pela Missão Francesa⁹⁷, o ensino de Arte passou dos objetivos práticos e utilitários para uma orientação predominantemente artística. Entretanto, carregou consigo a dualidade de formar o artista e o artífice, servindo-se aos objetivos tanto das belas-artes quanto das artes aplicadas (BARBOSA, 1995).

A noção de que as belas-artes prevaleciam sobre as artes manuais e aplicadas foi herdada do sistema jesuítico de ensino, que associava o trabalho manual com o trabalho escravo. Esse pensamento, concebido desde a Grécia antiga, acabava por depreciar os trabalhos artesanais. Esta visão pejorativa da arte aplicada ao artesanato ou à indústria prevaleceu, no contexto brasileiro, durante as sete primeiras décadas do século XIX, quando um quarto da população era composta por escravos (BARBOSA, 1995; OSINSKI, 2001).

Entretanto, as belas-artes partilhavam com as artes aplicadas conhecimentos e técnicas racionalizadas. A exemplo disso, temos a reforma da Academia Imperial de Belas Artes, realizada em 1855, que procurou formar duas classes de alunos: o artesão e o artista. Apesar de denotarem categorias diferentes de formação, ambas compartilhavam três disciplinas básicas: Matemática Aplicada,

⁹⁵ Alguns autores, como Ana Mae Barbosa, costumam se referir a este antagonismo como sendo entre “arte e técnica”. Nesta pesquisa, optamos por utilizar a expressão “artes puras e aplicadas”, pois a “técnica”, de certa forma, não deixa de constituir um elemento das belas-artes ou artes puras.

⁹⁶ A Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios foi criada pelo príncipe regente D. João, em 1816, mas começou a funcionar efetivamente apenas em 1826, com a denominação Academia Imperial das Belas Artes. Em 1890, passou a denominar-se Escola Nacional de Belas Artes e, em 1965, Escola de Belas Artes, hoje unidade da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EBA, 2020).

⁹⁷ A Missão Artística Francesa foi um grupo de artistas e artífices franceses que vieram ao Brasil, no início do século XIX, com o objetivo de organizar o sistema de ensino superior acadêmico, conforme os métodos neoclássicos para o ensino e a arte.

Desenho Geométrico e Escultura de Ornatos. As aulas de Desenho Geométrico tinham por objetivo a aplicação à indústria, marcando novamente o retorno do reconhecimento das artes e ofícios (BARBOSA, 1995).

Assim, as artes aplicadas mantiveram-se no ideário político educacional brasileiro, dividindo espaço com as chamadas artes puras. Como vimos, no Brasil do século XIX, Rui Barbosa defendia a fusão entre arte e indústria, através do ensino das artes aplicadas ou industriais com vistas à preparação para o trabalho. Nesta perspectiva, o Liceu de Artes e Ofícios era para Rui Barbosa a "fórmula mais precisa da educação popular" (BARBOSA, 1882, p. 16).

O pensamento de Rui Barbosa denotava a importância do ensino da arte aplicada para o desenvolvimento industrial da nação brasileira. Neste ideário, a arte se constituía como um dos eixos fundamentais para a consolidação de um Estado moderno, tanto em relação à economia, quanto à educação moral da população. Assim, Rui Barbosa conferia um reconhecimento excepcional ao ensino da arte, aliado à educação industrial, como um conjunto de conhecimentos essenciais ao mundo civilizado:

Raro é o produto utilizável, seja de mero luxo, seja de uso comum, em que o gosto, a arte, a beleza não constitua o elemento incomparavelmente preponderante do valor. Ora, como nós não produzimos senão matéria bruta, o preço da nossa exportação ficará sempre imensamente aquém da importação de arte, a que nos obrigam as necessidades da vida civilizada (BARBOSA, 1882, p. 15).

Apesar de Rui Barbosa defender o ensino das artes aplicadas, ele não excluía o ensino das ditas artes puras. Na verdade, estas duas categorias de arte se integravam, convergindo a um objetivo comum da nação: "educar esteticamente a massa geral das populações, formando, a um tempo, o consumidor e o produtor, determinando simultaneamente a oferta e a procura nas indústrias do gosto" (BARBOSA, 1882, p. 8).

Alinhando-se às preposições de Rui Barbosa, o artista português Antonio Mariano de Lima (1858-1942) foi o primeiro a desenvolver um trabalho sistemático de ensino de Arte em Curitiba, inaugurando, em 1886, sua Escola de Desenho e

Pintura, que três anos depois seria transformada em Escola de Belas Artes e Indústrias do Paraná⁹⁸.

Como afirma Santana (2004), a escola foi inspirada no Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro⁹⁹, visando o ensino gratuito e o atendimento à classe operária e seus filhos. O objetivo de Mariano de Lima era “educar, através das artes, o futuro contingente trabalhador da cidade de Curitiba” (SANTANA, 2004, p. 36). Nesta perspectiva, formar artistas e profissionais qualificados era uma maneira de intervir no processo de transformação da cidade.

Após 1890, o currículo da Escola de Belas Artes e Indústrias foi reestruturado e passou a se basear no currículo da Escola Nacional de Belas Artes, com enfoques distintos às belas-artes e às artes aplicadas. De acordo com Araújo (1974), Mariano de Lima mantinha as disciplinas¹⁰⁰ Desenho Artístico, Arquitetura, Escultura, Pintura e Gravura. Já no setor das artes industriais oferecia Desenho Aplicado, Prendas Domésticas, Mecânica, Tipografia, Litografia, Fotografia, Marcenaria, Funilaria e Encadernação. Podemos perceber a dicotomia entre as artes industriais, que privilegiavam os conteúdos utilitários, e as artes puras, que seguiam os moldes tradicionais das Belas Artes.

Outra personalidade que contribuiu com o ensino de Arte em Curitiba foi Alfredo Andersen, que fundou, em 1902, uma escola de caráter particular denominada Escola de Belas Artes, a qual formou artistas que se destacaram mais tarde no meio artístico. Nela, Andersen ensinava diversas técnicas como desenho a carvão, pintura do natural a partir de modelos de gesso, pintura com tinta óleo, desenho de modelo vivo e pintura de paisagem. Contudo, o artista ambicionava para

⁹⁸ A Escola de Belas Artes e Indústrias do Paraná foi criada em 1886 por Mariano de Lima, que a dirigiu até 1902, quando passou a ser dirigida por sua esposa, Maria da Conceição Aguiar Lima. Após a saída de Mariano de Lima, a escola passou a dar maior ênfase às atividades relacionadas convencionalmente às mulheres, o que levou a receber, a partir de 1917, a denominação de Escola Profissional Feminina. Em 1933, a instituição passou a se chamar Escola Profissional República Argentina, funcionando sob a responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação até 1992. A partir de então, sua orientação pedagógica foi reformulada e seu nome foi alterado para Centro de Artes Guido Viaro (OSINSKI, 1998).

⁹⁹ O Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro foi criado pela Sociedade Propagadora das Belas Artes, em 1856, por iniciativa do arquiteto Francisco Joaquim Bethencourt da Silva (1831-1911), com o objetivo de difundir o ensino das belas-artes aplicadas aos ofícios e indústrias, que ele julga primordial para o desenvolvimento de uma sociedade industrial. A filosofia norteadora do Liceu estava amparada na ideia de que a arte é uma via fundamental para o aprimoramento das cidades. (LICEU..., 2020).

¹⁰⁰ Conforme aponta Osinski (1998) as matrículas eram feitas não por cursos, mas em cada disciplina isolada.

além do ensino das artes puras, também o ensino das artes aplicadas. Seus depoimentos revelam a crença no desenho como algo útil e necessário à indústria, remodelador da sociedade por meio do desenvolvimento industrial.

Andersen dedicou-se, em 1912, à elaboração de um projeto para a Escola Profissional de Artes Aplicadas, que seria subsidiada pelo governo. Mantendo estreitas relações com a Escola de Belas Artes e Indústrias, “a primeira estratégia de Andersen foi desenvolver um projeto de currículo moderno que se pautasse na relação entre arte e indústria” (TORRES, 2017, p. 55). Apesar de seus esforços, seu projeto não foi aprovado.

Podemos perceber tanto nas iniciativas de Mariano de Lima como nas de Alfredo Andersen dois posicionamentos concomitantes, um voltado para as artes ditas puras, com base nas academias de arte, e outro direcionado às artes aplicadas, seguindo o processo de modernização do Estado.

Esta dualidade permeou o campo artístico e o ensino da arte em geral: de um lado as ideias modernistas reivindicando a libertação dos cânones acadêmicos e da arte utilitária; de outro, a convicção de que a arte industrial e técnica seria a mola propulsora da modernidade. Como cita Le Goff (1990), os movimentos artísticos investiram a modernidade nas obras ou nos objetos, conduzindo ao *design* e à tecnologia. Os objetos industriais acabaram imergindo-se no meio artístico de diferentes formas, até mesmo como meio para reflexão a respeito do conceito de arte e do mundo moderno; como fez o artista Marcel Duchamp, já no início do século XX, ao incluir numa exposição de arte de 1917, um mictório de porcelana ressignificado, o qual denominou *A Fonte*.

Com o que discutimos aqui, podemos concluir que as significações da arte têm limites imprecisos. Porém, não há como negar que a arte está à nossa volta, nos objetos, nos cartazes publicitários, nos outdoors, nas revistas em quadrinhos... Sim, tudo isto pode ser denominado arte. O Museu de Arte Moderna (MoMA) de Nova York, fundado em 1929, um dos mais famosos e importantes museus de arte moderna do mundo, surgiu com esta visão. Seu diretor, Alfred H. Barr Jr., tinha em vista, desde o início, um museu interdisciplinar que pudesse incluir arquitetura, desenho industrial, fotografia, vídeo, teatro, pintura, escultura, desenhos e gravuras. Como diz Gombrich (1995), Arte com “A” maiúsculo não existe, existem as artes dos diferentes tempos e lugares.

Mas enfim, a intenção não era estabelecer o que é ou não arte, mas sim refletir sobre as relações intrínsecas entre arte, artesanato e indústria. Essa dualidade entre artes puras e aplicadas ultrapassou os tempos antigos, figurando-se na modernidade, pois uma não anula a outra. Nas palavras do modernista Mário de Andrade “todo o artista tem de ser ao mesmo tempo artesão. [...] se perscrutamos a existência de qualquer grande pintor, escultor, desenhista ou músico, encontramos sempre, por detrás do artista, o artesão” (ANDRADE, 1963, p. 1¹⁰¹). Apesar de hoje em dia, alguns artistas renunciarem a artesanaria em suas obras, muitos ainda precisam dos conhecimentos artesanais para sua produção.

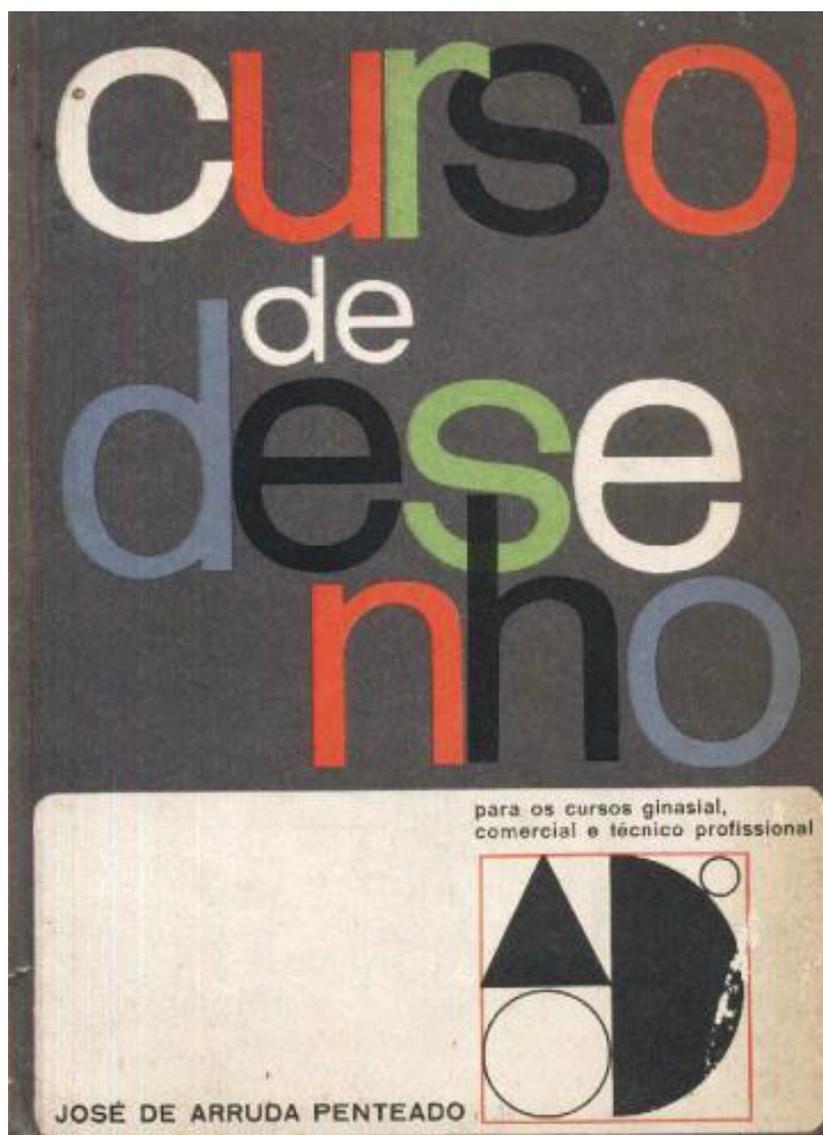
Podemos dizer que a arte, de modo geral, adquiriu diferentes abordagens em sua trajetória no que se refere às relações com as disciplinas escolares: recreativa, utilitária, industrial-profissionalizante, criativa, crítica. Isto não quer dizer que tais perspectivas foram se consolidando sucessivamente em um plano linear, mas que a sua ressignificação foi ocorrendo dinamicamente em um plano intrincado e complexo. Como argumenta Chervel (1990), as disciplinas foram sendo constituídas como saberes fundamentais no processo de escolarização, passando por mudanças significativas em seus métodos, conteúdos e finalidades.

O ensino de Arte na prefeitura de Curitiba nos anos 1960 optou por não elidir artes puras nem as artes aplicadas do currículo, pois de certa forma, ambas conduziam à modernidade. Neste sentido, queremos chamar a atenção para a Arte enquanto área de conhecimento multifacetada, articuladora de diferentes posicionamentos e abordagens educacionais. A evidência da permanência do ensino do Desenho e Trabalhos Manuais concomitantemente ao ensino de Arte regulado pelos ideais vinculados a valorização da autoexpressão e da criatividade, insere a sincronia entre técnica e arte, racionalidade e criatividade.

3.1 A DISCIPLINA DE DESENHO NO ENSINO REGULAR

¹⁰¹ Aula inaugural dos cursos de Filosofia e História da Arte, do Instituto de Artes, Universidade do Distrito Federal, em 1938.

FIGURA 35 – CURSO DE DESENHO, 1967 - CAPA



FONTE: Penteado (1967, capa).

Uma carta do diretor do Ginásio Municipal Albert Schweitzer à diretoria de Educação do Departamento de Bem Estar Social, datada logo no início do funcionamento da escola, em 27 de março de 1968, solicita a permissão para compra de livros didáticos para diversas disciplinas, incluindo Desenho e Educação Técnica Manual. Para esta última, não foi indicada uma obra específica, já para Desenho foi indicada a seguinte obra: *Curso de Desenho*, de José Arruda Penteado (Figura 35). Segundo consta na carta, a obra tinha sido recomendada pelos professores da disciplina e estava dentro do contido na Resolução 30/60 do CEE (ESCOLA MUNICIPAL ALBERT SCHWEITZER, 1968a).

O livro didático selecionado pela escola foi o primeiro a constituir o acervo de Desenho da biblioteca escolar. O *Curso de Desenho* contou com diversas edições e era uma referência na área. Seu autor, José Arruda Penteado¹⁰², escreveu numerosas obras didáticas publicadas desde a década de 1950 pela Companhia Editora Nacional — fundada em 1925 por Monteiro Lobato e Octalles Marcondes Ferreira — tendo dirigido também a revista *Atualidades Pedagógicas*.

Penteado publicou obras com o título *Curso de Desenho* em diferentes versões: uma voltada para os cursos de 1.º e 2.º grau, outra destinada à terceira e quarta séries ginasiais, e uma terceira versão direcionada aos cursos ginasial, comercial e técnico profissional. Apesar de a carta não mencionar qual das versões deveria ser adquirida, podemos depreender que a versão mais adequada ao currículo da escola seria a que abrangesse direcionamentos também para cursos técnicos profissionais, sendo esta mais completa.

O uso deste livro na escola pública ainda era notório na década de 1970, não só em Curitiba, como também em outros estados brasileiros. Zuin (2001) afirma que uma das edições do *Curso de Desenho* de José Arruda Penteado, publicada em 1975, era recomendada pela Equipe Técnica do Livro e Material Didático da Secretaria da Educação de São Paulo.

Este livro foi importante condutor das práticas pedagógicas nas escolas municipais de Curitiba, pois como afirma Pereira (1995), os livros didáticos foram, em todas as épocas no Brasil, o principal meio para o planejamento e execução das aulas, determinando os conteúdos a serem desenvolvidos em sala. Para Pacheco (1996), o livro didático é o mediador do currículo para os professores, sendo mais importante até mesmo que os programas escolares.

O uso do livro didático seria um importante guia para o professor integrante de um sistema pedagógico que ainda estava em construção, podendo formá-lo de acordo com as necessidades postas pela escola e pela sociedade em geral. Valdemarin (2007) afirma que os livros didáticos surgiram para suprir a insuficiência da formação de professores normalistas. A autora nos alerta que, embora as atividades compiladas nestes livros não devam ser tomadas como realizadas, sua

¹⁰²Possui graduação em Ciências Sociais e Política pela Universidade de São Paulo (1949), especialização em Educação pelo Movimento da Escola Moderna Turim (1982) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1983). Atualmente é professor titular da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (CNPQ, 2021).

prescrição é legitimada pelos autores a partir do registro de práticas bem sucedidas na experiência docente.

No contexto da década de 1960, quando uma rede municipal de educação estava sendo organizada em Curitiba, havia amplo diálogo com o sistema de ensino do estado do Paraná. Porém, mesmo que os currículos e programas elaborados pela SEC auxiliassem muitos professores atuantes no município, ainda assim havia dificuldade de planejamento por parte dos docentes. Um dos relatórios do Ginásio Municipal Albert Schweitzer nos revela serem poucos os professores que elaboravam planejamentos mais estruturados e completos: “Outrossim, cumpre esclarecer eu os Planos de Curso apresentados pelos professores, no final do mês de maio, quando devidamente apreciados verificou-se que, com exceção de dois, apresentavam apenas conteúdos programáticos” (ESCOLA MUNICIPAL ALBERT SCHWEITZER, 1969c, p. 5).

A RME estava iniciando a sua trajetória e o município ainda não tinha plano curricular próprio. Para além do modelo do estado, os livros didáticos se constituiriam em um guia norteador para o ensino das disciplinas escolares, principalmente quando a maior parte dos professores não era especializada. Este é um dos motivos pelo qual Viñao (2008) defende a ideia de que não é possível fazer história de uma disciplina sem analisar seus livros de textos e o material empregado em seu ensino. Julia (2002) também concorda com esta afirmativa quando diz que os conteúdos, métodos e objetivos de uma disciplina não podem ser dissociados na análise dos manuais impressos.

O ensino de Desenho na escola primária era ministrado pelos professores normalistas não especialistas, como defendia Rui Barbosa. Para ele, o desenho devia ser ensinado da mesma forma como se procedia com a aritmética ou a escrita. Esta é uma discussão complexa. O debate entorno da formação do professor de Arte da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental continua até os dias de hoje. No ensino secundário, o professor, independentemente de sua área de formação, poderia cursar uma disciplina na área e obter assim, um certificado expedido pelo do Ministério da Educação (MEC) que o autorizasse a lecionar a referida disciplina neste nível de ensino. Já para ministrar a disciplina nas Escolas Normais e nas Escolas Industriais, Barbosa apontava a formação dada pelas academias de arte e arte aplicada, sendo que a regulamentação de um curso

superior de Licenciatura em Desenho ocorreu somente em 1962 pelo Parecer do CFE n.º 338/62.

Em Curitiba existiam cursos de nível médio industriais e comerciais propedêuticos para o exercício profissional: o ginásio industrial, ministrado na Escola Técnica Federal do Paraná, e o colegial industrial, ministrado pela Escola Técnica Federal e pelo Instituto Politécnico Estadual. Havia também os cursos de Aprendizagem Industrial realizados pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), pela Escola Ferroviária Durival de Brito e pela Escola Técnica Federal do Paraná.

Já com abordagem que se aproximava à das Escolinhas de Arte, podemos citar os cursos de extensão de artes plásticas para professoras normalistas e estudantes de magistério, organizados por Guido Viaro e seus companheiros educadores na década de 1950, em parceria com o Instituto de Educação do Paraná (OSINSKI, 2006). Posteriormente, seguindo uma linha semelhante de formação, surgiram os cursos subordinados à SEC, voltados especificamente para formação de professores normalistas, como o Curso de Especialização e Atualização de Desenho e Artes Aplicadas, que funcionava na década de 1960 no Colégio Estadual do Paraná e o Curso de Artes Plásticas na Educação (CAPE) criado em 1964 (CURITIBA. IPPUC, 1968; ANTONIO, 2008).

Havia ainda os Cursos Avulsos, responsáveis pela formação artística e cultural e pelo treinamento imediato para o exercício de profissões ou o preparo para a vida do lar, ofertados por escolas diversas. Tais cursos promoviam o ensino da música, história da música, canto, instrumentos musicais, desenho, pintura, artes aplicadas e trabalhos manuais. Podemos citar os cursos avulsos a Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP) que desde a sua fundação, em 1948, ofertava curso fundamental de música de seis anos; a então chamada Casa de Alfredo Andersen (CAA) que oferecia cursos de iniciação em artes plásticas; e o Centro Paranaense Feminino de Cultura, fundado em 1933 e existente até os dias de hoje, que também promovia, entre outros, cursos de arte (CURITIBA. IPPUC, 1968).

No município de Curitiba, até o início da década de 1970 o ensino de Desenho seguia uma abordagem semelhante ao programa da SEC, abordado no capítulo anterior. No ensino primário da RME, o ensino de desenho constituía uma atividade complementar, que acontecia possivelmente na Escolinha de Arte, com práticas mais livres e espontâneas. Já no ensino secundário, Desenho constituía

uma disciplina curricular focada principalmente nos saberes geométricos utilitários, conteúdos que, décadas antes, já eram ensinados nas escolas.

Durante a primeira metade do século XX, muitas escolas primárias brasileiras utilizaram um livro didático lançado ainda no final do século XIX. Tratava-se do primeiro livro de desenho geométrico, intitulado *Geometria Popular*, escrito pelo educador e inspetor de instrução baiano Abílio César Pereira Borges¹⁰³ em 1882. Essa obra teve ampla repercussão, sendo que sua última edição, a 41ª, data de 1959. “É realmente um caso raro no Brasil que um livro, mesmo didático, pudesse ter atingido naquele tempo 41 edições. Pretendia seu autor que seu livro penetrasse nas escolas das mais longínquas e menos favorecidas aldeias” (BARBOSA, 1995, p. 53).

O livro sugeria o estudo inicial dos variados tipos de linhas reta, vertical, horizontal, oblíquas, inclinadas, paralelas e, a seguir, vinham os ângulos, triângulos e retângulos. Exercícios de ditado e de memorização de figuras também eram empregados. Depois do estudo da linha curva e dos sólidos geométricos, eram apresentados alguns objetos simples constituídos por formas geométricas. Por fim, apresentavam-se elementos arquitetônicos (portadas, arcos, colunas), que seguiam a tradição neoclássica, fazendo referência ao desenho de ornatos.

Tais conteúdos ainda continuavam sendo elencados nos livros didáticos posteriores, a exemplo do livro de Penteado. Embora o título da obra não aluda ao desenho geométrico, o *design* gráfico da capa (Figura 35) nos dá claros indícios dos conteúdos que o curso proposto por Penteado enfatizava. A capa da 4.ª edição, lançada em 1967, medindo 16 cm x 22 cm, apresenta na parte inferior diferentes formas geométricas organizadas no interior de um quadrado.

Assim como propunha o programa de Desenho do estado do Paraná¹⁰⁴, o curso de Penteado abrangia, além do desenho geométrico e técnico, o desenho do natural, ornamental e decorativo. O livro era estruturado nos seguintes capítulos: 1. Material de desenho; 2. Desenho de letras; 3. Desenho do natural; 4. Desenho decorativo; 5. Desenho geométrico; 6. Desenho técnico (Figura 36).

¹⁰³ Abílio Cesar Borges (1824-1891) foi médico e inspetor, nomeado como diretor da Instrução Pública da Bahia. É considerado um dos precursores do livro didático no Brasil e também apontado como um dos responsáveis pela formação de Rui Barbosa (1849-1923), Castro Alves (1847-1841) e Raul Pompéia (1863-1895) (ABÍLIO..., 2020).

¹⁰⁴ Apresentado no segundo capítulo desta dissertação.

FIGURA 36 – CURSO DE DESENHO, 1967 - ÍNDICE

ÍNDICE			
<p>MATERIAL DE DESENHO Relação de material. Posição para desenhar. Tintas. <small>Pág. 11 a 35</small></p>	1	<p>4</p>	<p>DESENHO DECORATIVO Nomenclatura e definições. Ornatos em faixas e painéis. Estudo da cor. Redes e formas decorativas, livres. <small>Pág. 121 a 182</small></p>
<p>DESENHO DE LETRAS Letras e algarismos. Emprego da faixa e da linha. Tipos mistos. <small>Pág. 37 a 61</small></p>	2	<p>5</p>	<p>DESENHO GEOMÉTRICO Morfologia. Ângulo poliedros e sólidos de revolução. Construções geométricas. Tangência, e concordância. Espirais e escalas. <small>Pág. 183 a 333</small></p>
<p>DESENHO DO NATURAL Nomenclatura e definições. Representação de formas. Etapas da cópia do natural. Noções elementares de perspectiva. <small>Pág. 63 a 119</small></p>	3	<p>6</p>	<p>DESENHO TÉCNICO Definições. Épura. Projeções de superfícies, de volumes e sólidos. <small>Pág. 335 a 340</small></p>

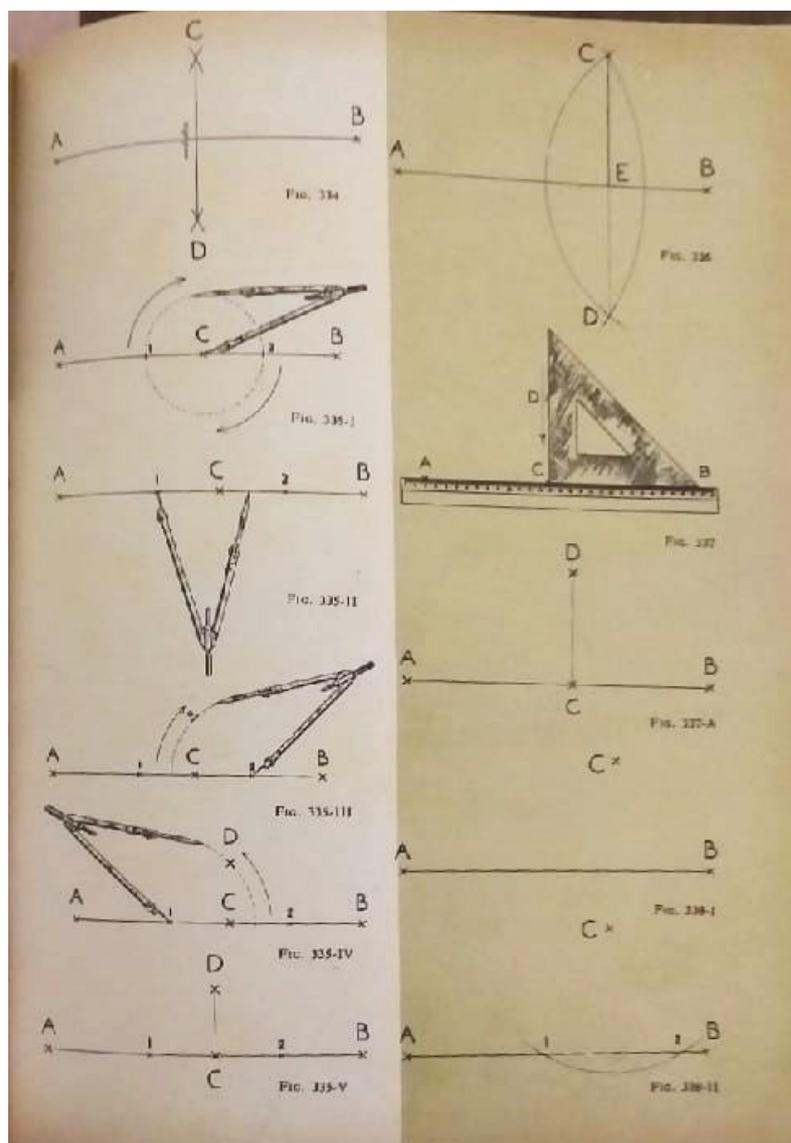
FONTE: Penteadó (1967, n. p).

Das 349 páginas que compõem a obra, 150 são dedicadas aos conteúdos de desenho geométrico. Certamente, esta categoria de desenho integrava grande parte do programa da disciplina de Desenho, mas não podemos esquecer que exercícios de desenho decorativo ou do natural poderiam ser realizados, mesmo que em menor proporção. Inclusive, neste manual, a segunda categoria com maior número de páginas era o desenho do natural (83 páginas), seguido por desenho decorativo (61 páginas). Estas três principais modalidades de desenho já tinham sido enunciadas pela Reforma Capanema na década de 1940 e, como podemos constatar, perduraram pelo menos até a década de 1960.

O ensino do desenho geométrico trasladou-se por diferentes décadas no ensino municipal de Curitiba. Um dos documentos do Ginásio Municipal Albert Schweitzer demonstra a longa permanência deste tipo de material que transcende a década de 1990, catalogando as seguintes obras relacionadas ao ensino de Desenho: *Desenho Geométrico: conceitos e técnicas*, de Elizabeth Teixeira Lopes; *Desenho Geométrico*, de Isaías Marchesi Júnior; *Desenho Geométrico*, de Carlos Marmo; *Trabalhando com Geometria*, de Estela Kaufman Fainguelernt; e *Estudo Dirigido de Desenho para Ensino Programado*, de Carlos Jose Floriano (ESCOLA MUNICIPAL ALBERT SCHWEITZER, 1993).

O capítulo do livro de Penteadó destinado ao desenho geométrico inicia com morfologia geométrica e noções preliminares, seguindo com as propriedades das figuras geométricas e dos sólidos geométricos. No decorrer do capítulo, de maneira bem didática, o autor explica como realizar construções de perpendiculares, paralelas, ângulos, bissetriz e diversas outras construções. O programa é amplo e conta com o auxílio de ilustrações explicativas (Figura 37) que, inclusive, estão presentes em todo o livro. Mesmo que a maioria das ilustrações seja predominantemente geometrizada e estilizada, encontramos alguns poucos desenhos meramente ilustrativos com linhas mais orgânicas, como visualizamos na parte superior da página em que se apresenta o índice (Figura 36).

FIGURA 37 – CURSO DE DESENHO, 1967 – ILUSTRAÇÕES EXPLICATIVAS



FONTE: Penteadó (1967, p. 247).

O autor define o desenho geométrico como “aquele que se baseia inteiramente na Geometria” e que tem “larga aplicação prática e teórica nas ciências matemáticas, engenharia, arquitetura e ciências físicas em geral” (PENTEADO, 1969, p. 65). Em todo o livro há a preocupação em desvelar a aplicação prática do desenho, a qual é exemplificada pelo autor na arquitetura (na construção de portas, janelas, abóbadas, capitéis, pontes) e na engenharia (construção de engrenagens, peças mecânicas, bombas para elevação de água, turbinas de avião). Podemos perceber que mesmo com denominações diferentes, cada categoria de desenho era integrada a outras modalidades, a exemplo da associação entre os desenhos geométrico e decorativo.

Não era apenas o manual de Penteado que fazia essa associação. Cunha (2015) mostra, em sua dissertação de mestrado, que os manuais de desenho geométrico produzidos na década de 1960 forneciam princípios de geometria, associada à ideia de artes decorativas, embora a ênfase estivesse no desenho geométrico. Nestes compêndios didáticos, a fronteira entre arte e matemática era tênue, pois os elementos geométricos, a simplificação, a simetria, a harmonia e a repetição regular se constituíam como princípios estéticos derivados do pensamento clássico.

Cunha (2015) destaca dois aspectos que os livros de desenho dos anos 1960 evidenciaram. O primeiro é a permanência da linguagem do desenho visando à preparação para o trabalho, através dos estudos formais sobre ornamentação. O segundo diz respeito ao fato de que esses manuais empregavam linguagem marcadamente técnica ou mesmo acadêmica.

O desenho de ornato consistia na elaboração de padrões e faixas decorativas, com o objetivo de enfeitar ou embelezar objetos e fachadas de prédios. As faixas decorativas são definidas como fitas retangulares compostas por adornos com repetições lineares de formas geométricas ou motivos orgânicos, como os florais, as rosáceas ou as ondulações. Eram muito utilizadas pelos gregos, por isso, são chamadas também de “gregas” decorativas. Além da função utilitária, acreditava-se que a cópia de ornatos poderia desenvolver a capacidade imaginativa dos alunos.

Ao visualizar no programa de Desenho da SEC a prática sugerida para o desenho de ornatos, percebemos o quanto esta tradição perdurou. Tal modalidade fazia parte da instrução do Império, momento em que o desenho geométrico

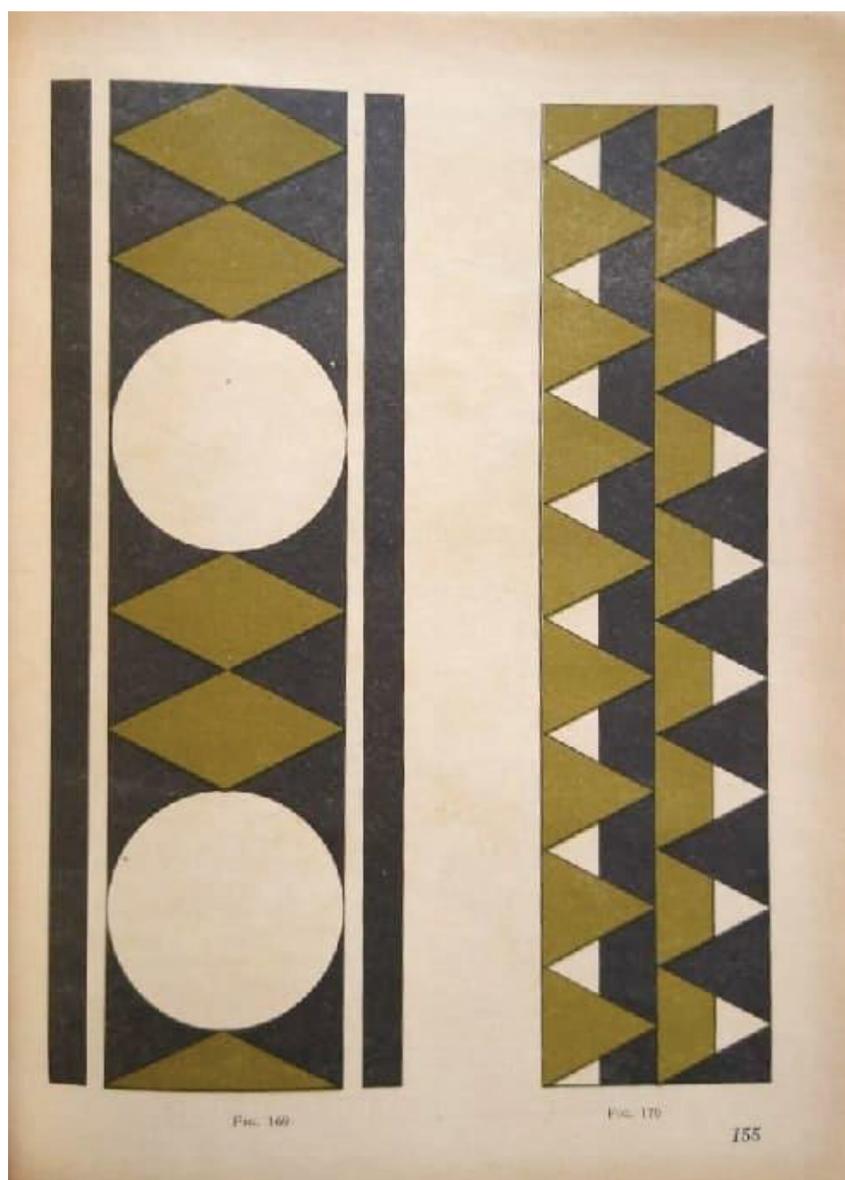
integrava estudos de efeitos decorativos. Segundo Cunha (2015), este tipo de produção gráfica se relaciona com as chamadas “artes decorativas”, as quais subsidiavam a fabricação de ornamentos para diversas áreas, abrangendo a elaboração de mosaicos, faixas decorativas e padrões de azulejos, que eram aplicados à arquitetura das casas de elite do Rio de Janeiro no século XIX.

Possivelmente o ensino desta modalidade de desenho integrava o programa do município de Curitiba, considerando que o livro didático utilizado reservava um capítulo específico para o desenho decorativo. O livro de Penteado traz no início do capítulo uma breve introdução sobre a definição de desenho decorativo que, para o autor, seria o “estilizado”, obedecendo à tendência de reduzir ao essencial tudo o que se encontra na natureza. Podemos perceber como a ideia de estilização e simplificação das formas integrava o pensamento moderno a respeito do desenho na época. O valor do desenho decorativo é caracterizado por Penteado da seguinte maneira:

Um olhar ao redor de nós será suficiente para explicar o valor da decoração e, particularmente, do desenho que está sempre subjacente a qualquer tipo de decoração. Numa sala de aula, por exemplo, quase sempre encontramos as paredes, o forro, o assoalho, as cortinas, as peças de nosso vestuário, com elementos decorativos; se procurarmos analisar o ambiente que nos cerca, então, veremos muito mais elementos decorativos como a fachada de um edifício, as vitrines, das casas comerciais, e tantos outros lugares como uma praça, os arvoredos, os postes de iluminação, os canteiros, os bancos, as fontes com os lagos (PENTEADO, 1969, p. 122).

O capítulo entrecorre com lições graduadas sobre motivos, faixas e painéis decorativos, combinações e composição de linhas, pontos e formas geométricas e estudo da cor. Penteado menciona cinco fontes para os motivos empregados no desenho de ornatos: da geometria, da fauna, da flora, dos minerais, e da imaginação criadora. Sem embargo, percebemos que o motivo mais enfatizado no livro é o geométrico e a sua aplicação em faixas e painéis decorativos (Figura 38).

FIGURA 38 – CURSO DE DESENHO, 1967 – FAIXAS DECORATIVAS



FONTE: Penteadó (1967, p. 155).

O intrigante é que, por outro lado, o autor incentiva a liberdade de criação “segundo os desejos de sua imaginação e experiência gráfica”, desde que “preenchem as qualidades fundamentais de toda decoração: geometrização das formas e a relativa harmonia da disposição das partes com relação ao todo” (PENTEADO, 1969, p. 170). Ou seja, havia liberdade criadora desde que esta atendesse as normativas geométricas e composicionais propagadas na época.

O esforço de Penteadó em tirar o medo de desenhar dos estudantes era claro, incentivando-os a treinar sem se preocupar com os julgamentos: “Não hesite. Vamos à tarefa! Rápido! Não tenha receio dos primeiros traçados. Não são feios ou

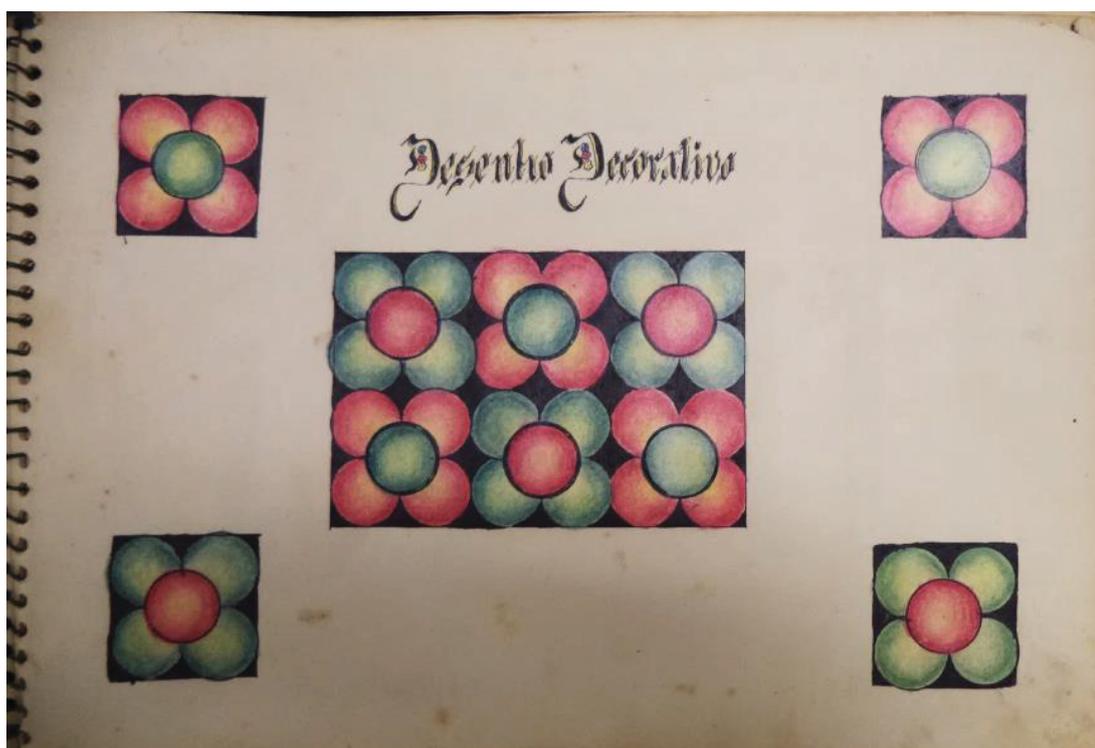
esquisitos. São seus traços. Não estamos aqui para formar artistas em artes plásticas” (PENTEADO, 1969, p. 68).

Em algumas lições o autor faz uma retomada ou revisão dos conteúdos aprendidos anteriormente. Os conteúdos são acompanhados por exercícios e sugestões didáticas para o professor. Em uma destas sugestões, Penteado frisa a relevância de esclarecer aos alunos a importância do papel das artes decorativas na sociedade, desempenhado com referência ao ensino da arte aplicada à indústria. Além disso, incentiva o desenvolvimento da consciência do caráter intuitivo da expressão artística dos adolescentes, evitando o entendimento de que o desenho deve ser representado com exatidão e bem estilizado, o que pode colaborar para o desinteresse do estudante.

Podemos perceber, portanto, que o saber geométrico estava tão arraigado no desenho, que mesmo que os motivos decorativos fossem concretos, eram construídos na maioria das vezes a partir do uso da geometria. Para entender melhor este tipo de desenho, vejamos alguns exercícios extraídos de um dos cadernos de desenho de Neuza Camélia Bertoni, aluna do Curso Normal, localizado em uma instituição paranaense e datado no ano de 1954. Utilizamos alguns exemplos extraídos do caderno desta aluna normalista, pois, mesmo se tratando de outro nível e modalidade de ensino, os métodos eram análogos; além disso, podemos relacionar esta disciplina do curso normal à formação do saber dos futuros professores.

A Figura 39 nos mostra um trabalho de desenho decorativo com aplicação de padrões simétricos e uso de motivo floral, construído com base em circunferências. Como exemplo de faixa decorativa, observemos a Figura 40, que nos mostra a repetição de padrões florais estilizados, também utilizando a geometria e a simetria como base para a sua construção.

FIGURA 39 – EXERCÍCIO DE DESENHO DECORATIVO



FONTE: Bertoni (1954).

FIGURA 40 – EXERCÍCIO DE FAIXA DECORATIVA

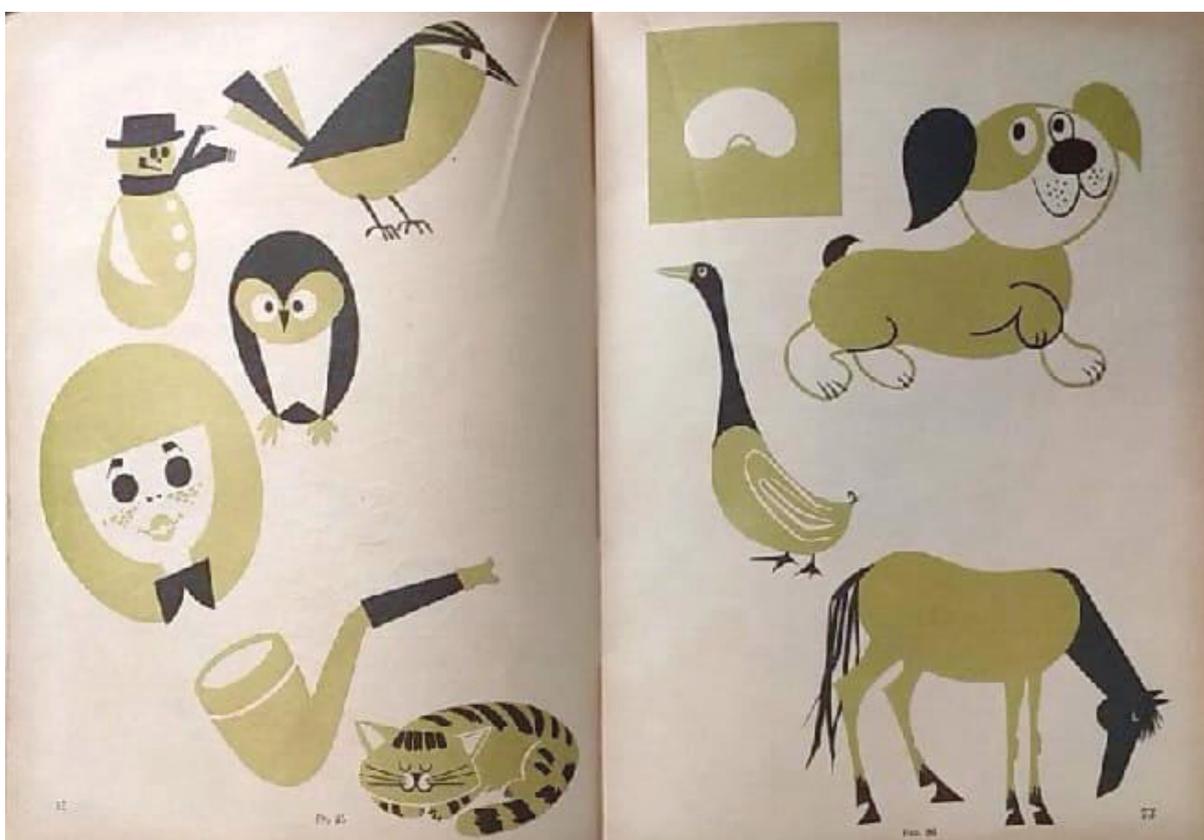


FONTE: Bertoni (1954).

O desenho do natural, como definido por Penteado, é o desenho realizado a partir da observação visual direta de uma paisagem, figura ou objeto. O autor define as formas geométricas como a base para o desenho do natural, por isso, no início do capítulo apresenta as formas fundamentais e derivadas, exemplificando, através de estilizadas ilustrações coloridas, sua aplicação no desenho de observação (Figura 41). Elas serviam como modelo para que os estudantes as desenhassem várias vezes para memorizar os esquemas e aprimorar o traço, como vemos em uma das falas do autor ao se dirigir aos estudantes:

Prezado aluno! Não se esqueça de utilizar-se da linha auxiliar principal, ou do *eixo de simetria* como querem alguns autores, cautela que muito o ajudará na cópia desses modelos simples fáceis de serem copiados e memorizados que constituirão, após vários exercícios de adestramento, uma nova linguagem gráfica de coisas, objetos, animais e pessoas que se incorporará, definitivamente, ao cabedal de conhecimentos pessoais. Não perca tempo, portanto. Procure copiá-los, imediatamente, nos mais variados tamanhos e posições, no seu caderno de desenho de rascunho, ou no caderno de desenho de tamanho grande, o qual deverá ser utilizado em casa, conforme instruções anteriores. Use o lápis n.º 2, ou o próprio n.º 1 que é bem mais macio e fácil de ser aplicado no papel (PENTEADO, 1969, p. 67-68, grifo do autor).

FIGURA 41 – CURSO DE DESENHO, 1967 – MODELOS PARA DESENHO DO NATURAL



FONTE: Penteado (1967, p. 72-73).

A seguir, o autor apresenta variadas técnicas para a realização do desenho do natural, incluindo conceitos de perspectiva e sombreado. Penteadó utiliza, além das ilustrações geométricas e estilizadas, alguns desenhos feitos e assinados por ele mesmo (Figura 42).

FIGURA 42 – CURSO DE DESENHO, 1967 – ESBOÇOS DE PENTEADO

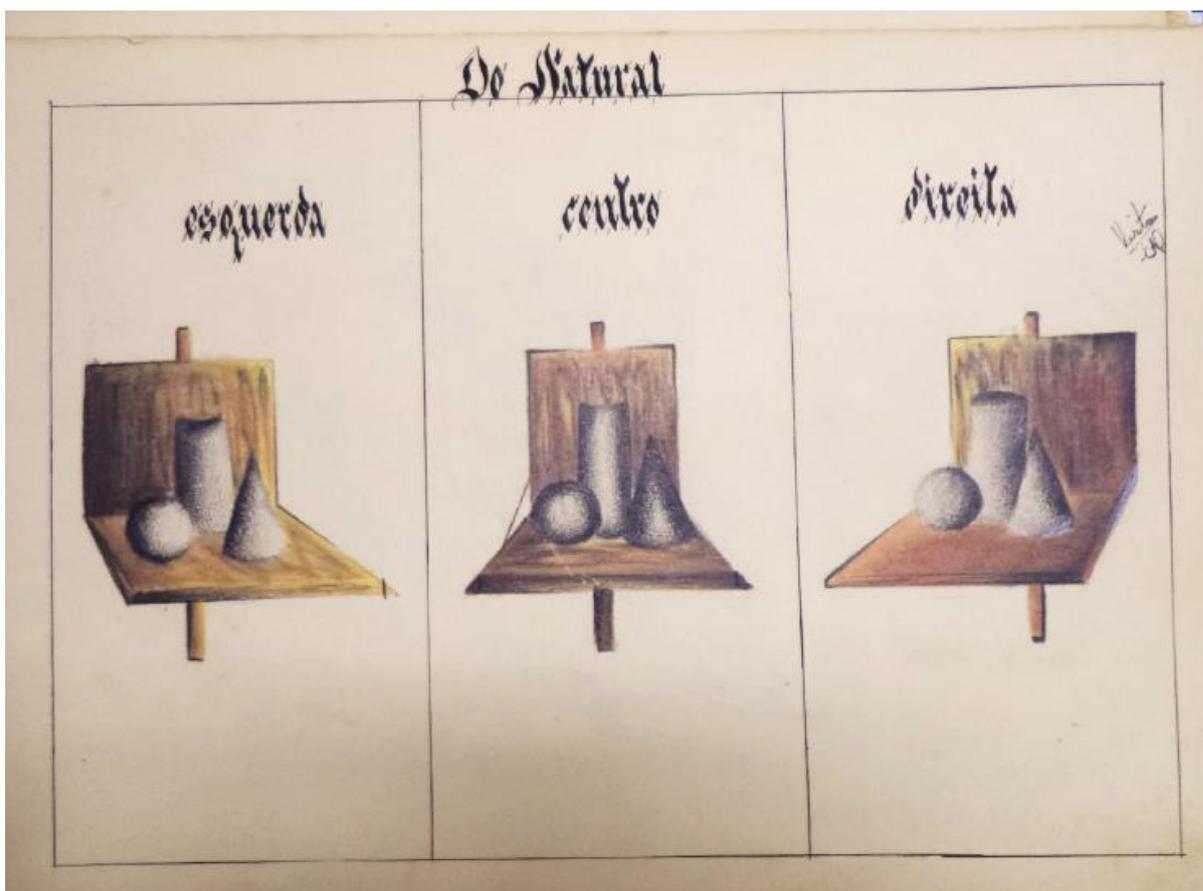


FONTE: Penteadó (1967, p. 92).

Também havia a feitura do desenho do natural a partir da observação de modelos tridimensionais dispostos na sala de aula. Penteadó orienta o estudo dos modelos a partir de vários pontos de observação, ampliando consideravelmente o campo de percepção do observador. Os desenhos produzidos por Bertoni, mais uma vez, nos ajudam a visualizar como era esta prática, ressaltando, porém, que os trabalhos desta aluna se enquadram numa etapa mais avançada incluindo aplicação de luz e sombra. Como nos mostra a Figura 43, sólidos geométricos eram

organizados e posicionados, possivelmente no centro da sala de aula, enquanto os alunos ao redor observavam de diferentes ângulos os modelos para reprodução. A Figura 44 também nos dá indícios de que os modelos podiam ser retirados da própria sala de aula, como uma cadeira, um cesto, uma maleta e um transferidor.

FIGURA 43 – EXERCÍCIO DE DESENHO DO NATURAL EM TRÊS PONTOS DE VISTA



FONTE: Bertoni (1954-1955).

FIGURA 44 – EXERCÍCIO DE DESENHO DO NATURAL



FONTE: Bertoni (1954-1955).

Vimos no programa da SEC dos anos 1960 que o objetivo do desenho do natural enfatizava o desenho de observação de modelos, assim como era nas academias de arte; contudo, se observarmos o programa oficial da disciplina desenvolvido pelo INEP no contexto da Reforma Capanema, os principais conteúdos ligados ao desenho de modelos era a perspectiva e a geometria descritiva.

Na década de 1940, quando foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Secundário, a função utilitária do Desenho já era discutida no campo educacional. No mesmo ano da publicação da Lei, algumas propostas para o programa da disciplina de Desenho foram enviadas ao Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema.

Dentre elas, estava a do arquiteto e professor Lucio Costa, que atribuiu ao Desenho o sentido de uma educação estética. Sua proposta, além do domínio técnico, postulava o treino do olhar e a libertação da imaginação a partir do ensino do desenho em três modalidades: “desenho técnico”, visando o domínio da técnica através do estudo dos materiais, procedimentos e métodos de desenho; “desenho

de observação”, tendo como propósito ensinar a ver; “desenho de criação”, tencionando a libertação da imaginação.

Não obstante, o parecer de Lourenço Filho, diretor do INEP, ao programa de desenho proposto por Lucio Costa e endereçado ao Ministro da Educação, não foi nada favorável. Para Lourenço Filho, o programa de Costa insistia na inadequação do desenho para os fins da chamada “arte moderna”, não atendendo aos objetivos sociais do ensino secundário. A visão de Lourenço Filho sobre a modernidade na arte corria por outra perspectiva, a de formação da personalidade integral do educando para a sua adaptação às exigências da sociedade moderna (RIBEIRO, 2005).

A proposta escolhida para o programa de Desenho foi a do INEP, pois revelava a uniformidade do ideário educacional que comandava a reforma do ensino secundário, delineando um caráter utilitarista e instrumental a partir do ensino do desenho do natural, desenho geométrico e desenho decorativo. Esta é basicamente a proposta do livro didático de Penteadó, utilizado no município de Curitiba nos anos 1960. Como a posterior LDBEN n.º 4.024/61 não revogou o que foi proposto pela reforma do ensino secundário, este ideário continuou a ser referência pelo menos até a reforma de 1971.

É relevante salientar que as orientações de Penteadó estão relacionadas ao seu posicionamento metodológico. Como bem assinala Trinchão (2008), os livros didáticos registram as praxes acadêmicas ou ações educativas dos seus autores, professores de Desenho, que selecionam os conteúdos que consideram importantes e necessários. Os livros didáticos materializam estes conteúdos selecionados que, por sua vez, se transformam no currículo tácito quando utilizado pelo professor e aplicado em sua aula.

Escolano (2012) afirma que todo texto didático é em primeiro lugar um suporte curricular, uma forma de materialização que o autor chama de “currículo editado”, um currículo parcial que traduz as normativas e os conhecimentos que geralmente orientam o ensino de muitas escolas e o comportamento dos professores. Todavia, ressaltamos que muito mais do que seguir um livro didático, o professor, a partir de sua realidade, faz adaptações que acabam configurando a cultura escolar. Em síntese, os livros didáticos refletem de maneira mais ampla, não só a cultura escolar, como o currículo, as estratégias didáticas do professor, os valores dominantes e a ideologia da sociedade da época:

O livro é, portanto, visto como um dos sintetizadores mais visíveis da cultura empírica da escola. Nele você pode examinar o currículo editado de cada época. É um espelho da sociedade que o produz e na qual circula, no qual se refletem os valores dominantes, os estereótipos e as ideologias da sociedade. Subjacentes às suas estruturas estão também o método (o *ratio*), a estratégia de gestão do programa, as regras da profissão docente (o *habitus*) e o perfil do *implied reader* que o deve utilizar¹⁰⁵. (ESCOLANO, 2012, p. 43, tradução nossa).

Escolano (2012) percebe o livro didático como o registro de toda cultura escolar, podendo ser examinado como uma representação das práticas escolares e como o suporte dos discursos pedagógicos predominantes, refletindo a mentalidade da sociedade em um determinado período da história. Deste modo, podemos concordar que as disciplinas são construções sociais, como nos dizem Goodson (1997) e Viñao (2012). Ambos os autores acreditam que as disciplinas integram um sistema educativo que gera a sua própria cultura, onde se produzem uma série de processos e atuam forças internas, mecanismos de controle que condicionam a configuração do campo disciplinar.

A disciplina de Desenho do ensino ginásial do município de Curitiba buscava seguir os objetivos sociais da educação moderna que se expressava no livro de Penteadó, priorizando nos desenhos do natural, geométrico e decorativo, a técnica instrumental em detrimento da liberdade de expressão. A tendência do ensino do Desenho sobrelevando a técnica pode ser notada na lista de materiais solicitada aos alunos do Ginásio Municipal Albert Schweitzer. Uma carta da assistência social enviada ao diretor da escola, em 20 de março de 1968, requisita como donativo os materiais escolares para um aluno da 1.^a série do curso ginásial, proveniente de família sem condições monetárias de aquisição do mesmo (ESCOLA MUNICIPAL ALBERT SCHWEITZER, 1968b). A lista de materiais para a disciplina de Desenho era a seguinte:

1 caderno de cartografia

1 caixa de lápis de cor

¹⁰⁵ Do original: “ El libro es visto así como uno de los más visibles sintetizadores de la cultura empírica de la escuela. En él se puede examinar el curriculum editado de cada época. Es un espejo de la sociedad que lo produce y en la que circula, en el que se reflejan los valores dominantes, los estereótipos y las ideologías de la sociedad. Bajo sus estructuras subyace asimismo el método (la *ratio*), la estrategia de gestión del programa, las reglas de la profesión docente (el *habitus* del oficio de enseñante) y el perfil del *implied reader* que ha de usarlo”.

1 lápis n.º 1

1 lápis n.º 2

1 régua

1 borracha

Os exercícios de desenho eram, então, realizados em caderno de cartografia, utilizando lápis, borracha, régua e lápis de cor. Os lápis n.º 1 e n.º 2 indicam que a grafite era mais dura e própria para o traço de linhas puras e para o uso com instrumentos como a régua. Todavia, o livro de Penteado indica exatamente estes dois tipos de lápis para todos as categorias de desenho, fato este que nos leva a depreender que este livro era efetivamente utilizado pelos professores de Desenho da rede municipal. Estes lápis são padrão até hoje nas escolas por serem facilmente encontrados no comércio de material escolar. Apesar de no desenho artístico profissional serem utilizados lápis da série BH¹⁰⁶, que contam com minas de grafite mais moles, ideais para aplicação da técnica de luz e sombra, a exemplo dos 4B ou 6B, observamos que na escola utilizavam-se os lápis n.º 1 e n.º 2 para o desenho linear, o geométrico e o artístico.

Ao observar a lista de materiais, vemos a presença da régua, sem, no entanto, solicitar a compra do compasso, instrumento básico para a realização do desenho geométrico. Podemos supor que devido ao fato de o Ginásio Municipal Albert Schweitzer estar situado em uma região carente, a lista de materiais era mais enxuta, ficando a cargo da escola emprestar alguns tipos de materiais para a realização das atividades propostas, prática, inclusive, realizada até os dias de hoje.

De qualquer modo, podemos notar que a disciplina de Desenho na RME traduzia-se fundamentalmente na prática de exercícios com o uso da régua, o que indica a presença do desenho geométrico, tão utilizado no meio industrial. Porém, para além de seu caráter instrumental, o ensino de desenho também encontrou outras expressões nas escolas municipais, mas estas seguiam às margens do currículo oficial.

¹⁰⁶ A dureza do lápis é classificada em 4 tipos: B, H, F e HB. A escala do mais rígido para o mais macio é a seguinte: 9H > 8H > 7H > 6H > 5H > 4H > 3H > 2H > H > F > HB > B > 2B > 3B > 4B > 5B > 6B > 7B > 8B > 9B.

3.2 A TÊNUE FRONTEIRA ENTRE TRABALHOS MANUAIS E ARTES INDUSTRIAIS

FIGURA 45 – ALUNAS DO GRUPO ESCOLAR PAPA JOÃO XXIII (DÉCADA DE 1960)



FONTE: Costa (2007, p. 17).

Esta fotografia do Grupo Escolar Papa João XXIII da década de 1960 (Figura 45) mostra a confecção de utilidades para o lar, como discrimina a legenda de uma imagem da mesma série encontrada na escola. O grupo de alunas retratadas parece ter entre sete e doze anos de idade, faixa etária que se enquadra no ensino primário. Não havia, no município de Curitiba, a disciplina Trabalhos Manuais no ensino primário. Porém, apesar de não constituir uma disciplina curricular oficial, tudo indica que atividades correspondentes eram realizadas pelas crianças. O relatório anual de atividades de 1969 de uma escola primária, o Grupo Escolar Monteiro Lobato, nos dá indícios para tal afirmativa. Um dos trechos

especifica o nome de duas professoras que deram aulas de “Recreação e Trabalhos Manuais” no início daquele ano (CURITIBA. Prefeitura Municipal, 1970a).

Isto acontecia porque havia uma longa tradição do ensino de trabalhos manuais na educação primária paranaense. Segundo Camara (2019), na primeira metade do século XX as atividades básicas no ensino elementar paranaense consistiam em trabalhos de crochê, bordado, tricô, tapeçaria, modelagem, cartonagem, recortagem, dobradura, desenho e pintura. Como podemos perceber, a disciplina abrangia conteúdos variados e suas atividades estavam associadas ao desenho e às práticas artísticas.

A permanência do ensino de trabalhos manuais deve-se, entre outros, à tradição de formação dos professores primários. Um manual de metodologias de ensino, circulante na década de 1960, nos dá indícios de alguns conteúdos de trabalhos manuais que poderiam ser trabalhados no ensino primário. A obra intitulada *Noções de Metodologia do Ensino Primário*, escrita por Theobaldo Miranda Santos¹⁰⁷ e publicada pela Companhia Editora Nacional em 1962, descreve os seguintes conteúdos:

O primeiro período compreende trabalhos de *recorte* (desenhar, dobrar, rasgar, cortar), de *dobradura* (cortar, dobrar), de *modelagem* (amassar, cortar, enrolar, desbastar, modelar) e de *cartonagem* (decalcar ou contornar modelos, cortar, dobrar, colar). Ainda neste período poderão se iniciados trabalhos de *cestaria* (escolher, cortar, molhar, aparelhar, tingir, tecer, e pintar) com papel, cartolina, cipós, junco, vime, palha de milho, palha de cebola, bambu, piaçaba, folhas de palmeira, fibras etc. [...] O segundo período ou *pré-vocacional* compreende trabalhos de madeira, de metal, de fio e de folha (SANTOS, 1962, p. 227, grifos do autor).

O autor do livro mencionado afirma que os trabalhos manuais eram importantes para o treino da percepção e coordenação motora da criança, através das atividades artísticas. Defende também que nas últimas séries primárias as

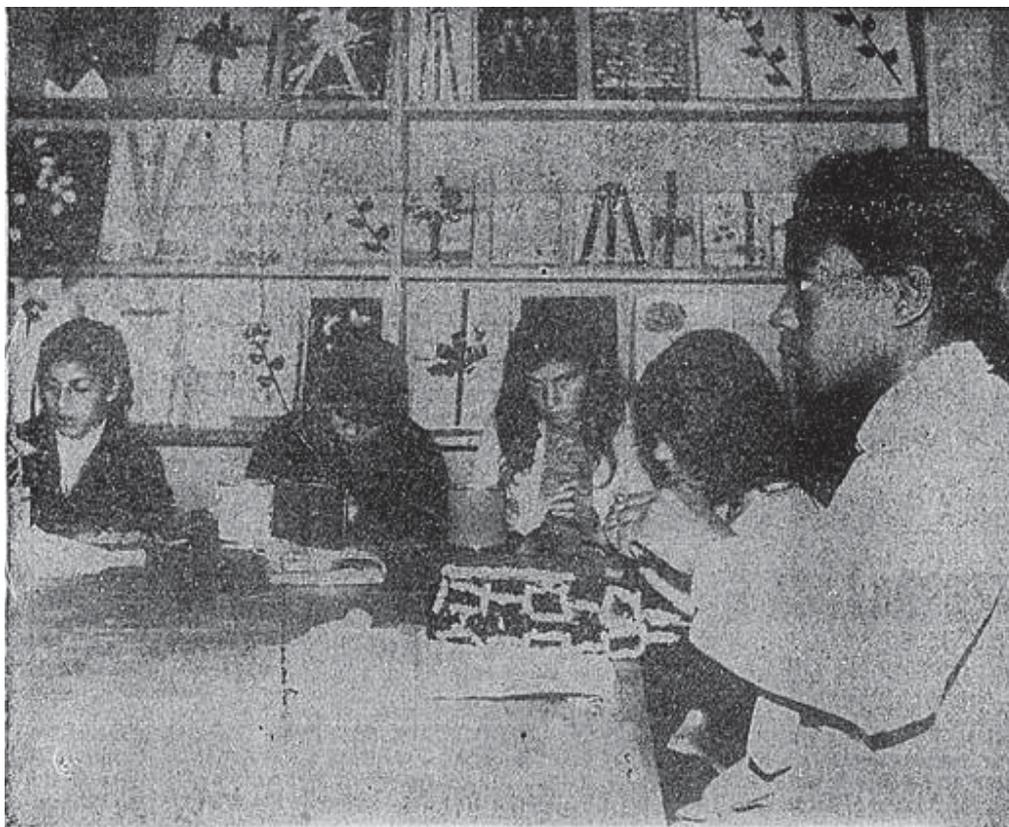
¹⁰⁷ Theobaldo Miranda Santos (1904-1971) nasceu na cidade de Campos, Rio de Janeiro, onde residiu a maior parte de sua vida. Sua trajetória marcou o trabalho docente e os serviços administrativos no campo da Educação. Escreveu 150 obras sobre diversos títulos, dentre os quais podemos citar: Literatura Infantil, Psicologia, Pedagogia, Sociologia, Filosofia, entre outros. Publicou livros didáticos para o ensino primário com autorização do Ministério da Educação e algumas coleções como: *Curso de Psicologia e Pedagogia* onde foi autor e editor, *Curso de Filosofia e Ciências*, *Atualidades Pedagógicas* cuja direção foi de Fernando de Azevedo, a *Coleções de Iniciação Científica*. Todas as coleções tiveram bons resultados editoriais, assim como os diversos manuais que escreveu para o curso de Formação de Professores, destacando-se o *Manual de Filosofia da Educação: Os grandes problemas da Pedagogia Moderna*, publicado em 1942, quando Theobaldo Miranda dos Santos lecionava no curso de Pedagogia na Faculdade de Filosofia, de Santa Úrsula (CALIXTO; QUILICI NETO, 2013).

atividades de trabalhos manuais deveriam começar a se voltar para uma iniciação aos processos fundamentais do trabalho, a partir da proposição de atividades práticas e utilitárias.

Segundo um dos relatórios da PMC, as atividades de artes industriais, incluindo trabalhos manuais, eram dirigidas à profissionalização dos alunos e alunas que cursavam entre a 3.^a e 5.^a séries primárias, com idades entre dez e quinze anos, e dos que cursavam as quatro séries secundárias. É relevante destacar que nas atividades para as crianças matriculadas na 4.^a e 5.^a séries primárias, a frequência dos alunos era obrigatória, exigindo para os mesmos tempo integral (ESCOLA MUNICIPAL PAPA JOÃO XXIII, [1976?]).

Já no ensino de nível médio no município de Curitiba, especificamente o ginásial, havia a disciplina curricular optativa Educação Técnica Manual, classificada como prática educativa. Como vimos, o programa de Educação Técnico Manual da SEC dos anos 1960 privilegiava conteúdos direcionados à aplicação na vida prática. Este direcionamento era dado também no município de Curitiba.

FIGURA 46 – MENINAS DO CURSO GINASIAL CONFECCIONANDO OBJETOS DE DECORAÇÃO



FONTE: Rosy, *Diário do Paraná* (1970, p. 1).

A fotografia (Figura 46) apresenta o registro de um momento da aula de Trabalhos Manuais em que meninas do curso ginásial do Ginásio Albert Schweitzer realizam trabalhos artesanais decorativos. No ensino secundário, a formação para o lar era dirigida às meninas, enquanto a formação científica e vocacional era específica para os meninos:

Nas duas primeiras séries, a parte técnica compreende artes industriais e educação para o lar; nas duas últimas séries, as meninas continuam com educação para o lar, enquanto os garotos aprendem técnicas industriais e comerciais. As futuras mulheres aprendem culinária, higiene e enfermagem, puericultura, decoração do lar, economia doméstica, corte e costura, bordado, tricô, crochê; os varões do amanhã, dentro da técnica industrial, são preparados para exercer mais tarde funções que abrangem mecânica de automóveis, construção civil (pintura, marcenaria, carpintaria, desenho técnico), tipografia, eletrotécnica e eletrônica. Nem só de doutores precisa o mundo, não é mesmo? (ROSY, *Diário do Paraná*, 1970, p.1)

A fala de Rosy demonstra uma visão elitista que se tinha na época: “Nem só de doutores precisa o mundo, não é mesmo?”. À escola caberia formar também profissionais para a indústria e o comércio, o que reforça e justifica a presença dos trabalhos manuais na escola.

Entendemos que o programa de Trabalhos Manuais elaborado pela rede estadual de ensino não era seguido à risca nas escolas municipais. Embora houvessem semelhanças entre eles em alguns aspectos, no âmbito municipal, a disciplina abrangia mais técnicas artesanais voltadas principalmente à aplicação industrial, enquanto no estadual, prezava-se mais as atividades voltadas para a vida familiar e doméstica.

Esta diferença de currículos se explica a partir da noção de cultura escolar ideada por Chervel (1990) e Julia (2001). Enquanto a prefeitura buscou referência inicial no currículo estadual, ao mesmo tempo, a escola reorganizou este currículo conforme as suas próprias necessidades, que procuraram atender alunos de uma comunidade específica com necessidades singulares. Como argumenta Julia (2002, p. 60):

Com efeito, uma disciplina escolar se encontra presa entre os objetivos que lhe são conferidos e o público ao qual se dirige: as mudanças que intervêm no dispositivo pedagógico são frequentemente ligadas a modificações das características dos alunos.

Como consta em um dos relatórios da PMC, a disciplina Educação Técnica Manual compreendia: 1) técnica em madeira, couro, metal, cerâmica, cestaria, tecelagem, encadernação, entre outras; 2) aprendizagem à construção civil; 3) mecânica de automóvel; 4) eletricidade e eletrônica; 5) artes gráficas (CURITIBA. Prefeitura Municipal, [1970?], p. 14). Em vista disso e também ao consultar os documentos oficiais da prefeitura de Curitiba, podemos inferir que a disciplina Educação Técnica Manual de nível ginásial do município abrangia também atividades industriais. Os termos “artes aplicadas”, “artes industriais” e “trabalhos manuais” eram utilizados indiscriminadamente para se referirem às atividades realizadas no Pavilhão de Artes Industriais.

Podemos compreender esta questão considerando que até a década de 1960, Desenho e Trabalhos Manuais estavam fortemente presentes no currículo brasileiro, mas, enquanto Desenho continuou no currículo na década de 1970, Trabalhos Manuais foi cedendo lugar às novas disciplinas, entre elas, às Artes Industriais. Os dados do IBGE nos mostram o registro de professores na Diretoria do Ensino Secundário, os quais se referem às disciplinas que estes cursavam, independentemente de sua área de formação, para poder obter a autorização do MEC para lecioná-las no ensino secundário. A Tabela 4, a seguir, se refere ao número de certificados relacionados às disciplinas específicas, expedidos pelo MEC:

TABELA 4 – REGISTRO DE PROFESSORES NA DIRETORIA DO ENSINO SECUNDÁRIO

Disciplinas	Certificados Expedidos							
	Curso ginásial				Curso colegial			
	1959	1962	1965	1968	1959	1962	1965	1968
Desenho	283	128	154	289	236	226	127	147
Desenho Geométrico	-	-	-	92	-	-	-	108
Trabalhos Manuais	1423	-	14	6	-	-	-	-
História das Artes	-	-	-	13	-	-	-	-
Artes Industriais	-	83	62	104	-	-	-	-
Artes femininas	-	-	4	-	-	-	-	-
Iniciação às Artes	-	-	6	12	-	-	-	-
Música	-	-	1	-	-	-	-	-

FONTE: Adaptada de IBGE (2020)

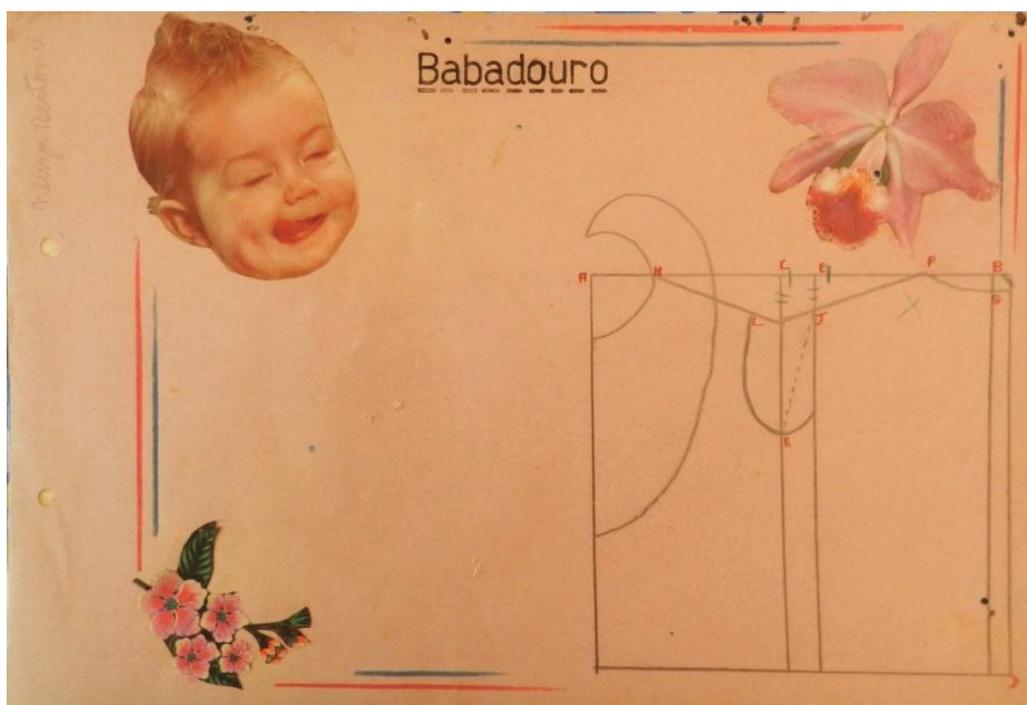
O número de certificados da disciplina Trabalhos Manuais expedidos pelo MEC em 1959 se revela bastante alto se comparado com a disciplina de Desenho,

que obteve um total de 519 certificações (curso ginásial e colegial). Na década de 1960, o elevado número de certificados de Trabalhos Manuais caiu bruscamente, chegando a ser zerado, enquanto certificados de novas disciplinas começaram a ser expedidos. Os certificados de Desenho mantiveram o número médio de expedições, enquanto os de Artes Industriais aumentaram gradativamente. Foram ainda expedidos alguns certificados nas disciplinas de História das Artes, Artes femininas, Iniciação às Artes e Música. No final dos anos 1960 começaram a ser expedidos certificados em Desenho Geométrico. Estes dados revelam, de certa forma, a presença, a permanência ou a exclusão de determinadas disciplinas do currículo escolar secundário.

A lista de materiais solicitada pelo Ginásio Municipal Albert Schweitzer para a disciplina Educação Técnica Manual era bem sucinta, apresentando apenas dois itens: 1 caderno de cartografia e 1 caderno de linguagem. O caderno de cartografia indica a presença do desenho, seja ele decorativo ou para esboços de projetos. Costumava-se utilizar este caderno para registrar as atividades de trabalhos manuais realizadas.

O caderno de Trabalhos Manuais da aluna normalista paranaense Neuza Carmélia Bertoni, da qual já visualizamos alguns exercícios de desenho anteriormente, pode nos trazer ilustrações a respeito. A aluna registrava o desenho de moldes para corte e costura (Figura 47), esquemas de dobradura (Figura 48), planificações para cartonagem (Figura 49) e anotações textuais (Figura 50). No contexto do município de Curitiba, a presença do caderno de linguagem na lista de materiais indica que além de atividades práticas, eram aplicadas lições teóricas e as mesmas eram registradas em um caderno específico, ficando o caderno de cartografia apenas para o registro das atividades práticas.

FIGURA 47 – MOLDE PARA CORTE E COSTURA



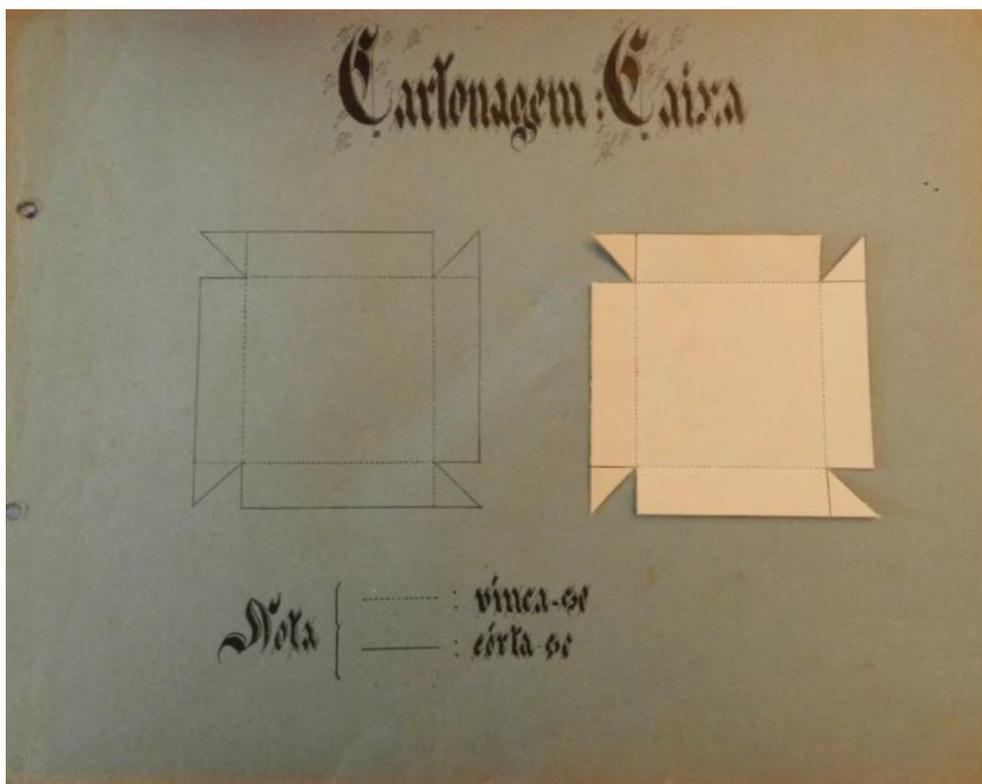
FONTE: Bertoni (1954b).

FIGURA 48 – DOBRADURAS



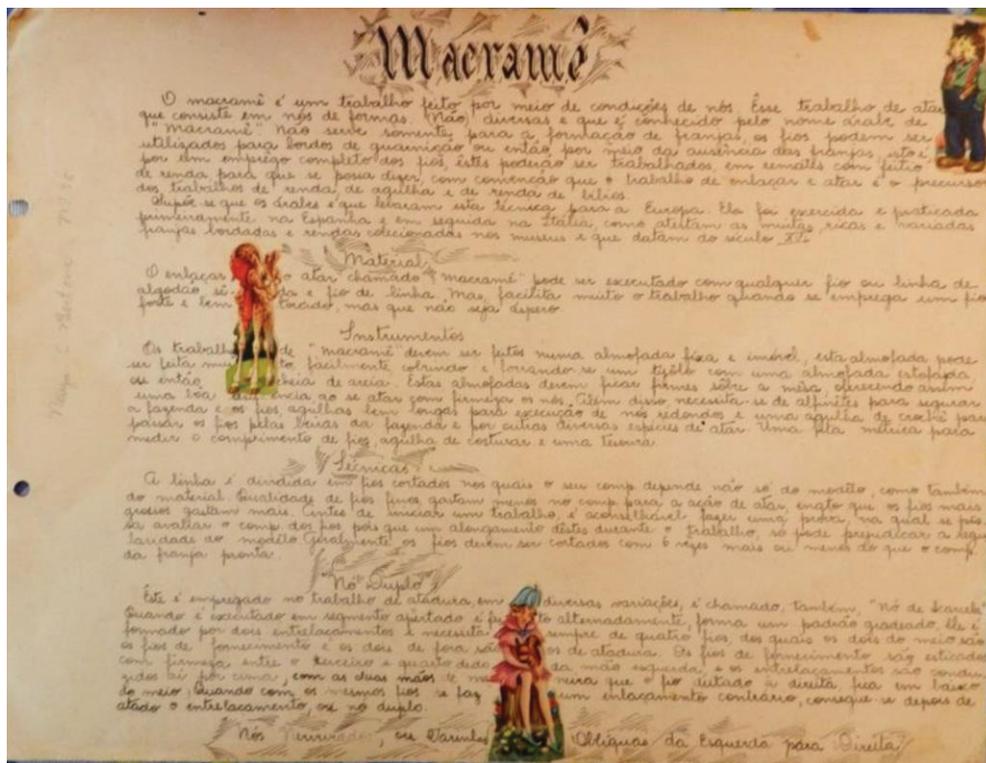
FONTE: Bertoni (1954b).

FIGURA 49 – CARTONAGEM



FONTE: Bertoni (1954b).

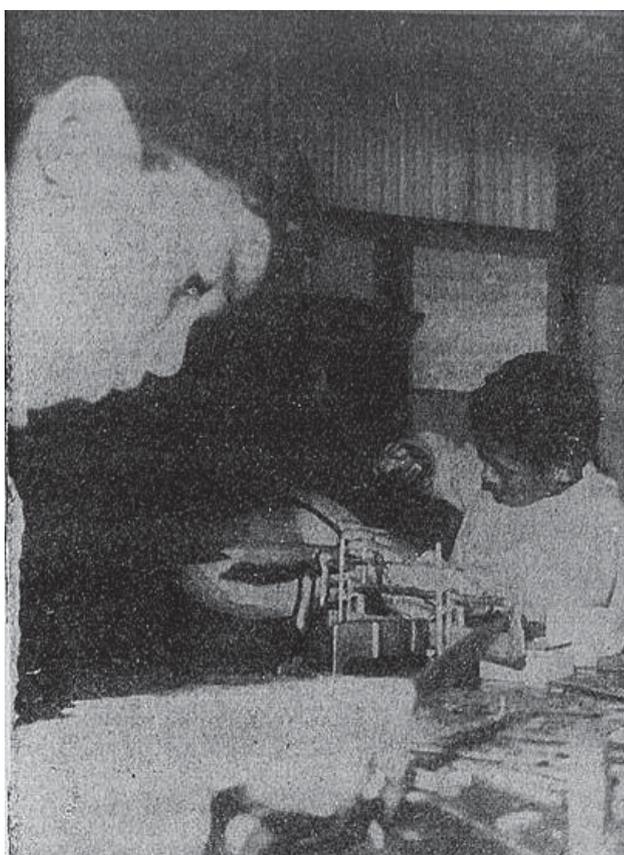
FIGURA 50 – REGISTRO TEÓRICO



FONTE: Bertoni (1954b).

Em vista disso, podemos entender que alguns dos materiais destinados às atividades de trabalhos manuais eram fornecidos pela escola, enquanto outros, como materiais recicláveis, por exemplo, eram solicitados no decorrer do ano letivo aos alunos. As atividades realizadas com este tipo de material eram comuns. A fotografia abaixo (Figura 51) apresenta dois alunos da rede municipal fazendo trabalhos manuais; um faz bandejas com palitos de fósforos e pauzinhos de picolé (usados), enquanto outro trabalha num barco.

FIGURA 51 – ALUNOS DA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA FAZENDO TRABALHOS MANUAIS



FONTE: Rosy, *Diário do Paraná* (1970, p. 1).

Um trecho de um dos relatórios da PMC pode nos dar algumas pistas de como se caracterizava a disciplina:

As atividades de técnica manual estão sendo grandemente prejudicadas pela falta de oficinas e, portanto, de máquinas e ferramentas. Entretanto, são realizadas atividades teóricas e práticas dentro das técnicas de artes aplicadas, modelagem, cerâmica, couro, madeira e bordado, sendo confeccionados objetos e peças (CURITIBA. Prefeitura Municipal, 1969a).

Analisando este texto, tomamos o conhecimento de que as aulas eram realizadas através de oficinas práticas e também por aulas teóricas, quando eram utilizados os cadernos de linguagem. No Grupo Escolar Papa João XXIII, o ensino acontecia por meio das oficinas de artes aplicadas, que eram realizadas no Pavilhão de Artes Industriais. Conforme revela o *Histórico do Pavilhão de Artes Industriais*, as turmas em cada técnica eram de até quinze alunos. Como pode ser observado na fala de uma ex-aluna do Grupo Escolar Papa João XXIII desta época, os alunos deveriam passar por todas as oficinas, em formato de rodízio, nas quais se confeccionavam artefatos utilitários.

À tarde, voltávamos para ter aulas nas “Artes Industriais”. Que festa! Melhores horas do dia. Participávamos de diversas oficinas. Éramos divididos por turmas, de forma que todos, em rodízio, passassem por todas as oficinas. Tínhamos oportunidade de participar e conhecer outras formas de artes: cestaria, lataria, pintura, culinária... Eu adorava a oficina de lataria. Lá, eu podia “construir” canecos de lata de azeite, que podíamos levar para nossas casas ao final do ano, após as exposições (sentia-me a maior construtora com a caneca de lata) (FIGUEIRÓ, 2019).

O formato de ensino por oficinas vem da tradição das oficinas artesanais desde a Antiguidade. Estas oficinas postulavam regras e os trabalhos, muitas vezes, realizados de forma coletiva, eram supervisionados para assegurar um padrão de qualidade. Ainda no século XX, as oficinas continuaram fazendo parte da metodologia para o ensino da arte nas escolas de arte¹⁰⁸.

O relatório da PMC também informa que as oficinas, provavelmente alocadas nos Pavilhões de Artes Industriais, estavam sendo prejudicadas e faltavam máquinas e ferramentas. As atividades consistiam na confecção de objetos e peças úteis por meio das técnicas de modelagem, cerâmica, couro, madeira, cestaria,

¹⁰⁸ A Bauhaus, por exemplo, propunha a participação dos artistas em atividades ligadas ao design, através de oficinas de produção. Além da instrução teórico-científica, que procurava relacionar arte e ciência, havia instrução em artesanato, desenho e pintura. Dois anos após a sua criação, a escola passou a dar ênfase nas oficinas de pedra, madeira, metal, argila, vidro, cor e tecido. As oficinas eram realizadas pelos alunos durante três anos e depois eram seguidas pelos estudos sobre construção. As construções arquitetônicas e os projetos de móveis e utensílios utilitários eram considerados como síntese da expressão artística e artesanal. Semelhantemente à escola alemã, o instituto russo Wchutemas, fundado em 1920, tinha por princípio a constituição de oficinas livres de arte como fatores ativos da vida industrial, por meio da aplicação da arte à vida cotidiana. O objetivo do Wchutemas, segundo Wick (1993), consistia em formar artistas práticos, alicerçar artisticamente a formação de arquitetos e fomentar o artesanato e a produção voltada para o bem da economia nacional. O curso da Wchutemas se dividia em duas partes: nos dois primeiros anos estudava-se linguagem plástica, desenho, superfície cor e espaço; após esta fase, os alunos podiam optar por frequentar uma das seguintes oficinas: arquitetura, metal, madeira, arte têxtil, cerâmica, poligrafia, pintura e escultura.

metal, aprendizagem à construção civil, mecânica de automóvel, eletricidade e eletrônica, desenho técnico, artes gráficas, encadernação, cartonagem, tecelagem, estamperia, bordado, trabalhos manuais e utilidades para o lar. (CURITIBA. Prefeitura Municipal, 1969a, [1970?]). Estes foram os cursos enumerados nos documentos oficiais, porém, é importante frisar que nem todos eram realizados simultaneamente, principalmente no início das atividades na escola, sendo eles incorporados paulatinamente com o passar do tempo.

O *Histórico de Artes Industriais* do Grupo Escolar Papa João XXIII informa que foram adquiridos, em 1970, cinco volumes da *Coleção Trevo de Quatro Folhas*, da Editora Jose Olympio: 1) Criações com papel; 2) Cartolina e papelão; 3) Tecido, barbante, rafia; 4) Madeira, cortiça, arame; 5) Desenho, mosaico, gravação, modelagem.

FIGURA 52 – COLEÇÃO TREVO DE QUATRO FOLHAS



FONTE: Coleção Trevo de Quatro Folhas (1970, capas).

Cada livro tinha formato 30 x 21 cm, capa dura e mais de 150 páginas com textos e ilustrações coloridas que ensinavam passo-a-passo trabalhos manuais com diferentes materiais. Como exemplo, podemos ver uma proposta de trabalho do livro *Criações com papel*, em que se sugere a confecção de um barco a vela (Figura 53). Em uma das páginas indicam-se os materiais e são dadas as orientações a partir de texto e ilustrações explicativas. Ocupando toda a página ao lado, há uma fotografia demonstrando o trabalho finalizado. A Editora Jose Olympio continuou publicando outros volumes desta coleção com propostas de trabalhos feitos com materiais como lã, couro, papel machê e embalagens, entre outros.

FIGURA 53 – COLEÇÃO TREVO DE QUATRO FOLHAS – CRIAÇÕES COM PAPEL



FONTE: Livro Criações com Papel (1970, p. 98-99)

Semelhante à proposta da SEC, planejava-se organizar exposições, visitas a museus, oficinas, fábricas, estabelecimentos comerciais, postos de puericultura, entre outros, de modo a orientar os alunos e estimular o gosto pelo trabalho. Em 1966, professores e alunos do Grupo Escolar Papa João XXIII participaram da 1.^a Mostra de Artes Industriais e Economia Doméstica na cidade de Guarapuava e também do Seminário de Artes Industriais de Ponta Grossa. Em 1967, também ocorreu a participação no 1.^o Seminário de Artes Industriais do Paraná. Havia neste período um forte incentivo às artes aplicadas e industriais, o que, por sua vez, fomentava a organização e participação de eventos na área.

A avaliação do rendimento escolar nas atividades práticas era feita através da observação direta do professor. Deveriam ser utilizadas fichas de avaliação de cada aluno, nas quais eram registrados os julgamentos do professor a respeito dos trabalhos executados, da atuação do aluno, sua condição social, suas reações etc. Os critérios utilizados eram: “a) fidelidade às medidas normais e limites de tolerância; b) qualidade de acabamento; c) tempo gasto na execução; gosto artístico” (ESCOLA MUNICIPAL PAPA JOÃO XXIII, [1976?], n. p.). Os trabalhos somente eram aceitos pelo professor se apresentassem limite de tolerância, qualidade e acabamento de regular para cima. Os alunos a partir da 5.^a série recebiam nota-conceito no próprio boletim de classe.

Conforme os documentos oficiais, as atividades de trabalhos manuais, artes aplicadas e industriais, tinham a finalidade de:

Desenvolver o interesse na criança à atividades práticas, elevando-as ao mesmo grau de importância das outras atividades educativas. Desenvolver no educando atitude favorável à aceitação dos princípios racionais de trabalho, abrangendo, para isso, técnicas básicas.” (ESCOLA MUNICIPAL PAPA JOÃO XXIII, [1976?], n. p.)

Podemos constatar como suas finalidades perpassavam o simples “fazer”, a técnica em si. A intenção era formar e desenvolver nos alunos hábitos disciplinares e aplicáveis à vida na comunidade, nos aspectos intelectual, moral e social. Por isso, Trabalhos Manuais era tão importante quanto as demais atividades educativas que se prestavam a estes mesmos objetivos. Vejamos agora, como se dava o ensino das artes nos Pavilhões de Artes Industriais.

3.3 EDUCANDO PELO TRABALHO E PARA O TRABALHO NO PAVILHÃO DE ARTES INDUSTRIAIS

FIGURA 54 – ENTRADA DO PAVILHÃO DE ARTES INDUSTRIAIS DO GRUPO ESCOLAR PAPA JOÃO XXIII (DÉCADA DE 1960)



FONTE: Escola Municipal Papa João XXIII ([1976?]).

As portas foram abertas. Eis que estamos diante da entrada do Pavilhão de Artes Industriais, anexo ao Grupo Escolar Papa João XXIII. O espaço tem um pé direito alto, parece ser amplo e adequado às atividades industriais. O ambiente aparenta ordem e organização. As plantas dispostas ao longo do corredor conferem um ar de acolhimento. Em uma das paredes, armários com portas de vidro são dispostos, talvez expondo alguns dos trabalhos realizados por professores ou

alunos. Ao fundo, vemos um grupo de estudantes que parecem estar planejando ou executando algum trabalho. Esta era a vista que alunos, funcionários e visitantes tinham ao entrar no Pavilhão¹⁰⁹.

Era dentro deste ambiente que aconteciam, no contraturno escolar, as atividades de trabalhos manuais e artes industriais. O ideal deste tipo de construção era propiciar aos estudantes uma iniciação ao trabalho:

Sua finalidade é “EDUCAR PELO TRABALHO E PARA O TRABALHO”.[...] O curso de Artes Industriais desenvolve, no educando, atitude favorável à aceitação dos princípios racionais do trabalho e abrange técnicas básicas (áreas) - madeira, metal, eletricidade e cerâmica e os setores considerados complementares: fiação: cestaria-tecelagem; artes gráficas: encadernação; carreararia: couro; desenho, teatro de fantoches, com peças organizadas pelas próprias crianças (ESCOLA MUNICIPAL PAPA JOÃO XXIII, [1967?], p. 81, grifo do autor, caixa alta no original).

“Educar pelo trabalho e para o trabalho” era o lema do Pavilhão de Artes Industriais. O *slogan* foi encontrado até mesmo no verso de algumas fotografias. Neste projeto de educação, a arte era um meio propício para o desenvolvimento social e moral da criança, bem como para capacitação destinada a uma futura inserção no mercado de trabalho. Mesmo com as ideias vinculadas ao pensamento moderno circulando no meio educacional, as artes aplicadas mantinham firme seu espaço dentro da escola. Como nos mostra Chervel (1990), a escola não se limita a reproduzir o que está fora dela, mas o adapta, o transforma e cria os seus próprios saberes e a sua própria cultura.

Pavilhões de Artes Industriais foram construídos anexos às primeiras escolas comunitárias do município. O primeiro deles, anexo ao Grupo Escolar Papa João XXIII, foi inaugurado em 1965 pelo prefeito Ivo Arzua. A notícia da inauguração foi anunciada no jornal *Diário do Paraná*, que aproveitou para divulgar o seu moderno e eficaz aparelhamento para as seções de carpintaria, marcenaria, tecelagem, cerâmica, entre outras:

¹⁰⁹ O Pavilhão de Artes Industriais da Escola Papa João XXIII atualmente não está em funcionamento. Suas dependências são utilizadas para outras atividades, incluindo um pequeno auditório.

O Pavilhão de Artes Industriais ontem entregue, é, sem qualquer dúvida, um dos mais bem aparelhados, tal a diversidade de profissões que nele poderão ser ensinados. Seções especializadas em carpintaria, marcenaria, tecelagem, cerâmica, entre outras, são algumas das partes em que está dividido o Pavilhão, sempre com os aparelhos mais modernos e eficazes para o bom ensinamento prático da profissão a ser escolhida pelo aluno (INAUGURADO..., *Diário da Tarde*, 1965, p. 6).

Nota-se que as atividades de artes industriais já aconteciam desde 13 de maio de 1964, mesmo antes de sua inauguração, em uma das salas da escola. De acordo com o documento que trata sobre o histórico das Artes Industriais, o projeto para a construção do Pavilhão de Artes Industriais da Vila Leão foi encaminhado ao prefeito no dia 13 de março de 1964. A partir deste ano, as atividades foram se expandindo, refletindo no aumento do número de salas de aula, dos cursos, do corpo docente e discente, como podemos visualizar na Tabela 5.

TABELA 5 – DESENVOLVIMENTO DO SETOR DE ARTES INDUSTRIAIS 1964-1966

Discriminação	1964	1965	1966
Salas de aula	2	3	7
Técnicas em funcionamento	2	6	8
Corpo Docente	3	6	7
Corpo Discente	30	60	116

FONTE: CURITIBA. Prefeitura Municipal ([1970?], p. 8).

No ano de 1967, já estava em funcionamento também o Pavilhão de Artes Industriais do Grupo Escolar Isolda Schmid. Este seguia o mesmo modelo do Grupo Escolar Papa João XXIII, tanto no aspecto construtivo quanto no formato de trabalho. Os dois Pavilhões foram construídos semelhantes aos galpões industriais, com uso de linhas retas e simplificadas, pé direito alto, paredes com tijolos aparentes, janelas na parte superior para iluminação e maior aproveitamento do espaço, visando mais a funcionalidade do que a estética (Figura 55 e 56).

FIGURA 55 – PAVILHÃO DE ARTES INDUSTRIAIS DO GRUPO ESCOLAR ISOLDA SCHMID (1967-1971)



FONTE: Escola Municipal Professor Herley Mehl, [197-?]).

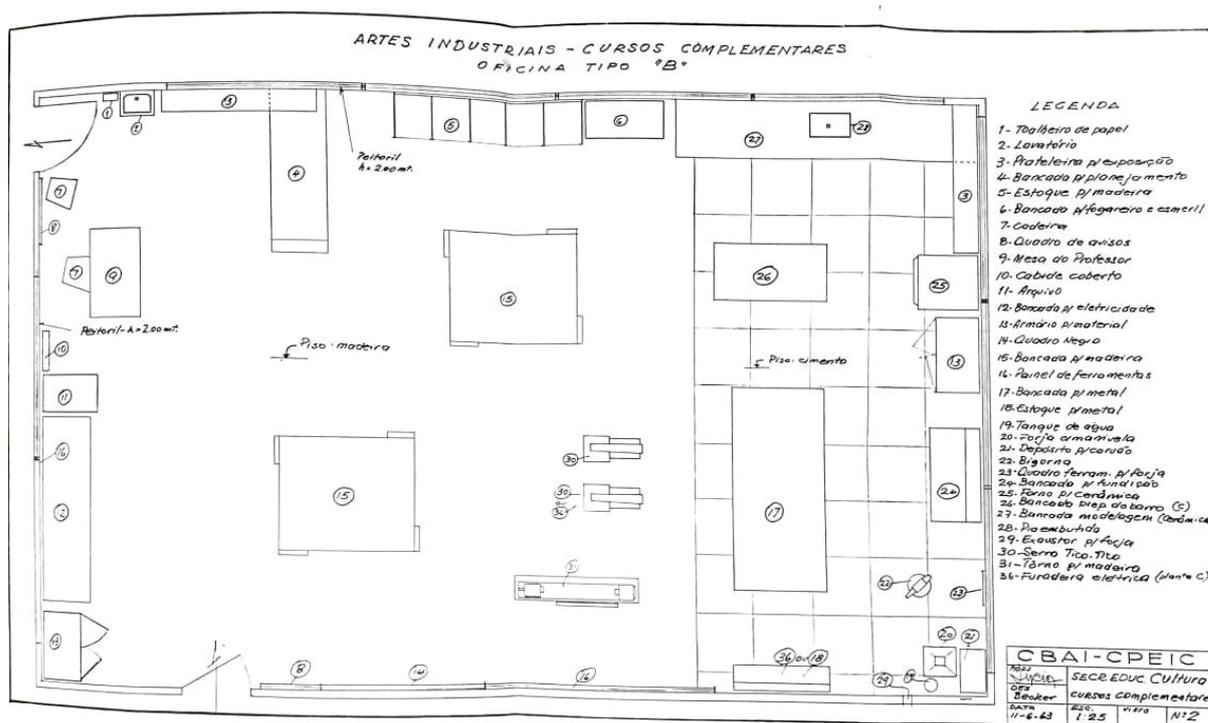
FIGURA 56 – PAVILHÃO DE ARTES INDUSTRIAIS DO GRUPO ESCOLAR PAPA JOÃO XXIII (DÉCADA DE 1960)



FONTE: Escola Municipal Papa João XXIII ([1976?]).

Diferente do projeto arquitetônico elaborado pela SEC para os Pavilhões anexos às escolas estaduais (Figura 57), no qual em um único ambiente organizavam-se os espaços para as mais variadas oficinas, nos Pavilhões da PMC havia divisão dos setores de trabalho, feita com o uso de divisórias ou com a disposição dos próprios armários, acarretando a compartimentação dos ambientes. Segundo o histórico da Escola Herley Mehl, o Pavilhão de Artes Industriais era composto por quatro salas e uma dependência. Vemos na fotografia (Figura 55) que o ambiente era dividido por um armário, que poderia ser movimentado conforme a necessidade. Acreditava-se que era preciso isolar alguns ambientes de trabalho, como os setores de metal, madeira e eletricidade, devido ao barulho e a poeira gerada em sua execução, pois poderiam atrapalhar a prática de outras atividades como o desenho.

FIGURA 57 – PROJETO PARA OS PAVILHÕES DE ARTES INDUSTRIAIS DA SEC



FONTE: PARANÁ (1963c)

As artes industriais tinham caráter essencialmente técnico e como trata o Art. 4.º do Regulamento das atividades industriais da Escola Papa João XXIII, aprovado em março de 1964 pelo prefeito Ivo Arzua, os planos de trabalho deveriam ser, sempre que possível, formados de peças úteis. Deste modo, eram

desenvolvidos diversos trabalhos nos Pavilhões de Artes Industriais, dentro das diferentes técnicas que em cada ano eram ofertadas, dependendo da demanda, da estrutura e dos professores. Na Tabela 6 podemos ver a quantificação de trabalhos realizados no Pavilhão de Artes Industriais do Papa João XXIII, que aumentava a cada ano.

TABELA 6 – MOVIMENTO DAS TÉCNICAS

Técnica	Número de Trabalhos Realizados			Soma
	1964	1965	1966 de março a agosto	
Tecelagem	30	38	130	198
Madeira	80	96	75	251
Cestaria	-	167	89 – turno tarde 153 – turno manhã	409
Encadernação	-	-	53	53
Couro	113	220	132	465
Metal	-	-	38	38
Eletricidade	-	-	Prática em inst.	-
Cerâmica	-	20	53	73
Estamparia	-	28	-	28
Fantoches	-	40	Teatrinho	40
TOTAIS	223	609	723	1.555

FONTE: CURITIBA. Prefeitura Municipal ([1970?], p. 9).

Ao final de cada semestre eram feitas exposições com todos os trabalhos confeccionados pelos alunos. Muitos deles eram vendidos para obtenção de renda através da *Lojinha da Felicidade*, cujo nome foi escolhido por uma das turmas de Artes Industriais do Grupo Escolar Papa João XXIII já no ano de 1964. A Tabela 7 nos mostra os movimentos quantitativos das vendas e doações até 1966. Já a Tabela 8 apresenta as vendas no ano de 1967 no Pavilhão do Grupo Escolar Isolda Schmid.

TABELA 7 – MOVIMENTO DE VENDAS - PAPA JOÃO XXIII 1964-1966

Técnica	Lojinha da Felicidade				
	1964	1965		1966	
	-	Vendidos	Doados	Vendidos	Doados
Tecelagem	-	32	3	23	2
Madeira	-	168	14	8	-
Cestaria	-	82	16	121	3
Encadernação	-	-	-	39	2
Couro	-	137	25	30	1
Metal	-	-	-	19	-
Cerâmica	-	-	20	-	-
Estamparia	-	25	3	-	-
Fantoches	-	-	-	20	-
TOTAIS	-	474	81	260	8

FONTE: CURITIBA. Prefeitura Municipal ([1970?], p. 9).

TABELA 8 – MOVIMENTO DE VENDAS – ISOLDA SCHMID 1967

Área	Série	Turno	Trabalhos confeccionados	Vendidos	Doados	Estoque
Madeira	4. ^a	manhã	30	20	1	9
Cestaria	4. ^a	manhã	54	16	2	36
Cartonagem	4. ^a	manhã	65	21	5	39
Madeira	5. ^a	tarde	38	9	12	17
Tecelagem	5. ^a	tarde	71	29	18	24
TOTAIS			258	95	38	125

FONTE: CURITIBA. Prefeitura Municipal ([1970?], p. 5).

No Pavilhão do Grupo Escolar Papa João XXIII, os objetos produzidos eram colocados no armário-vitrine, que integrava o espaço físico da *Lojinha da Felicidade*. O dinheiro arrecadado com a venda dos trabalhos era depositado no Banco Comercial do Paraná, localizado no bairro Portão, para que os alunos, ao final de cada ano, recebessem uma caderneta com uma parte da arrecadação. Outra parte era empregada na compra de material de consumo, fornecido pelo Departamento de Compras da PMC.

No dia 14 de dezembro de 1965, os estudantes visitaram, em companhia de seus pais, o Banco Comercial do Paraná para receberem as suas cadernetas (Figura 58). Após algumas palavras do gerente do banco a respeito da importância

educativa daquele ato, as cadernetas foram entregues (CURITIBA. Prefeitura Municipal ([1970?])).

FIGURA 58 – VISITA AO BANCO COMERCIAL DO PARANÁ (1967)



FONTE: Escola Municipal Papa João XXIII ([1976?]).

Se observarmos os setores de trabalho propostos pelos Pavilhões de Artes Industriais gerenciados pelo Estado, percebemos quatro setores básicos: trabalhos de madeira, metal, eletricidade e cerâmica (PARANÁ, 1963a, p. 4). Contudo, verificamos que os Pavilhões da Prefeitura abarcavam atividades cujos objetivos iam além da aplicação industrial. Consistia em um espaço não apenas para realização de atividades de artes industriais, mas também para a prática de desenho, trabalhos manuais e decorativos, em geral, tanto dos alunos, como também de suas famílias. Era um ambiente que envolvia as práticas dos mais diversos tipos de artes, estrategicamente voltadas sempre para o trabalho, o lar e a vida cotidiana na comunidade. Por isso, os documentos oficiais, muitas vezes, ao se referirem ao Pavilhão de Artes Industriais utilizam a expressão “Pavilhão Artesanal”.

Além disso, as atividades de artes industriais amparavam, algumas vezes, atividades escolares ou de interesse municipal. Segundo nos informa o *Relatório*

Sintético do ano de 1969 da PMC, o setor de Artes Industriais do Grupo Escolar Papa João XXIII contribuiu com a confecção de bandeirinhas para o município, usadas na inauguração das unidades escolares da Vila Nossa Senhora da Luz e também na inauguração da nova sede da Prefeitura. Da mesma forma, os alunos do Setor de Artes Industriais do Grupo Escolar Isolda Schmid, naquele mesmo ano, confeccionaram um mural de mosaico em madeira para ornamentar a sala do Dr. Antonio Amazonas, diretor do Departamento do Patrimônio (CURITIBA. Prefeitura Municipal, 1969b). Os alunos de Artes Industriais também auxiliaram na organização da primeira biblioteca da RME, com a confecção de caixas destinadas ao fichário (CURITIBA. Prefeitura Municipal, [200-?]).

O corpo docente era constituído por professoras normalistas com cursos de especialização do INEP ou escolas credenciadas (ESCOLA MUNICIPAL PAPA JOÃO XXIII, [1967?]). Um dos relatórios da PMC aponta que para o Pavilhão de Artes Industriais do Grupo Escolar Isolda Schmid foram contratadas, em 1967, cinco professoras especializadas na área (CURITIBA. Prefeitura Municipal ([1970?])).

FIGURA 59 – OFICINA DE CESTARIA (DÉCADA DE 1960)



FONTE: Escola Municipal Papa João XXIII ([1976?]).

Esta fotografia (Figura 59) nos mostra um momento da aula de Cestaria que nos dá alguns indícios, por exemplo, de que a maioria dos alunos era do sexo masculino. Da série de fotografias relacionadas a esta oficina, apenas uma menina aparece nas imagens. Isto acontecia também em outras oficinas, como podemos observar nas próximas imagens. Além disso, podemos perceber que apesar de cada aluno realizar o seu próprio trabalho na oficina de Cestaria, as bancadas eram compartilhadas por pelo menos dois alunos, uma prática comum nas oficinas de arte em geral. A professora auxiliava os alunos que a ela recorressem para solicitar orientação ou para lhe mostrar a conclusão de cada etapa do trabalho. Vale ressaltar que esta fotografia não parece ter sido posada, registrando, possivelmente, a dinâmica das aulas nas oficinas.

Já na oficina de Metal (Figura 60), podemos perceber que os alunos utilizavam variadas ferramentas do espaço, trabalhando em etapas de trabalho diferentes. A metodologia de cada tipo de oficina era, portanto, realizada de acordo com suas próprias especificidades.

FIGURA 60 – OFICINA DE METAL (DÉCADA DE 1960)



FONTE: Escola Municipal Papa João XXIII ([1976?]).

FIGURA 61 – OFICINA DE CERÂMICA (DÉCADA DE 1960)



FONTE: Escola Municipal Papa João XXIII ([1976?]).

Na oficina de Cerâmica (Figura 61), a prática acontecia em uma única mesa, e ao seu redor os alunos realizavam seus trabalhos em argila, geralmente peças úteis. Neste formato, a aula era mais descontraída, havendo interação entre os alunos. Percebemos que enquanto alguns meninos concentram-se em seu trabalho, outros olham em direção ao trabalho dos colegas, parecem conversar e trocar ideias. Os meninos trabalham em pé, não havendo a imposição de uma atitude rígida e estática durante a aula.

FIGURA 62 – OFICINA DE CERÂMICA (DÉCADA DE 1960)



FONTE: Escola Municipal Papa João XXIII ([1976?]).

A Figura 62 nos mostra um dos momentos importantes da aula de Cerâmica, o da retirada das peças prontas do forno para inserção das novas peças a serem queimadas. Se observarmos mais atentamente, a fotografia parece ter sido posada a fim de divulgar as peças que estavam sendo realizadas nas aulas. Vemos alguns vasos cerâmicos expostos dentro e na parte superior do forno, e, em maior evidência, um vaso esmaltado nas mãos de uma das alunas. A posição dos dois alunos é estratégica, pois permite uma boa visualização da parte interna do forno e das peças que estão dentro dele.

Uma das extremidades da mesa de trabalho está aparente e nela vemos mais peças de cerâmica. Mas, se olharmos cuidadosamente, percebemos que com a mesa nesta posição, muito próxima ao forno, não seria possível fechar a sua porta. Isso indica que provavelmente ela pode ter sido colocada naquela posição para conter a porta ou apenas para compor a fotografia. A imagem parece ter sido pensada para explicitar, da melhor forma possível, as peças produzidas pelos alunos, com a supervisão da professora, e também para demonstrar o moderno forno que dispunha o Pavilhão de Artes Industriais.

Ao fundo, logo atrás da professora, há um painel de ferramentas possivelmente pertencentes ao curso de madeira. Isso enuncia que os espaços do Pavilhão eram, algumas vezes, compartilhados entre os diferentes cursos. Este painel de ferramentas é muito frequente na coleção de fotos, mas em uma das fotografias podemos visualizá-lo em um melhor enquadramento, que aparenta ser proposital para divulgar a variedade de ferramentas disponíveis para as oficinas (Figura 63).

FIGURA 63 – AULA DE MADEIRA (DÉCADA DE 1960)



FONTE: Escola Municipal Papa João XXIII ([1976?]).

Esta fotografia, além de mostrar uma serra circular em primeiro plano, põe em destaque um amplo quadro de ferramentas fixado na parede. Nele estão dispostas de maneira organizada uma grande quantidade de ferramentas de diversos tipos para o trabalho com madeira, tais como martelos, limas e formões, além de aplainadeiras, esquadros e serrotes. Enquanto um aluno parece retirar uma ferramenta do painel, outro, vestindo um avental com os dizeres “Artes Industriais”, está utilizando uma das ferramentas em seu trabalho. Talvez este aluno uniformizado tenha sido escolhido aleatoriamente, mas é possível que a escolha

tenha sido proposital, de modo a compor e destacar a fotografia, enfatizando ainda mais os cursos de Artes Industriais.

FIGURA 64 – AULA DE TECELAGEM (DÉCADA DE 1960)



FONTE: Escola Municipal Papa João XXIII ([1976?]).

A imagem acima (Figura 64) mostra uma aula de Tecelagem, em que podemos ver três alunas manuseando os aparelhos de tear. O foco do fotógrafo parece estar no aparelho de tear, que sobressai no primeiro plano. As demais alunas não são tão evidenciadas, especialmente a que está na extremidade direita da fotografia, que quase não aparece. Isto demonstra a intenção de valorizar o Pavilhão de Artes Industriais, enaltecendo seus maquinários e ferramentais. O objetivo era divulgar o avanço da educação municipal e sua renovada e moderna proposta educativa.

Para Souza (2001), as escolas, assim como as ferrovias, as indústrias, os edifícios públicos, remetiam à modernidade, à transformação e ao progresso social, e o registro fotográfico era uma forma para a sua eternização e vulgarização. Por isso, Kossoy (1989) nos orienta a ignorar o caráter ingênuo das imagens e nos faz

questionar quais são as suas intenções, tendo em vista que “toda fotografia foi produzida com uma certa finalidade” (KOSSOY, 1989, p.31).

Contando com o auxílio de empresas de iniciativa privada, o Pavilhão de Artes Industriais do Grupo Escolar Papa João XXIII teve grande visibilidade e repercussão no Brasil. O relatório anual de 1969 registra um total de 447 visitas durante todo o ano, incluindo repórteres, Inspectores de Ensino do interior do Estado, professores e alunos de diversas escolas, alunas da Faculdade Federal de Filosofia e um grupo de engenheiros. As impressões deixadas no livro de visitas eram as melhores:

“A impressão deste lugar é a mais vibrante expressão do trabalho e da capacidade humana”. Professora Aracy Mawowene – Macapá
“Visitando diversos centros educacionais e escolas de Artes Industriais, fiquei realmente impressionado com o vibrante trabalho técnico dos professores em prol da juventude paranaense”. Inspetor Regional de Ensino – Ivaiporã (CURITIBA. Prefeitura Municipal, 1970a).

Divulgar este projeto-político curitibano, alcançar diversas regiões do Brasil e deixar uma boa impressão eram alguns dos objetivos e a fotografia se tornava um dos melhores meios para a sua divulgação.

FIGURA 65 – AULA DE COURO (DÉCADA DE 1960)



FONTE: Escola Municipal Papa João XXIII ([1976?]).

Ao visualizar a fotografia da aula de Couro (Figura 65), podemos ver mais claramente como os registros fotográficos do Pavilhão de Artes Industriais tinham certos objetivos, entre eles, o de evidenciar características tais como estrutura física adequada, espaço organizado e bem equipado, turma pequena e alunos disciplinados. Ou seja, a imagem mostra um ambiente com as condições consideradas ideais para um tipo de ensino que instrísse uma “boa conduta na escola e na rua” (ESCOLA MUNICIPAL PAPA JOÃO XXIII, [1976?]) e motivasse o gosto pelo trabalho, desenvolvendo habilidades importantes para a vida profissional.

É importante destacar que as fotografias escolares são testemunho e representação da escola em uma época determinada e, desta forma, revelam comportamentos, ideias e normas de conduta. Considerando que além da finalidade de perpetuação de uma memória, as fotografias contam histórias e são representações de uma cultura escolar de uma época, Souza menciona:

Elas são a expressão da forma escolar – uma maneira de ser e comportar na escola -, representações de uma cultura institucional veiculadora de conhecimentos, valores, normas e símbolos considerados legítimos. Elas representam singularidades e identidades compartilhadas (SOUZA, 2001, p. 81).

Contudo, devemos observar que, como afirma Kossoy (1998), alguns elementos interferem no produto fotográfico: o assunto de que trata a imagem, o fotógrafo que a produz, a tecnologia que a faz, o espaço e o tempo em que ela é registrada. Ou seja, nem sempre a cultura escolar é fielmente representada nas fotografias escolares, considerando que há a intervenção de diversos fatores que influem na “primeira realidade” da fotografia, a realidade interior, invisível aos nossos olhos e que remete aquele exato momento em que o “clic” da câmera foi dado.

Na composição (Figura 65) vemos um dos materiais didáticos utilizados nas aulas de couro, o Mapa Seriado. A nomenclatura mais comum é Álbum Seriado, recurso didático visual formado por uma coleção de páginas organizadas em sequência lógica e relacionadas entre si, visando apresentar um tema ou conteúdo através de letreiros, fotos, imagens, organogramas, mapas e gráficos. (LOPES, 2007). Na fotografia, por se referir ao conteúdo “couro”, as páginas do álbum podem ser feitas a partir de mapas explicativos e por isso leva o nome de “Mapa Seriado”. As aulas não eram apenas práticas, tinham também elementos teóricos que eram registrados pelos alunos no caderno de linguagem.

Outro ponto a observar é a existência, em primeiro plano, de um crachá de mesa com o nome do curso e da respectiva professora. Uma possível função deste crachá poderia ser registrar os dados necessários para a conservação de sua memória. Mesmo que as fotografias escolares não tivessem função documental e arquivística, como nos adverte Souza (2001), elas se constituíam em “um instrumento de memória institucional e de recordação, e poucas vezes, como instrumento de história.” (SOUZA, 2001, p. 78). A memória institucional construída através das fotografias não é desinteressada, mas torna a imagem um monumento:

A imagem compreende, portanto, um suporte material da memória. Esta formulação teórica leva-nos a concluir que todo documento é monumento na medida do resultado do esforço das sociedades em quererem impor ao futuro (voluntária ou involuntariamente) imagens de si próprias, uma vez que um dos atributos do historiador é desmontar e desestruturar esta produção dos documentos monumentos (BENCOSTTA, 2011, p. 406).

Por esta razão, Kossoy (1998) defende que o trabalho historiográfico que usa a imagem como fonte deve passar por um processo de desconstrução das representações / interpretações dadas. Existe um processo interminável de construção de realidades resultante de uma seleção de possibilidades de ver. Segundo Kossoy (1989, p.79), “toda fotografia contém múltiplas significações”. Diante disso, podemos certificar que as fotografias nos auxiliaram a melhor compreender como aconteciam as oficinas no Pavilhão de Artes Industriais e a traçar uma das múltiplas significações que elas podem conter.

Procurando ir além da segunda realidade da fotografia, aquela que é a própria aparência da fotografia que se apresenta externamente e explicitamente aos nossos olhos, podemos verificar que elas nos contam quais eram os objetivos dos Pavilhões. Elas estão falando sobre como os Pavilhões de Artes Industriais anexos às escolas primárias curitibanas queriam se tornar um exemplo educacional, um símbolo da escola moderna, na cidade modelo.

3.4 UMA PAUSA PARA A CRIATIVIDADE NA ESCOLINHA DE ARTE

FIGURA 66 – POSSÍVEL SALA DA ESCOLINHA DE ARTE DO GRUPO ESCOLAR PAPA JOÃO XXIII (DÉCADA DE 1960)



FONTE: Escola Municipal Papa João XXIII ([1976?]).

Lousa, mesa para trabalho em grupo, cadeiras, varal com grampos para pendurar trabalhos de pintura ou gravura, armário para guardar materiais, crianças, professora...confere! Ao que tudo indica esta era a Escolinha de Arte do Grupo Escolar Papa João XXIII. A fotografia nos mostra um grupo de alunos, meninos e meninas, realizando trabalhos artísticos. Enquanto alguns estão ao redor da mesa desenhando, outros, mais ao fundo, estão realizando outro tipo de atividade com a supervisão da professora.

Apesar de o Grupo Escolar Papa João XXIII ter sido fundado em 1963, foi a partir de 1965 que passou a contar com uma sala específica para a sua Escolinha de Arte. Os alunos que frequentavam as Escolinhas de Arte das escolas municipais de Curitiba tinham de seis a nove anos de idade e estudavam na 1.^a, 2.^a e 3.^a séries primárias. Não obstante, as atividades, muitas vezes, se expandiam para a comunidade em geral.

Eram ofertados cursos de pintura, música, trabalhos em argila e outros. Segundo um dos relatórios do Departamento de Bem Estar Social, dentre as

atividades realizadas estavam: “pintura a têmpera, pintura a dedo, recortes e colagem, nanquim e borrões, folhas vivas e outras...” (CURITIBA. Prefeitura Municipal, 1969a, p. 13). A adoção de tais atividades artísticas demonstra que o modelo de implantação das Escolinhas de Arte na rede educacional da PMC foi influenciado por diversas iniciativas predecessoras.

Podemos citar, primeiramente, a experiência inédita de Guido Viaro em Curitiba com o ensino de Arte para crianças, que se iniciou em 1937 no Colégio Belmiro Cesar¹¹⁰ e, segundo Araújo (1974), se constituiu na primeira Escolinha de Arte do Paraná¹¹¹. Como demonstra Osinski (2006), Viaro possibilitava aos alunos experiências de criação, entregando-lhes tintas e pincéis, contrariando os métodos das aulas tradicionais que privilegiavam a representação de modelos.

Esta iniciativa foi a primeira experiência relacionada à ideia de Escolinha de Arte que, em 1953¹¹², culminou na criação do Centro Juvenil de Artes Plásticas (CJAP). O CJAP era uma instituição mantida pelo estado e dirigida por Guido Viaro que funcionou inicialmente no sótão da Escola de Música e Belas Artes do Paraná, passando, no ano seguinte, a ocupar o subsolo da Biblioteca Pública do Paraná¹¹³. O CJAP era popularmente conhecido como “Escolinha do Viaro”, como podemos verificar em um artigo de jornal da época: “A mostra de pintura, modelagem e cerâmica do Centro Juvenil de Artes Plásticas, ontem inaugurada na Biblioteca Pública, é mais um documento do valor pedagógico da escolinha do Viaro” (BRINCANDO, *Diário do Paraná*, 1960, p. 12).

Inicialmente, o CJAP oferecia cursos de pintura e cerâmica, passando posteriormente a ofertar oficinas de xilogravura, desenho, pirogravura, teatro, gravura e tecelagem, entre outros. As atividades desenvolvidas eram direcionadas ao desenvolvimento da arte infantil, valorizando o fazer artístico e a expressão individual. Era uma alternativa de atividade fora do período escolar que envolvia alunos de escolas públicas e particulares, além de professores normalistas.

¹¹⁰ Guido Viaro esteve à frente da cadeira de Desenho do colégio Belmiro César desde 1935 (OSINSKI, 2006).

¹¹¹ Apesar de não haver evidências de que houvesse no Colégio Belmiro César uma Escolinha de Arte institucionalizada, os conteúdos trabalhados por Guido Viaro e as metodologias adotadas subvertiam as prescrições curriculares, em favor da liberdade de expressão (OSINSKI, 2006).

¹¹² Paralelamente, entre 1947 e 1954, Guido Viaro lecionou Desenho no ensino secundário do Colégio Estadual do Paraná.

¹¹³ Atualmente, o CJAP possui sede própria localizada na Rua Mateus Leme, n.º 56, em Curitiba.

O CJAP teve como antecedente a Escolinha de Arte no Brasil (EAB), fundada pelo artista plástico Augusto Rodrigues em 1948, no Rio de Janeiro. A partir daí, a expressão “Escolinha de Arte” se popularizou no Brasil, sendo utilizada para caracterizar os espaços para o ensino da arte para crianças no período extracurricular. Ensino este que privilegiava a criatividade e a livre-expressão da criança, tendo como principal objetivo:

[...] desenvolver nas crianças toda a força de seu poder criador. Para isso, o grupo de professores que se integram no trabalho, confundindo-se com os alunos, cria uma atmosfera propícia à liberdade, permitindo-lhes que se expressem sem inibições e afirmem suas personalidades. No papel, no barro, com lápis e pincéis, são as crianças que experimentam, ensaiam, procuram e, o que é mais importante, encontram suas soluções (INEP, 1980, p. 37).

A EAB era uma espécie de ateliê onde crianças, adolescentes e adultos podiam produzir arte livremente. O objetivo desta instituição era oferecer oportunidade, especialmente às crianças de qualquer classe social de expressar-se através de técnicas artísticas, a partir da concepção educativa que percebia a arte como propulsora para o desenvolvimento da capacidade criadora da criança.

A EAB tornou-se também um centro de treinamento de professores de Arte através do desenvolvimento de cursos esporádicos de aperfeiçoamento e da criação, em 1962, do Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE). O CIAE passou a receber profissionais de todo o Brasil interessados na educação através da arte, divulgando o princípio das Escolinhas de Arte (ANTONIO, 2008). Assim, a influência da EAB propagou-se por duas décadas, originando ainda o Movimento Escolinha de Arte (MEA), uma organização promovida por educadores brasileiros que se estendeu também a outros países da América do Sul, difundindo o ideal de educação através da arte. Sua ampla repercussão estimulou a criação de Escolinhas em diversos estados brasileiros.

De acordo com Osinski (2006), mesmo que a iniciativa paranaense de criação do CJAP não tivesse ligação direta com a EAB, mantinha afinidade com a maioria de suas ideias, especialmente, a da livre-expressão na criação artística infantil. Neste período, é importante destacar que as ideias renovadoras na educação, expressas pelo o movimento Escola Nova, fomentaram um grande entusiasmo nas discussões a respeito da expressão da criança através da arte. O movimento Escola Nova foi representado por Lourenço Filho (1897-1970), Fernando

de Azevedo (1894-1974) e Anísio Teixeira (1900-1971), todos signatários do Manifesto dos Pioneiros pela Escola Nova, de 1932.

O Manifesto dos Pioneiros carregava as concepções do americano John Dewey¹¹⁴, que acreditava na educação como único meio para a construção de uma sociedade democrática. Dewey defendia a aprendizagem por meio da experiência, sendo a vida e a educação indissociáveis. Portanto, em seu ponto de vista, a escola devia preparar os indivíduos para a vida prática. Contudo, para além das atividades mecânicas e utilitárias, a arte, a criação e a descoberta eram necessárias para que a criança conhecesse a si mesma e a sociedade da qual faz parte (DEWEY, 1978).

No início do século XX, expressão e individualidade eram algumas das características prevalentes da modernidade, que juntamente com o despertar do interesse pelas teorias expressionistas e pela Psicologia, fomentou a valorização da arte infantil. Artistas modernistas ligados a Semana de 22, como Mário de Andrade e Anita Malfatti, segundo Barbosa (1975), desempenharam um papel fundamental na introdução das ideias de livre-expressão para a criança no meio paulista. Tal tendência defendia que a arte na educação não devia ser ensinada e sim expressada, tendo como principal finalidade permitir que a criança expressasse seus sentimentos.

As contribuições de Herbert Read e de Viktor Lowenfeld sobre a noção de livre-expressão infantil também influenciaram as ideias a respeito do ensino de Arte no âmbito do movimento Escola Nova, lançando as bases conceituais que marcaram o MEA. Tal Movimento se apoiou na tese “Educação pela Arte” de Herbert Read, que circulava desde os anos 1940, através de seu livro *Education Through Art* (1943). Suas ideias enfocam a arte como base para toda a educação, ressaltando a importância da educação estética para a regeneração moral da população. (ANTONIO, 2008). Lowenfeld tinha ideias semelhantes, acreditando na educação pela arte. Defensor da livre-expressão, julgava que os sentidos seriam a base da aprendizagem e a atividade artística seria um meio de trabalhar a coordenação motora e o psicológico da criança.

¹¹⁴ É interessante observar que apesar de Dewey exercer grande influência nos postulados do movimento Escola Nova no Brasil do século XX, as concepções do movimento foram introduzidas já em 1882 por Rui Barbosa (1849-1923). Em um contexto mais amplo, os primeiros grandes inspiradores do movimento Escola Nova remontam o século XVIII, a saber, o escritor Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), os pedagogos Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Freidrich Fröebel (1782-1852) (ESCOLA NOVA, 2007).

No cenário paranaense, é importante destacar a atuação de Erasmo Pilotto, já que ele foi um dos consultores do Plano de Educação Municipal de Curitiba em 1968. Defensor das propostas educacionais de Dewey, Pilotto foi um articulador das ideias renovadoras da educação, um entusiasta da educação em arte. Para ele:

Através da arte, devia-se levar o educando a participar da grandeza do mundo, em seu pleno sentido, por ser este um excelente caminho, de alta eficácia, para envolver as crianças e a juventude. O educador, assim devia envolver o educando em um ambiente de sensibilidade e arte. (OLIVEIRA; SIMÃO, 2005, p. 113).

Pilotto fundou em 1943 o Instituto Pestalozzi, uma escola paranaense de iniciativa privada e caráter experimental que adotou pioneiramente os princípios norteadores do movimento Escola Nova. Segundo Oliveira e Simão (2005), a garagem da casa onde funcionou o Instituto Pestalozzi transformou-se em uma escolinha de arte, com material para pintura, modelagem em argila e teatro de fantoches. Apesar de naquele momento ainda não se utilizar a expressão “Escolinha de Arte”, como bem aponta Silva (2009), o ambiente foi idealizado com vistas a estimular a criatividade infantil a partir da livre-expressão, prevendo a experimentação de grande diversidade de materiais pelas crianças, assim como acontecia nas Escolinhas de Arte. Contudo, diferentemente das Escolinhas, as atividades artísticas não ocorriam paralelamente ao currículo, mas faziam parte dele.

Erasmo Pilotto esteve à frente da Secretaria de Educação e Cultura entre 1949 e 1951, no Governo de Moysés Lupion, investindo em iniciativas que envolviam arte, educação e cultura. Logo no início de sua gestão, convidou a artista e professora Emma Koch¹¹⁵ para assumir a Direção da Seção Artística da SEC, onde colocou em prática vários projetos, sobretudo o de implantação das Escolinhas de Arte na rede oficial do ensino primário estadual. A parceria de Pilotto e Emma possibilitou a efetivação do ideal do ensino artístico a partir do lema “educar pela arte”. (OLIVEIRA; SIMÃO, 2005).

No Projeto Arte na Educação, empreendido pela SEC, os objetivos da Arte eram muito similares aos da EAB. Ainda assim, ele se distinguia da iniciativa carioca

¹¹⁵ Emma Koch e seu marido Ricardo Koch, de nacionalidade polonesa, atuaram como professores de Arte em diversas instituições de ensino, entre elas o Colégio Estadual do Paraná. A metodologia de Emma Koch privilegiava a inter-relação entre as artes plásticas, a música, o teatro e a dança, a partir do estímulo da criatividade e da valorização as experiências culturais e de vida da criança (OSINSKI, 1998).

por defender a presença da Escolinha de Arte dentro da escola primária, como uma atividade extracurricular no contraturno escolar, sem frequência obrigatória. As ações empreendidas entorno da arte na educação pela SEC remetem a um claro exemplo das discussões levantadas por Goodson (1997) e Viñao (1995) a respeito de como o domínio de uma área por um grupo e seu modo de seleção determinado interfere no processo de formação de uma disciplina. Neste aspecto, as disciplinas escolares são construídas social e politicamente e “os atores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais para levarem a cabo as suas missões individuais e coletivas” (GOODSON, 1997, p. 27).

Para o êxito do projeto era necessário investir em uma formação de professores pautada nos novos ideais de ensino de Arte. Assim, após a criação do CJAP em Curitiba, surgiu a proposta de formação de professores normalistas para atuar nas Escolinhas de Arte paranaenses através do Curso de Especialização e Atualização de Desenho e Artes¹¹⁶, subordinado ao Departamento de Cultura da SEC.

O curso funcionava, na década de 1960, junto à Escolinha de Arte do Colégio Estadual do Paraná. Destinava-se às professoras das escolas estaduais que possuísem diplomas de normalistas ou de regentes de ensino. De acordo com uma entrevista realizada em 1961 com a professora Lenir Mehl, na época coordenadora do curso, a finalidade fundamental consistia:

[...] no aprimoramento pedagógico dos professores através do estímulo das expressões da criança, tendo em vista as atividades artísticas recreativas, o provimento dos meios materiais e as oportunidades de aprendizagem das diversas técnicas de arte; o estudo do desenvolvimento artístico da criança em todos os seus aspectos; à difusão dos resultados obtidos por meio de exposições (ARTE..., *Correio do Paraná*, 1961, p. 2).

Com um ano de duração e tendo Guido Viaro como um dos professores, o Curso de Aperfeiçoamento em Desenho e Artes Aplicadas contemplava disciplinas teóricas e práticas. O objetivo central focava-se na expressão da criança em atividades artísticas recreativas. Kuhlmann Jr. e Medeiros (2009) afirmam que para

¹¹⁶ Inicialmente denominado *Curso de Aperfeiçoamento em Desenho*, foi criado em 1954 por Guido Viaro e Eny Caldeira, visando à preparação especializada de professoras normalistas e alunos do magistério. Em 1957, foi oficializado, na Portaria n.º 917, de 15 de março, com a denominação de *Curso de Extensão de Desenho, Pintura, Gravura e Artes Aplicadas*. Já em 1960, passou a se chamar *Curso de Especialização e Atualização de Desenho e Artes Aplicadas* (ANTONIO, 2008; KUHLMANN JR.; MEDEIROS, 2009).

algumas das disciplinas como Desenho Interpretativo e Desenho Pedagógico observa-se a aproximação com as teorias de John Dewey, Viktor Lowenfeld e Herbert Read. Surpreendentemente, como demonstra Antonio (2008), havia também disciplinas que destoavam um pouco deste ideário, assumindo propósitos utilitários, tais como: Desenho geométrico; Artes gráficas; Trabalhos em couro, madeira e metal; Tecelagem, Cartonagem e encadernação; Cestaria e tapeçaria.

As experiências de Guido Viaro, associadas à EAB e sua proposta de formação de professores através do CIAE, foram propulsoras da futura iniciativa da então Casa de Alfredo Andersen (CAA) ao criar o Curso de Artes Plásticas na Educação (CAPE). Também subordinado à SEC, o CAPE atuou na especialização de professoras normalistas para organizar e dirigir Escolinhas de Arte instaladas nos grupos escolares estaduais entre 1964 e 1974 (ANTONIO, 2008, 2015).

Este curso merece especial atenção aqui, pois o Plano Municipal de Educação de 1968 informa que o Curso de Arte Criadora da Escola Alfredo Andersen vinha formando os grupos de professores especialistas para atuar nas Escolinhas do município. Segundo um dos relatórios da PMC consultados, cada Escolinha contava com dois professores especialistas (CURITIBA. Prefeitura Municipal, 1969a), o que corresponde com a representação da Figura 66, onde vemos, possivelmente, uma segunda professora sentada à extremidade direita da mesa.

Segundo Antonio (2008), os idealizadores do CAPE defendiam a relação entre arte e educação como a única forma de se atingir a educação integral, ou seja, o desenvolvimento físico, espiritual e moral do educando. A proposta do CAPE dialogava com a EAB, coadunando com as expectativas de formar professores aptos a proporcionar um ambiente favorável ao desenvolvimento da expressão e da criatividade infantil:

Art. 1.º: o CAPE, com sede em Curitiba, tem como finalidade o ensino e aperfeiçoamento artístico-pedagógico dos professores normalistas destinados a ministrar o ensino das artes plásticas nas escolas primárias através do estímulo às expressões de autenticidade da criança dentro das atividades artísticas, criativas e recreativas e o aprendizado das diversas técnicas (PARANÁ, 1964).

O programa do CAPE era composto pelas seguintes disciplinas: Desenho do Natural, Desenho Decorativo, Desenho Geométrico, Modelagem e Cerâmica,

Xilogravura e Artes Gráficas, Aplicação de técnicas de Desenho e Pintura, Desenho Pedagógico e Anatomia, Psicologia, Didática e Prática de Ensino. Mais uma vez, temos disciplinas que contrastam com o objetivo de estimular a autenticidade criativa das crianças, como Desenho do Natural e Desenho Geométrico e Anatomia. Um dos motivos, como explica Antonio (2008), era que o programa do CAPE, ao mesmo tempo em que introduzia ideias reformadoras, procurava também atender ao currículo escolar em vigência; no qual a disciplina de Desenho ainda se relacionava a concepções mais próximas à construção geométrica e aos motivos decorativos.

As Escolinhas de Arte da PMC dialogavam constantemente com as Escolinhas da rede estadual de ensino, tanto por possuir professores cedidos pelo estado como pela aproximação com o CAPE, empreendido pela SEC. A Escolinha de Arte do Colégio Estadual do Paraná (CEP) constitui um modelo de Escolinha na rede estadual que teve grande repercussão. Ela foi criada em 1957 pela professora Lenir Mehl como uma continuidade das iniciativas de Guido Viaro, funcionando no subsolo do CEP.

A Escolinha de Arte do CEP funcionava no período extracurricular com frequência não obrigatória. Os alunos de onze a dezenove anos também podiam participar nas aulas vagas e nos recreios, desenvolvendo atividades artísticas e recreativas. Apesar de não ser obrigatória, a Escolinha era bastante frequentada pelos alunos, como indicam as reportagens dos jornais da época. Em 1965 cerca de novecentos alunos frequentavam a Escolinha diariamente, tendo a disponibilidade de dez professores. Em 1967, este número passou para mil e quatrocentos alunos e dezenove professores (MENDONÇA, *Diário do Paraná*, p. 3, 1965).

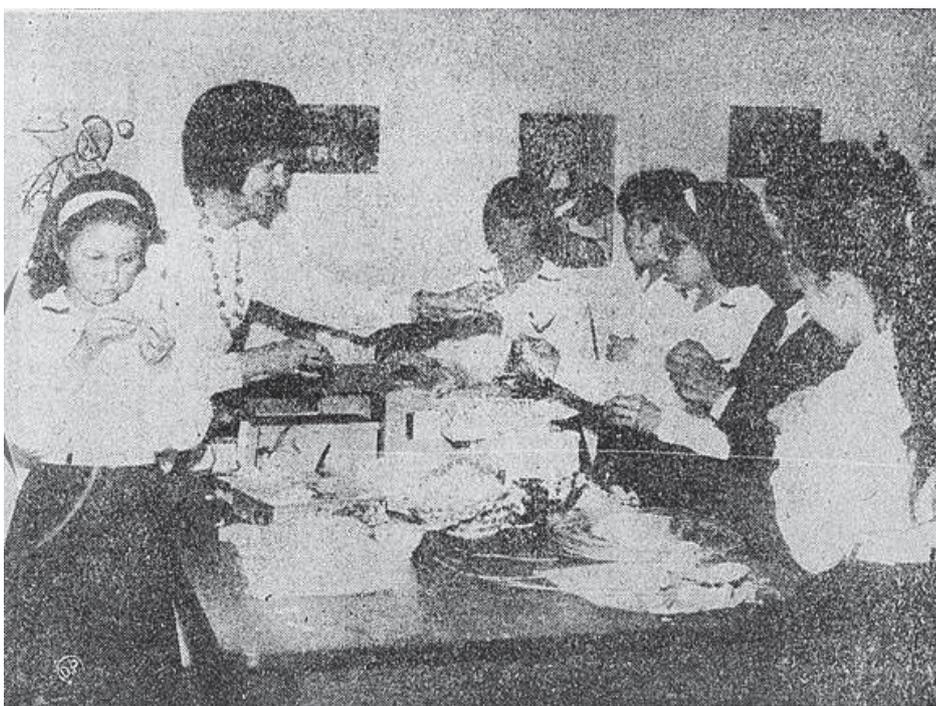
De acordo com uma matéria jornalística da época, a finalidade principal não era formar artistas, mas permitir aos alunos “ocasião de extravasamento do seu ‘eu’” (ESCOLINHA..., *Diário do Paraná*, 1963b, p. 1). Possibilitando à criança e ao adolescente a liberdade de expressão artística, o projeto da Escolinha do CEP visava antes de tudo disciplinar os alunos e moldar o seu caráter de maneira não diretiva. A mesma matéria de jornal ressalta: “Assim, esta escolinha, possui uma finalidade magnífica, que é a de formar o caráter das crianças através de um passatempo que elas admiram”.

A coordenadora Lenir Mehl atribuiu ainda mais algumas finalidades da Escolinha em uma entrevista, afirmando que “os trabalhos práticos da Escolinha de Arte tem um alto sentido terapêutico, contribuindo para o descanso dos nervos e

para a higiene mental, tanto das crianças e adolescentes, como das pessoas adultas” (ESCOLINHA..., *Diário do Paraná*, 1963a, p. 6). Ou seja, a arte teria a finalidade de acalmar e disciplinar os indivíduos, caracterizando-se como uma espécie de terapia.

Para isso, os alunos tinham total liberdade de escolher as atividades e os materiais para a prática artística. Ao professor caberia apenas orientá-lo da melhor maneira sem interferir, contudo, no seu processo criativo. Apesar da ampla divulgação das atividades de desenho, pintura e modelagem, na Escolinha eram realizados também atividades de trabalhos manuais em couro, madeira, cerâmica, entre outras. A fotografia abaixo retirada do jornal *Diário do Paraná*, nos mostra um grupo de alunas sendo orientadas por uma professora em suas atividades. Não há legenda, mas parecem estar realizando trabalhos manuais.

FIGURA 67 – ESCOLINHA DE ARTE DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ (1965)



FONTE: MENDONÇA, *Diário do Paraná* (1965, p. 3).

Na década de 1960, havia na atmosfera do pensamento educacional uma ideia muito forte de arte ligada à expressão e, por isso, a metodologia das Escolinhas de Arte era bastante difundida nas redes pública e privada de ensino. Além da influência das Escolinhas estaduais, há a hipótese de que as Escolinhas de Arte da PMC também se articulavam às Escolinhas organizadas pela rede particular

de ensino. Uma notícia do jornal *Diário da Tarde*, publicada em 1963, informa que neste ano o atual prefeito de Curitiba Ivo Arzua recebeu o Planejamento de Trabalho da Escola Primária do Dr. Dalton Oliveira, diretor do Colégio Novo Ateneu, colaborando com a construção do planejamento do Grupo Escolar Papa João XXIII.

O projeto pedagógico do Colégio Novo Ateneu (CNA) previa uma Escolinha de Arte, inaugurada em março de 1964 e dirigida pela professora Aglair de Almeida. A Escolinha possuía uma biblioteca infantil, discoteca e bandinha rítmica (ESCOLINHA..., *Diário do Paraná*, 1964, p. 4). No final do ano de 1970, a Escolinha de Arte do CNA realizou uma série de programações alusivas ao encerramento do ano letivo, iniciando com a invocação de uma frase de Augusto Rodrigues. A programação contou com apresentação de coral, danças folclóricas, música e teatro, além da exposição dos trabalhos de “pintura, desenho, xilogravura, cerâmica, pintura em porcelana, e trabalhos manuais diversos” (ESCOLINHA..., *Diário da Tarde*, 1970, n. p.).

A notícia nos revela que, alicerçada aos pressupostos da EAB, a Escolinha de Arte do CNA procurou demonstrar a importância da arte no processo educativo, difundindo os diversos aspectos da criatividade e da autoexpressão. Entretanto, visivelmente não deixou de lado a arte aplicada e os trabalhos manuais.

Nesta programação, também ocorreu no salão nobre da instituição a entrega de certificados para os concluintes da primeira edição do Curso de Professor de Arte na Educação, ministrado pela Escolinha de Arte do CNA. Este curso era franqueado para professores de cursos pré-primários, primários e de ensino médio; possuidores de cursos de Pedagogia, Psicologia, Orientação Educacional ou Belas Artes, ou ainda alunas do 3.º ano do Curso Normal. O programa do curso se dividia em quatro partes: 1) Fundamentos psicológicos da Arte na educação; 2) Análise de experiências realizadas no campo da educação artística; 3) Técnicas principais para desenvolvimento da experiência criadora no processo educativo; 4) Observação e análise de outras experiências criadoras dentro e fora da escola (CURSO..., *Diário do Paraná*, 1970, p. 1).

Assim como as Escolinhas das redes de ensino estadual e privada, as Escolinhas de Arte do município de Curitiba tinham o intuito de desenvolver a criatividade, a imaginação, a percepção, a autoexpressão, as habilidades manuais e a adaptação social da criança:

As finalidades da Escolinha de Artes são: levar a criança à representação das coisas que ama, conhece, lembra e deseja; desenvolver o espírito criador e a imaginação; levar a criança à observação, pela sua expressão que é o índice de uma vida interior feita de sentimentos íntimos e profundos; desenvolver habilidades manuais, sendo um auxiliar precioso de todas as atividades; adaptação social da criança através das Artes (ESCOLA MUNICIPAL PAPA JOÃO XXIII, [1967?], p. 81).

Estas escolinhas visavam ainda desenvolver a coordenação motora, estimular o bom gosto e desenvolver o senso estético. As referidas habilidades eram consideradas importantes para a conservação e ornamentação dos cadernos e melhor apresentação dos trabalhos escolares, não deixando de fazer parte dos trabalhos manuais (CURITIBA. Prefeitura Municipal, [197-]).

Conforme o discurso representado nos documentos oficiais, podemos perceber que além do estímulo da autoexpressão e da liberdade criadora, uma concepção de ensino característica das Escolinhas de Arte em geral, a educação das Escolinhas da PMC previa outros objetivos para além da expressão infantil, ainda arraigados aos trabalhos manuais. Desenvolver a coordenação motora, as habilidades manuais e elaborar a ornamentação dos cadernos eram objetivos que destoavam do puro sentido da livre-expressão defendido pela MEA, o que, como podemos verificar, acontecia também em outras Escolinhas de Arte da cidade. A década de 1960, como afirmam Flores e Kuhn (2016), foi tempo de contradições entre as propostas educacionais voltadas para a livre-expressão e as práticas coadjuvantes pelo “adestramento” viso-motor.

Os documentos indicam que o desenvolvimento das habilidades manuais auxiliava as demais disciplinas. O objetivo do ensino de Arte no período extracurricular servia também para auxiliar as crianças nas demais atividades do ensino regular, contribuindo para um maior aproveitamento escolar. Isto vai ao encontro do que Antonio (2008, p. 135) afirma a respeito das Escolinhas de Arte de Curitiba: “não eram pensadas para fazer parte do currículo escolar, mas sim para colaborar com o desenvolvimento do aluno, influenciando seu comportamento frente às diversas disciplinas escolares”.

A educação em arte nas Escolinhas visava ainda promover a adaptação social da criança, contribuindo para seu equilíbrio emocional e para a formação de sua personalidade. Com efeito, uma das particularidades das disciplinas escolares, segundo Chervel (1990), consiste em que elas misturam intimamente conteúdo cultural e formação de espírito.

As atividades extracurriculares, em geral, eram vistas como uma forma de socializar a criança, desenvolvendo seu caráter e moldando seus hábitos. A Revista do Ensino¹¹⁷, em edição publicada em 1964, exibe uma reportagem acerca das Atividades Complementares de Iniciação Artística, e nela conclui que “atividades extraclasse artísticas fazem um bom trabalho socializador, quando bem aplicadas, desenvolvem bem as virtualidades dos indivíduos, com suas múltiplas oportunidades” (FONSECA, 1964, p. 19).

É intrigante o fato de as tradicionais disciplinas do campo das artes haverem permanecido no currículo oficial escolar, como Desenho e Trabalhos Manuais, enquanto as novas propostas para o ensino de Arte eram colocadas em prática informalmente no contraturno escolar. Isso possivelmente ocorria porque o sistema convencional de ensino era incompatível com a proposta renovadora de educação por meio da arte. Todavia, as Escolinhas de Arte não deixaram de integrar a cultura escolar, e talvez, possamos falar até mesmo em certa “disciplinarização” das Escolinhas.

Apesar disso, verificamos que na década de 1960 não havia contornos precisos que delimitavam estas diferentes concepções de ensino de Arte na PMC. Nas Escolinhas, também eram realizadas atividades de trabalhos manuais e artes aplicadas. Como um dos fatores desencadeadores, podemos listar a formação dos professores, que ainda não se encontravam totalmente preparados diante da nova proposta de ensino de Arte que estava sendo difundida, como remete uma das falas de uma professora da Escolinha de Arte da PMC: “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, 2021).

Não obstante, para além da formação dos professores, os trabalhos manuais ocupavam espaço dentro do ideário renovador da educação. Erasmo Pilotto, por exemplo, defendia a prática de atividades capazes de desenvolver o espírito criador da criança, citando o desenho, a pintura, a modelagem e, sim, os trabalhos manuais.

Como aponta Silva (2014), para Pilotto, os trabalhos manuais deviam estimular a capacidade de criação do espírito infantil, devendo prever atividades que

¹¹⁷ A Revista do Ensino, publicação da Secretaria de Educação Minas Gerais, foi um impresso pedagógico oficial direcionado aos professores, diretores e técnicos da rede pública de ensino do estado de Minas Gerais. Foi criada em 1892 e interrompida no mesmo ano. Voltou a circular de 1925 a 1971, sofrendo interrupção de circulação entre 1941 a 1945, durante a Segunda Guerra Mundial (COELHO, 2021).

envolvessem a modelagem e a gravura, como demonstra os Programas Experimentais para o Curso Primário e Pré-primário¹¹⁸ por ele redigidos. Este pensamento é muito similar ao de Dewey que reforçava a importância dos trabalhos manuais nas escolas desde a educação infantil, como uma forma de promover disciplina, atenção e hábitos de trabalho. Como ressalta Osinski (2001), Dewey pregava a conciliação dos posicionamentos tradicional e renovador, a partir de um processo de interação e ajustamento entre as experiências da criança e a experiências do adulto.

Outrossim, os Cursos de Artes Industriais da PMC abrangiam também atividades comuns às das Escolinhas de Arte, como a confecção de fantoches. O Artigo 1.º do Regulamento das Artes Industriais de 1964, do Grupo Escolar Papa João XXIII, descreve:

1.º - Os cursos de Artes Industriais deverão desenvolver no educando atitude favorável a aceitação dos princípios racionais de trabalho, abrangerão, técnicas elementares em madeira, metal (eletricidade), cerâmica, cartonagem (encadernação), cestaria, couro, *fantoches*, desenho, tapeçaria, (trabalhos diversos), tecelagem (ESCOLA MUNICIPAL PAPA JOÃO XXIII, [1976?], n. p., grifo nosso)

Vemos que uma das práticas realizadas nos Pavilhões de Artes Industriais era a confecção de fantoches, uma prática muito difundida pelas Escolinhas de Arte¹¹⁹. A presença do trabalho com fantoches no setor de Artes Industriais da PMC é um fato curioso, que demonstra a mescla das concepções e práticas dentro da escola, consequência da efervescência e difusão do ideário renovador através dos cursos para professores que estavam sendo ofertados.

Nas escolas municipais de Curitiba, podemos notar que havia a pretensão de promover uma educação moderna em arte, quando verificamos a iniciativa da PMC em promover cursos de aperfeiçoamento ligados à arte moderna. Em 1969, foi realizado um curso de aperfeiçoamento de Xilogravura, ministrado pelo artista e

¹¹⁸ Os Programas Experimentais para o Curso Primário e Pré-primário foram redigidos por Erasmo Pilotto, enquanto Secretário de Estado da Educação e da Cultura, e implantados em 1950, com o intuito de servir de modelo pedagógico aos Cursos Normais Regionais, bem como para implementar mudanças nas práticas educacionais dos Grupos Escolares já existentes (SILVA, 2014).

¹¹⁹ A EAB promovia um curso de Teatro de Fantoches que também era ministrado no CIAE e, no contexto paranaense, no CAPE (ANTÔNIO, 2008).

professor Nilo Previdi¹²⁰ às professoras primárias da rede (CURITIBA. Prefeitura Municipal, 1969a, [1970?]). O artista curitibano era autodidata e professor de xilogravura. Criou o Centro de Gravura do Paraná (CGP) nos anos 1950 e o dirigiu até meados da década de 1970. Previdi era um artista engajado no meio artístico, estando ligado aos movimentos de renovação da arte paranaense. O CGP ocupava o espaço do subsolo da Escola de Música e Belas Artes do Paraná, reunindo jovens artistas e, ao que tudo indica, fornecendo cursos para educadores. Os cursos ofertados tendiam à liberdade de criação dos alunos e abrangiam, além da gravura, desenho, pintura e escultura. (LINDNER, 2008; NASCIMENTO, 2013a). Como foco de desenvolvimento da arte, o fato deste curso ter sido desenvolvido no CGP demonstra haver o esforço da esfera municipal em oportunizar o contato das professoras primárias da prefeitura com novas metodologias de ensino de arte que se aproximavam com o ideário professado pelas Escolinhas de Arte.

Diante destes dois posicionamentos que ora se opõem, ora se cruzam, a prefeitura de Curitiba buscou, na década de 1960, renovar o ensino de Arte, mesmo sem uma oficialização na legislação educacional. Estar à frente das tendências modernas de educação não era a única intenção, mas sim prestar atendimento às novas necessidades do público escolar e à comunidade em que situavam as escolas. Como bem aponta Chervel (1990), a transformação do público escolar é um dos agentes de renovação das disciplinas.

Observando novamente a Figura 66, na qual visualizamos a possível Escolinha do Grupo Escolar Papa João XXIII, a primeira Escolinha de Arte da PMC, podemos inferir que foi nesta singela sala de aula que aconteceram as mais variadas práticas de educação em Arte. Desde pintura a dedo à arte aplicada na decoração dos cadernos; das artes puras às artes aplicadas. As experiências desta Escolinha constituíram um ambiente de experimentação artística e também de formação das crianças da Vila Leão, abrindo caminho para a criação de novas Escolinhas de Arte e de novas propostas sucessoras para o ensino de Arte na RME.

¹²⁰ O artista plástico Nilo Previdi (1913-1982) estudou pintura com Guido Viaro (1897-1971), escultura com João Turin (1880-1949) e modelagem com Oswaldo Lopes (1910-1964). Teve aulas de gravura em metal com o artista paranaense Poty (1924-1998) (NILO..., 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A década de 1960 marcou um momento em que ocorriam transformações políticas, econômicas, e sociais, tendo em vista o progresso em um contexto de busca constante e acelerada do desenvolvimento do país. Em sintonia, a cidade de Curitiba passava por um intenso processo de urbanização e modernização que visava tornar Curitiba uma cidade modelar.

Em consonância às transformações que ocorriam no meio curitibano na década de 1960, a educação assumiu posição de destaque dentro de um projeto político que pretendia atenuar tais tensões, visando tornar Curitiba uma cidade moderna, o que viabilizou a formação de uma rede de ensino dirigida pela prefeitura. Sua inserção na área educacional não se tratou simplesmente de uma necessidade em termos educativos, mas, integrou um projeto de maiores dimensões que buscou transformar a cidade.

Com a criação da primeira unidade escolar administrada pela prefeitura em 1963, o Grupo Escolar Papa João XXIII marcou oficialmente o início de uma rede municipal de ensino. Adotando o conceito de “centro comunitário”, tratou-se mais amplamente de um projeto político educacional que buscou estar na vanguarda, marcado pelos ideais da modernidade. Este primeiro grupo escolar do município se constituiu em uma escola modelo e, logo, surgiram outras escolas nos mesmos moldes.

Os centros comunitários surgiram, assim, em um contexto de crescimento urbano e demanda de atendimento das comunidades de baixa renda, constituindo-se em um importante instrumento para a transformação da realidade social da população. Adotando uma concepção que privilegiava a educação integral, o currículo das escolas municipais alinhava-se às disposições da LDBEN n.º 4.024/61 e da Lei Estadual n.º 4.978/64, visto que o primeiro Plano de Educação só foi elaborado cinco anos após a criação da primeira unidade escolar.

Das sete escolas criadas pela PMC na década de 1960, a maioria ofertava prioritariamente o ensino primário, constituído em cinco séries. Apenas uma escola passou a ofertar no ano de 1968 o ensino ginásial, constituído em quatro séries. As escolas também realizavam atividades extraclasse e ofereciam assistência aos alunos e suas famílias na área social, da saúde, lazer e recreação, buscando um maior envolvimento da comunidade com a unidade escolar.

Desta forma, o objetivo da escola comunitária curitibana não se restringia a ensinar a ler, escrever e contar, mas ambicionava penetrar na vida comunitária, se tornando o centro da comunidade. Diante disso, a escolarização adquiriu um significado político próprio como ferramenta para instrução do proletariado e disciplinarização da população. Neste sentido, podemos afirmar que as primeiras unidades escolares municipais de Curitiba surgiram como um projeto civilizador.

Identificamos que o ensino de Arte nos centros comunitários estava presente no cotidiano escolar e da comunidade em geral. Uma variedade de atividades artísticas e artesanais aconteciam simultaneamente através do ensino regular, dos Clubes de Interesse e das atividades recreativas orientadas.

Vale destacar que, mesmo antes da criação das primeiras unidades escolares, ações realizadas pela PMC já previam o ensino da arte como atividade recreativa. No projeto de Recreação Orientada atividades como desenho, pintura e bandinha rítmica eram oferecidas às crianças nos parques e praças da cidade, com o intuito de desenvolver a autoexpressão e a coordenação motora, além de possibilitar vivências para uma melhor socialização.

Verificamos que o ensino da arte como parte integrante do projeto de Recreação Orientada buscava suprir as dificuldades de aprendizagem, atuando, sobretudo como um agente civilizador, com o intuito de intervir no caráter e no comportamento das crianças. Mesmo após a implantação das escolas municipais, a recreação orientada continuou acontecendo nos Parques de Recreação e também nas unidades escolares.

Nos centros comunitários, o ensino de Arte estava inserido no curso primário através de atividades extracurriculares nos Clubes de Interesse, por meio das práticas da Escolinha de Arte, do Clube de Teatro, Bandinha e Recreação Orientada, e das práticas de Artes Industriais no último ano primário. No curso ginásial o ensino de Arte se traduzia na disciplina complementar de Desenho e na prática educativa Educação Técnica Manual que remetia também às artes industriais e acontecia no Pavilhão de Artes Industriais. Para além do ensino regular, observamos que o ensino de Arte era promovido também em outras instâncias como no Clube de Mães, cursos de férias e outros eventos que envolviam a comunidade.

Em relação à disciplina de Desenho, percebemos que no ensino primário o ensino de desenho constituía uma atividade complementar, que acontecia possivelmente na Escolinha de Arte, com práticas mais livres e espontâneas. Já no

ensino secundário, constituía uma disciplina complementar curricular focada, principalmente, nos saberes geométricos utilitários.

Apesar de não aparecerem no currículo, atividades de trabalhos manuais eram realizadas no ensino primário no contexto da Escolinha de Arte e também na Recreação Orientada. Já no ensino ginásial os trabalhos manuais voltavam-se à formação para o trabalho, integrando a disciplina Educação Técnica Manual que abrangia também as artes industriais. As atividades se desenvolviam através de oficinas realizadas no Pavilhão de Artes Industriais.

Os Pavilhões de Artes Industriais anexos às escolas da RME caracterizavam-se por uma arquitetura moderna que pretendia evidenciar um modelo educacional de destaque no meio curitibano, símbolo da modernidade e do progresso. Consistia em um espaço não apenas para realização de atividades práticas e utilitárias em artes industriais, mas também para a prática de desenho, trabalhos manuais e decorativos em geral, tanto dos alunos, como também de suas famílias.

As Escolinhas de Arte da RME de Curitiba, como podemos notar, procuraram seguir a nova tendência de ensino de Arte que estava se popularizando em todo o Brasil através do movimento da Escola Nova, em prol da espontaneidade infantil. Enquanto o ensino das artes industriais se dirigia aos adolescentes que logo ingressariam no mercado de trabalho, as artes mais expressivas eram direcionadas às crianças pequenas, de seis a nove anos. Conforme o discurso presente nos documentos oficiais, as Escolinhas de Arte tinham o intuito de desenvolver a criatividade, a imaginação, a percepção, a autoexpressão, a coordenação motora e auxiliar na adaptação social da criança.

Entretanto, foi possível verificar que os objetivos das Escolinhas de Arte da PMC buscavam também desenvolver as habilidades manuais da criança, como, por exemplo, na ornamentação de cadernos. Tais atividades contribuía para o treino da percepção e da coordenação motora, além de educar o caráter e a personalidade infantil. Esta finalidade destoava do puro sentido de livre-expressão propagado pela influente Escolinha de Arte do Brasil, o que acontecia, inclusive, em outras Escolinhas de Arte da cidade naquele período.

Assim, constatamos a existência de um currículo híbrido, formado tanto pelas tradicionais disciplinas Desenho e Trabalhos Manuais, quanto pelas atividades de artes criadoras, artes aplicadas e artes industriais, desenvolvidas no contraturno

escolar. Dentro do ideal de educação integral as atividades extracurriculares constituíram-se em uma estratégia para reforçar a finalidade da escola em civilizar os sujeitos: com base nos ideais cristãos, intervir no estado de espírito e na postura disciplinar dos estudantes, adaptando-os ao meio social e cooperando para um maior aproveitamento escolar.

Contudo, salientamos que os ensinamentos de Desenho e de Trabalhos Manuais, que já eram postulados na escola anteriormente às ideias renovadoras, continuaram em vigor, contribuindo inclusive com os propósitos renovadores. Vemos que em um momento de busca pela modernidade, a criatividade e a autoexpressão foram evidenciadas nas Escolinhas de Arte. Porém, a tradição do ensino de Arte derivado do século XIX, que valorizava a técnica e a racionalidade, ainda se constituía um ideal de progresso e, conseqüentemente, de modernidade.

Sem embargo, foi possível perceber que a concomitância do ensino das artes puras e das artes aplicadas nas escolas do município não se caracterizou por contornos precisos e bem demarcados. Involuntariamente ou não, havia uma espécie de integração colaborativa entre as duas vertentes. Podemos verificar que esta integração se inseria no pensamento da época, podendo citar as personalidades de Alfredo Andersen, Anísio Teixeira e Erasmo Pilotto. Este último, como um dos consultores do primeiro Plano de Educação de Curitiba, elaborado em 1968, possivelmente influenciou o posicionamento da Arte no programa educacional da PMC, embalado pelas propostas educacionais de Dewey.

Podemos constatar que no setor de Artes Industriais era feita a confecção de fantoches, uma prática muito difundida pelas Escolinhas de Arte. Os trabalhos manuais também podiam contribuir com o desenvolvimento da coordenação motora e a personalidade da criança, objetivos postulados pela Escolinha de Arte da PMC. Além disso, no pensamento da época havia a crença no potencial dos trabalhos manuais e das artes aplicadas em estimular o espírito criador.

Esta mescla de concepções e práticas na escola, que caracterizava a cultura escolar, nos leva ao entendimento de que ao mesmo tempo em que a escola moderna buscava romper com a tradição através de um ensino centrado no sujeito e sua individualidade, deveria, contudo, olhar para a sociedade e suas necessidades coletivas, servindo-se como centro de instrução técnica e profissionalizante.

Assim, o ensino de Arte na RME de Curitiba assumiu diferentes posicionamentos desde a sua origem, constituindo-se em um saber fundamental no

processo de escolarização da população e formação integral dos sujeitos. Seu currículo, nem sempre prescrito, acompanhou as concepções políticas e ideológicas que foram sendo estabelecidas no cenário curitibano. O contraste e a união entre artes puras e artes aplicadas, expressão e racionalidade, tradição e modernidade marcaram significativamente os ideais de ensino de Arte entre 1963 e 1971 na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

FONTES

ARTIGOS DE JORNAIS

ARTE como Pedagogia. **Correio do Paraná**: Órgão do Partido Liberal Paranaense, Curitiba, ano III, n. 534, 28 fev. 1961. p. 2.

A EDUCAÇÃO no Paraná. **A Divulgação**, Curitiba, ano XXI, n. 243-244-245, 1970. n.p.

ALIANÇA forma professores em Artes Industriais. **Correio do Paraná**: Órgão do Partido Liberal Paranaense, Curitiba, ano V, n. 1363, 10 dez. 1963. p. 4.

BRINCANDO de Picasso. **Diário do Paraná**: Órgão dos Diários Associados, Curitiba, ano VI, n. 1676, 13 out. 1960. p. 12.

CURSO de Arte na Educação inicia amanhã no Ateneu. **Diário do Paraná**: Órgão dos Diários Associados, Curitiba, ano XV, n. 4400, 15 mar. 1970. Caderno 2, p. 1.

EDUCAÇÃO e Recreação. **Diário do Paraná**: Órgão dos Diários Associados, Curitiba, ano XIII, n. 3762, 27 jan. 1968. Caderno 2, p. 1.

ESCOLINHA de Arte comemorará aniversário dia 6. **Diário do Paraná**: Órgão dos Diários Associados, Curitiba, ano IX, n. 2797, 31 maio 1963a. Caderno 1, p. 6.

ESCOLINHA de Arte comemora o seu 6.º aniversário. **Diário do Paraná**: Órgão dos Diários Associados, Curitiba, ano IX, n. 2799, 2 jun. 1963b. Caderno 2, p. 1.

ESCOLINHA de Arte. **Diário do Paraná**: Órgão dos Diários Associados, Curitiba, ano IX, n. 3023, 3 mar. 1964. Caderno 2, p. 4.

ESCOLINHA do Ateneu mostra como é bom educar pela arte. **Diário da Tarde**, Curitiba, n. 21485, 15 dez. 1970. Caderno 1, n. p.

FERNANDES, José C. O “Papa” da Vila Leão. **Gazeta do Povo**, Curitiba. 11 out. 2013. Pontos de Vista, p. 3.

FUNDEPAR compra oficinas para ensino doméstico. **Última Hora**, Curitiba, ano III, n. 858, 13 mar. 1964. p. 5.

GRUPO Escolar Papa João XXIII recebe importante subsídio. **Diário da Tarde**, Curitiba, ano 65, n. 20894, 4 out. 1963. p. 6.

INAUGURADO Pavilhão de Artes Industriais. **Diário da Tarde**, Curitiba, ano 66, n. 20608, 10 nov. 1965. p. 6.

MENDONÇA, Neri D. de. Escolinha de Arte. **Diário do Paraná**: Órgão dos Diários Associados, Curitiba, ano XI, n. 3406, 6 jun. 1965. DP, p. 3.

PAVILHÃO de Artes Industriais. **Diário do Paraná**: Órgão dos Diários Associados, Curitiba, ano VI, n. 1530, 13 abr. 1960. Caderno 1, p. 6.

ROSY. Um lado bom da Vila. **Diário do Paraná**: Órgão dos Diários Associados, Curitiba, ano XVI, n. 4473, 14 jun. 1970. Caderno 3, p. 1.

ARTIGOS DE REVISTAS

MINAS GERAIS, Secretaria de Educação de. **Revista do Ensino**, Minas Gerais, ano XXXII, n. 215-21, ago/dez. 1963.

FONSECA, Hilda. As atividades Complementares de Iniciação Artística e a Orientação Educacional. In MINAS GERAIS, Secretaria de Educação de. **Revista do Ensino**, Minas Gerais, ano XXXIII, n. 218, p. 19-29, ago. 1964.

MÁRQUEZ, Angel D. Renovação Didática no Ensino Médio. In: BRASIL. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, vol. XLIV, n. 100, p. 273-294, out/dez. 1965.

CADERNOS ESCOLARES

BERTONI, Neuza C. **Caderno de Desenho**. Paraná, 1954. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/169167>> Acesso em: 07 dez 2019.

_____. **Caderno de Desenho**. 22 cm x 30 cm. Paraná, 1954-1955. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/169047>> Acesso em: 06 jun 2021.

_____. **Caderno de Trabalhos Manuais**. 22 cm x 30 cm. Paraná, 1954b. 24 p. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/175787>> Acesso em: 06 jun 2021.

DOCUMENTOS OFICIAIS

BARBOSA, Rui. **O desenho e a arte industrial**. Rio de Janeiro, 1882. Fundação Casa de Rui Barbosa. Disponível em: <http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/artigos/rui_barbosa/FCRB_RuiBarbosa_ODesenho_e_a_ArteIndustrial.pdf> Acesso: 04 mai. 2020.

_____. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública (1883)**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, Casa de Rui Barbosa, 1946. (Obras completas de Rui Barbosa; v. 10, t. 2, 1946). Disponível em: <<http://rubi.casaruibarbosa.gov.br/handle/fcrb/372>> Acesso: 14 mai. 2020.

BARBOSA, Rui; SPINDOLA, Thomaz do B. **Reforma do ensino secundário e superior (1882)**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde: Casa de Rui Barbosa, 1942. (Obras completas de Rui Barbosa; v. 9, t. 1, 1942). Disponível em: <<http://rubi.casaruibarbosa.gov.br/handle/fcrb/260>> Acesso: 14 mai. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). **Organização do Ensino Primário e Normal: XV**. Estado do Paraná. Rio de Janeiro, 1942. 38 p. (Boletim, n. 20).

_____. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). **A Educação no Paraná: Síntese sobre o ensino público elementar e médio**. Rio de Janeiro, 1954. 128 p. (Boletim, n. 3).

CURITIBA. Câmara Municipal. FOGIATTO, Fernanda; ROCHA, Michelle S. **Vila Nossa Senhora da Luz foi criada para “desfavelar” Curitiba**. Curitiba, 2016. Disponível em: <<https://www.curitiba.pr.leg.br/informacao/noticias/especial-vila-nossa-senhora-da-luz-foi-criada-para-201cdesfavelar201d-curitiba>>. Acesso em: 15 maio. 2021.

_____. Prefeitura Municipal. COHAB. **Vila Nossa Senhora da Luz completa 50 anos neste sábado**. Curitiba, 2015. Disponível em: <<https://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/vila-nossa-senhora-da-luz-completa-50-anos-neste-sabado/38229>>. Acesso em: 30 jun. 2020.

_____. Prefeitura Municipal. Departamento do Bem Estar Social. **Histórico do Departamento do Bem Estar Social**. Curitiba, 1969a. Arquivo Público Municipal de Curitiba, cx. 589, v.6, n. 34.

_____. Prefeitura Municipal. Departamento do Bem Estar Social. **Relatório Sintético 1968-1969**. Curitiba, 1969b. Arquivo Público Municipal de Curitiba, cx. 589, v.6, n. 18.

_____. Prefeitura Municipal. Departamento do Bem Estar Social. **Relatório Anual de 1969 e Diretrizes para 1970**. [Cópia datilografada]. Curitiba, 1970a. Arquivo Público Municipal de Curitiba, cx. 589, v.6, n. 33.

_____. Prefeitura Municipal. Departamento do Bem Estar Social. **Relatório Sintético 1968/1969**. Curitiba, 1970b. Arquivo Público Municipal de Curitiba, cx. 589, v.6, n. 5.

_____. Prefeitura Municipal. Departamento do Bem Estar Social. **Relatório 1963-1969**. Curitiba, [1970?]. Arquivo Público Municipal de Curitiba, cx. 593, v. 1, n. 1.

_____. Prefeitura Municipal. Departamento do Bem Estar Social. **Escola Comunitária**. Curitiba, [197-]. Arquivo Público Municipal de Curitiba, cx. 714, v.1, n. 7. Relatório de palestra proferida por Eny de Camargo Maranhão.

_____. Prefeitura Municipal. Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba – IPPUC. **Plano de Educação**. Curitiba, 1968. Arquivo Público Municipal de Curitiba, cx. 501, v. 4.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Uma abordagem história da Rede Municipal de Ensino**. Curitiba, 1986. Arquivo Público Municipal de Curitiba, cx. 629, v.1. n. 64.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **30 anos de Educação nos 300 anos de Curitiba**. Curitiba, 1993. Arquivo Público Municipal de Curitiba, cx. 1454, v.2. n. 5.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Memórias da RME - Histórias**. Curitiba, [200-?]. Disponível em: <<https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/historias/6515>>. Acesso em: 19 maio 2021.

ESCOLA MUNICIPAL ALBERT SCHWEITZER. **Carta à diretoria de Educação do Departamento de Bem Estar Social**. Curitiba, 1968a.

_____. **Carta n.º 23/68**. Curitiba, 1968b.

_____. **Relatório prestado à Secretaria de Educação e Cultura**. Curitiba, 1969a.

_____. **Relatório**. Curitiba, 1969b.

_____. **Relatório do 1º semestre**. [Cópia datilografada]. Curitiba, 1969c.

_____. **Documento**. Curitiba, 1993.

ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA DA LUZ DOS PINHAIS. **Histórico Escolar 1967-1975**. Curitiba, [ca. 1980].

ESCOLA MUNICIPAL PAPA JOÃO XXIII. **Centro Experimental de Educação e Grupo Escolar Papa João XXIII**. Curitiba, [1967?].

_____. **Histórico do Pavilhão de Artes Industriais**. Curitiba, [1976?].

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR HERLEY MEHL. **Histórico da escola 1966-1974**. Curitiba, [197-?].

FANINI, Noemi M. **Atlas geográfico do município de Curitiba**. Curitiba: PDE - SEED, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1128-2.pdf>> Acesso em: 24 jun. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **Escolinha de Arte do Brasil**. Brasília, 1980.

INSTITUTO DE PESQUISA E PLANEJAMENTO URBANO DE CURITIBA (IPPUC). **Plano Preliminar de Urbanismo de Curitiba**. 2. ed. Curitiba, 1965.

PARANÁ. Francisco Xavier da Silva e Octavio Ferreira do Amaral e Silva. **Regulamento da Instrução Pública do Estado do Paraná**. PR, 1901. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/123700>>. Acesso em: 22 fev 2020.

_____. Octavio Ferreira do Amaral e Silva. **Regimento Interno das Escolas Públicas do Estado do Paraná**. PR, 1903. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/134515>>. Acesso em: 22 fev 2020.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Curso Primário: Programas Experimentais**. Curitiba, 1950.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Educação e Cultura: Capítulo da mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado pelo Governador Ney Aminthas de Barros Braga**. Curitiba, 1962a.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Currículos do Ensino Médio**. Curitiba, 1962b.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Programas de Ensino Médio**. Curitiba, 1962c.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **O Ensino Primário no Paraná: Nova Seriação e Programas para os Grupos e Casas Escolares**. Curitiba, 1963a.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **O Ensino Primário no Paraná: Nova Seriação e Programas para as Escolas Isoladas**. Curitiba, 1963b.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Quinta e sexta séries do curso primário**. n.16. Curitiba, 1963c.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **O Ensino Primário no Paraná: Programa Para as Escolas Primárias do Estado**. Curitiba, 1967.

ENTREVISTAS

FIGUEIRÓ, Cleozy M. A. B. **Memórias da RME**. SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, Curitiba. Entrevista. Disponível em: <<https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/ex-alunos/6514>> Acesso em: 27 dez. 2019.

GALDINO, Edna. **Histórias**. SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, Curitiba. Entrevista. Disponível em: <<https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/historias/6515>> Acesso em: 22 jun. 2021.

LEGISLAÇÃO

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ, 1934.

_____. Constituição (1937). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ, 1937.

_____. **Decreto-Lei n.º 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 abr. 1942. Seção 1, p.5798.

_____. **Decreto-Lei n.º 8.529, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Primário. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 jan. 1946. Seção 1, p.113.

_____. **Decreto-Lei n.º 8.530, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Normal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 jan. 1946. Seção 1, p.116.

_____. **Decreto-Lei n.º 1.127, de 2 de agosto de 1955**. Reorganiza os órgãos da Prefeitura Municipal de Curitiba, cria e extingue cargos e dá outras providências. Diário Oficial, Curitiba, PR, 2 ago. 1955.

_____. **Indicação s/n.º/62 de 21 de fevereiro de 1962**. Normas para o ensino médio nos termos da Lei 4024/61, MEC/CFE/CEMP. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 abr. 1962.

_____. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 6377.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Consolidação da Legislação do Ensino Secundário, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002475.pdf>> Acesso em 26 dez. 2019.

PARANÁ. **Decreto n.º 710, de 18 de outubro de 1915**. Código do Ensino do Estado do Paraná. Diário Oficial do Paraná. Curitiba, PR, 1915.

_____. **Decreto n.º 420, de 19 de junho de 1917**. Programa do Grupo Escolar Modelo. Diário Oficial do Paraná. Curitiba, PR, 1917.

_____. **Lei n.º 4.978, de 5 de dezembro de 1964**. Estabelece o sistema estadual de ensino. Curitiba, PR, 1964.

_____. Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Cultura. **Decreto Estadual n.º 14.639**. Reconhece oficialmente o CAPE e aprova seu regulamento. Diário Oficial do Paraná, Curitiba, 15 abr. 1964c, p. 1.

LIVROS

CUNHA, Gregório M. e. **Curso de Desenho Geométrico e Elementar**. 4. ed. São Paulo: Editora Paulo de Azevedo, 1951.

OBBERG, Lamartine. **Desenho no Ginásio**. 3.^a e 4.^a séries. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

PENTEADO, José de A. **Curso de Desenho**: para os cursos ginásial, comercial e técnico profissional. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

PILOTTO, Erasmo. **Apontamentos para uma pedagogia fundamental**, II. Curitiba: Imprimax, 1982.

SANTOS, Theobaldo. M. **Noções de Metodologia do Ensino Primário**. 9. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1962.

ZANELLO, Hipérides. **Elementos de geometria e desenho linear**. Curso Primário. 6. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944.

SITES

COHAB. Prefeitura Municipal de Curitiba. **Inauguração da Vila Nossa Senhora da Luz dos Pinhais**. 1966. 1 álbum, 6 fotografias, p&b. Disponível em: <<https://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/projeto-resgata-memoria-da-vila-nossa-senhora-da-luz-dos-pinhais/37337>>. Acesso em: 30 jun. 2020.

EM 50 ANOS de história, Cohab Curitiba beneficiou mais de 600 mil pessoas. **Prefeitura Municipal de Curitiba**. Curitiba, 8 mai. 2015. Disponível em: <<https://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/em-50-anos-de-historia-cohab-curitiba-beneficiou-mais-de-600-mil-pessoas/36353>> Acesso em: 21 jan. 2020.

FUNDEPAR - INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL. **Histórico**. Disponível em: <<http://www.fundepar.pr.gov.br/Pagina/Historico>>. Acesso em: 01 jun. 2021.

GNOATO, Salvador. Curitiba, cidade do amanhã: 40 depois. Algumas premissas teóricas do Plano Wilhelm – IPPUC. **Arquitextos**, São Paulo, maio 2006. Disponível em: <<https://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/06.072/351>>. Acesso em: 19 de jan. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estatísticas do século XX. Disponível em: <<https://seculoxx.ibge.gov.br/populacionais-sociais-politicas-e-culturais/busca-por-temas/educacao>>. Acesso em: 15 set. 2020.

INSTITUTO DE PESQUISA E PLANEJAMENTO URBANO DE CURITIBA (IPPUC). **1960 a 1970 - O Plano Diretor**: fatos que marcaram a década. Curitiba, [201?].

Disponível em: <https://www.cmc.pr.gov.br/ass_det.php?not=25680#&panel1-1>. Acesso em: 31 jan. 2020.

MARTINS, João C. **Conheça a história dos Planos Diretores de Curitiba - Parte I.** Câmara Municipal de Curitiba, Curitiba, 9 nov. 2015. Disponível em: <https://www.cmc.pr.gov.br/ass_det.php?not=25680#&panel1-1>. Acesso em: 21 de jan. 2020.

_____. **Zoneamento de Curitiba:** surge o Plano Diretor (1960-2019). Câmara Municipal de Curitiba, Curitiba, 13 set. 2019. Disponível em: <https://www.cmc.pr.gov.br/ass_det.php?not=31411#&panel1-1>. Acesso em: 21 de jan 2020.

MEMÓRIA DA PUBLICIDADE BRASILEIRA. **Propaganda Eucatex.** 1965. 1 fotografia, p&b. Disponível em: <<https://www.facebook.com/groups/publicidadeantiga/permalink/3017990208330521/>>. Acesso em: 01 jun. 2021.

PICUKI. **Revista Claudia agosto de 1962.** Disponível em: <<https://www.picuki.com/media/2396080386977716856>>. Acesso em: 15 set. 2020.

STOCCHERO, Synval. **Esquinas das ruas Ébano Pereira e 15 de novembro.** [196-]. 1 fotografia, p&b. Acervo DPC/FCC. Prefeitura Municipal de Curitiba. Disponível em: <<https://www.revistaideias.com.br/2012/02/05/a-historia-do-crescimento-de-curitiba-pela-lente-de-stocchero/>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

REFERÊNCIAS

- ABÍLIO Borges. In: EDUCAÇÃO Pública. 2020. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0069_08.html>. Acesso em 21 mai. 2020. Verbete.
- ABREU, Alzira A. de et al (coords.). **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro – Pós-1930**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2010. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br.>>. Acesso em: 21 jan. 2020.
- ALFREDO Andersen. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural. 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa8641/alfredo-andersen>>. Acesso em: 25 jun. 2020. Verbete.
- ANDRADE, Mario de. **O Baile das Quatro Artes**. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1963.
- ANTONIO, Ricardo C. **O ateliê de arte de Alfredo Andersen (1902-1962)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2001.
- _____. **Arte na educação**: o projeto de implantação de Escolinhas de Arte nas escolas primárias paranaenses (décadas de 1960 - 1970). 207 f. Tese (Doutorado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.
- ARAÚJO, Adalice. **Arte Paranaense Moderna e Contemporânea**. Curitiba, 1974. Tese ao Concurso para Docência Livre. Universidade Federal do Paraná.
- AZAMBUJA, Cristina S. O papel social da mulher brasileira nas décadas de 30 a 60, retratada através das propagandas veiculadas na revista O Cruzeiro. **Gestão e Desenvolvimento**, Novo Hamburgo, v. 3, n. 1, p. 83-92, jan./jun. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistagestaoedesenvolvimento/article/view/834/1046>>. Acesso em: 12 set. 2020.
- BARBOSA, Ana. M. T. B. **Teoria e Prática da Educação Artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.
- _____. Cronologia da dependência. **Em Aberto**. Brasília, ano 2, n. 15, p. 19-29, maio 1983. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/1835/1574>>. Acesso em: 1 maio. 2021.
- _____. **Arte-educação no Brasil**: das origens ao modernismo. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- BASSANEZI, Carla. Revistas femininas e o ideal de felicidade conjugal (1945-1964). **Cadernos Pagu**. Campinas, n. 1, p. 111-148, jan. 2005. Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1682>>. Acesso em: 12 set. 2020.

BAUHAUS KOOPERATION. **Walter Gropius**. Disponível em: <<https://www.bauhauskooperation.com/magazine/knowledge/walter-gropius/>> Acesso em: 05 jun. 2021.

BENCOSTTA, Marcus. L. A. Arquitetura e espaço escolar: o exemplo dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928). In: BENCOSTTA, M. L. A. C. (org.). **História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 95-140.

_____. **Memória e cultura escolar**: a imagem fotográfica no estudo da escola primária de Curitiba. *História*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 396-411, jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/his/v30n1/v30n1a19.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2020.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

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

BOBBIO, Norberto; MATEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. 11. ed. Brasília: UNB, 1998.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

BOTO, Carlota. A racionalidade escolar como processo civilizador: a moral que captura almas. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 23, n. 2, p. 35-72, 2010.

BRADBURY, Malcolm. As cidades do modernismo. In: BRADBURY, Malcolm; MCFARLANE, James (orgs.). **Modernismo**: guia geral 1890-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 76-82.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989)**: a Revolução Francesa da Historiografia. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

CALIXTO, Jaqueline. A.; QUILICI NETO, A. Pensamento Educacional de Theobaldo Miranda e suas reflexões no manual de Filosofia da Educação: breves apontamentos históricos. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2013, Cuiabá. **Anais...** Cuiabá: UFMT, 2013.

CAMARA, Alexandra. **Saberes geométricos na educação primária paranaense: elementos das culturas escolares e da formação do cidadão republicano (1889-1946)**. 246 f. Tese (Doutorado em Educação). Setor de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2019.

CARDOSO, Ciro. F.; MAUAD, Ana M. História e imagem: os exemplos da fotografia e do cinema. In: CARDOSO, Ciro. F.; VAINFAS, Ronaldo (orgs.). **Domínios da História**: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 401-417

CARVALHO, Marcus V. C. Moderno, Modernidade, Modernização: Polissemias e pregnâncias. In: GIL, Natália; ZICA, Matheus da C. e; FARIA FILHO, Luciano M. (orgs.). **Moderno, Modernidade, Modernização**: a educação nos projetos de Brasil - séculos XIX e XX. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 13-34

CAVALIERE, Ana M. V. Anísio Teixeira e a educação integral. **Revista Paidéia**. Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, mai./ago. 2010.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n. 2, p. 177-229, 1990.

CIP. Centro de Documentação e Referência Itaú Cultural Catalogação na publicação. **Mário de Andrade e os parques infantis**. São Paulo: Itaú Cultural, 2013. Disponível em:
<https://issuu.com/itaucultural/docs/mariodeandrade_miolo_final> Acesso em: 25 ago. 2020.

CIVILIZAR. In: DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em:
<<https://dicionario.priberam.org/civilizar>>. Acesso em: 27 dez. 2019.

CNPQ. Currículo do sistema de Currículos Lattes. Informações sobre José de Arruda Penteadó. Disponível em:
<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?jsessionid=F0D9728A8BFAE4DD4ACD6F5927FFFD94.buscatextual_0>. Acesso em 06 jun. 2021.

COELHO, Monalisa L. dos S. **Presença do ideário católico na Revista do Ensino de Minas gerais (1925–1940)**. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. Disponível em:
<<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/31605/1/Presen%c3%a7alde%c3%a1rioCat%c3%b3lico.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2021.

CONSTRUTIVISMO. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em:
<<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3780/construtivismo>>. Acesso em: 05 jun. 2021. Verbete.

COSTA, Vidal A. A. **Memória da Rede Municipal de Ensino de Curitiba**: 1963-1982. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, 2007.

CUNHA, Amanda S. T. **A coleção Educação Artística no contexto da lei n.º 5.692/71**: entre as prescrições legais e as práticas editoriais. 271 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. **Secretaria Municipal da Educação**. Curitiba, [2021?]. Disponível em: <<https://educacao.curitiba.pr.gov.br/unidade/educacao/18401>>. Acesso em: 27 abr. 2021.

_____. Prefeitura Municipal. **Notícias**. Curitiba, 2020. Disponível em: <<https://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/estudantes-da-rede-municipal-terao-videoaulas/55606>>. Acesso em: 22 abr. 2021.

CURRÍCULO. In: HISTEDBR. São Paulo: UNICAMP, [20--]. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_curriculo.htm> Acesso em: 16 jun. 2020. Verbete.

CURRÍCULO oficial. In: HISTEDBR. São Paulo: UNICAMP, [20--]. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_curriculo_oficial.ht> Acesso em: 16 jun. 2020. Verbete.

DEWEY, John. **Vida e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

EBA. UFRJ. **Institucional**. Disponível em: <<https://eba.ufrj.br/institucional/>> Acesso em: 25 ago. 2020

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: formação do Estado e Civilização. Tradução Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

_____. **O processo civilizador**: uma história dos Costumes. Tradução Ruy Jungmann. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

ESCOLA NOVA. In: RISCHBIETER, Luca. **Educacional**. 2007. Disponível em: <<http://www.educacional.com.br/glossariopedagogico/verbete.asp?idPubWiki=9577>> . Acesso em: 15 jun. 2021.

ESCOLANO BENITO, Agustín. Arquitetura como programa. Espaço escola e currículo. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO BENITO, Augustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP & A, 1998. p. 19-57.

_____. El manual como texto. **Pro-Posições**, v. 23, n. 3 (69), p. 33-50, set./dez. 2012.

EXPRESSIONISMO. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3784/expressionismo>>. Acesso em: 05 de Jun. 2021. Verbete.

FERRAZ, Maria H. C. de T.; FUSARI, Maria. F. de R. e. **Metodologia do ensino de Arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FLORES, Cláudia R.; KUHN, Thaline T. **O ensino de desenho para o trabalho industrial: o traçado de uma pesquisa histórica.** In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 3., 2016, São Mateus. Anais eletrônicos... São Mateus: UFES, 2016, p. 1-10. Disponível em: <<https://www.eventos.ufes.br/CIPGP/3enaphem/schedConf/presentations?searchInitial=K&track=>>>. Acesso em: 20 maio 2021.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Organização e tradução de Roberto Machado. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

GALLEGO, Dolores C.; CARRILLO, Pilar O. La Difusión de los Juegos de la *Maison Des Petits* en España. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 24. 2020. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/99354/pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2021.

GALVÃO, Ana Maria O.; FONSECA, Thaís. N. L. História Cultural e História da Educação. In: LINHALES, Meily. A.; FONSECA, Thaís. N. L. (orgs.). **Diálogos da história da educação.** Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2017, p. 57-87. Disponível em <<https://1drv.ms/b/s!AsaHXMritOyJq58PLw5NFbclEVWF0w>>. Acesso em 04 mar. 2020.

GATTI JR., Décio. A escrita brasileira recente no âmbito de uma história das disciplinas escolares (1990-2008). **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 9, n. 1, p. 42-71, 2009.

GOMBRICH, Ernst H. **A história da arte.** Rio de Janeiro: LTC, 1995.

GONÇALVES, Nadia G.; GONÇALVES, Sandro A. Desenvolvimentismo e educação no Paraná (décadas de 1960 e 1970). **Diálogos**, Maringá, vol. 12, n. 2-3, p. 143-171, 2008.

GONÇALVES, Nadia G., RANZI, Serlei M. F. (orgs.). **Educação na ditadura civil-militar: políticas, ideários e práticas (Paraná, 1964-1985).** Curitiba: Ed. UFPR, 2012.

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

_____. **A construção social do currículo.** Tradução de Maria João Carvalho. Coleção Educa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa. Lisboa: Educa, 1997.

GUIDO VIARO. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa9385/guido-viario>>. Acesso em: 25 jun. 2020.

GUIMARÃES, Marcos D. O ensino do Desenho no Curso Primário: uma investigação sobre as suas finalidades (século XIX e primeira metade do XX). **Revista de História da Educação Matemática (HISTEMAT)**. São Paulo, ano 3, n. 3, 2017.

Disponível em <<http://histemat.com.br/index.php/HISTEMAT/article/view/181>>. Acesso em 30 jun. 2021.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução de Gisele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, jan/jun. 2001. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4250681/mod_resource/content/1/273-846-1-PB.pdf> Acesso em: 30 jun. 2020.

_____. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

JUSTINO, M. J. A admirável complexidade da arte. In: CORDI, Cassiano et al. **Para filosofar**. 4.ed. São Paulo: Scipione, 2000. p. 250-288.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e história**. São Paulo: Ática, 1989.

_____. Fotografia e memória: reconstituição por meio da fotografia. In: SAMAIN, Etienne (org.). **O fotográfico**. São Paulo: Ucitec, 1998. p. 41-47.

KUHLMANN JR., Moysés; MEDEIROS, Ceres. L. O Centro Juvenil de Artes Plásticas e a formação de arte-educadores na década de 1950. **Revista Diálogo Educacional (PUCPR)**, v. 9, p. 249-265, 2009.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

LEITE, Loely M. G. C. **Um resgate histórico do ensino da arte nas escolas municipais em Curitiba (1963-1996)**. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008.

LICEU de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/instituicao115540/liceu-de-artes-e-oficios-rio-de-janeiro-rj>>. Acesso em: 27 ago. 2020. Verbetes.

LINDNER, Estela. **Centro de Gravura do Paraná: arte, política e comprometimento Social**. 55f. Trabalho de Pós-Graduação (Especialização em História da Arte do Século XX) - Escola de Música e Belas Artes do Paraná, Curitiba, 2008.

LOPES, Edna B. **Álbum Seriado: recursos auxiliares de ensino**. Curitiba, 2007. Disponível em: <http://www.emater.pr.gov.br/arquivos/File/Biblioteca_Virtual/Publicacoes_Tecnicas/Metodologia/Album_Seriado_livreto.pdf> Acesso em: 30 dez. 2019

LUCKESI, Cipriano C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, Lia O. Origens do pensamento geográfico no Brasil: meio tropical, espaços vazios e a ideia de ordem (1870-1930). In: CASTRO, Iná E.; GOMES,

Paulo C. da C.; CORRÊA, R. L. **Geografia: Conceitos e Temas**. 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. p. 309-352.

MARTINS, Alice F. O ensino de artes nas Escolas Parque. In: PEREIRA, Eva W. et al. (org.). **Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)**. Brasília: Editora da UnB, 2011, p. 231-251.

MARTINS, Maria do C. As humanidades em debate: a reformulação curricular e a criação de novas disciplinas escolares. In: OLIVEIRA, Marcus A. T. de; RANZI, Serlei M. F. (orgs.). **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, p. 141-170.

MoMA. **MoMA ao longo do tempo**. Disponível em: <https://www.moma.org/interactives/moma_through_time/>. Acesso em: 05 jun. 2021.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículos e Programas no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA DO PARANÁ (MAC). **Salão Paranaense**. Curitiba, 2020. Disponível em: <<http://www.mac.pr.gov.br/Pagina/Salao-Paranaense>>. Acesso em: 25 de jun. 2020.

NASCIMENTO, Carla E. **O Centro de Gravura do Paraná**. In: IX FÓRUM DE PESQUISA EM ARTE. 2013a, Curitiba. Anais. Curitiba: ArtEmbap, 2013a. p. 87-100.

_____. O ambiente cultural de Curitiba na década de 1960 e o artista plástico Nilo Previdi. **Revista Publicatio**. Ponta Grossa, v. 21, p. 221-233, jul/dez. 2013b. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas>> Acesso em: 25 jun. 2020.

NILO Previdi. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa24467/nilo-previdi>>. Acesso em: 20 jun. 2021. Verbete.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: A defesa da educação como direito de todos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, dez. 2000, p. 9-40.

_____. (Des) encantos da modernidade pedagógica. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M. de; VEIGA, Cynthia G. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 371-397.

OLIVEIRA, Maria C. M. de. Organização Escolar no início do século XX: o caso do Paraná. **Educar**, Curitiba, n. 18, p. 143-155, 2001.

OLIVEIRA, Maria. C. M. de; SIMÃO, Giovana. T. Educar pela arte: a proposta de uma aprendizagem escolar. **Revista HISTEDBR On-line**, n. 20, p. 106-119, 2005. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4849/art11_20.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

OSINSKI, Dulce R. B. **Ensino da arte**: os pioneiros e a influência estrangeira na arte-educação em Curitiba. 326 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1998.

_____. **Arte, história e ensino**: uma trajetória. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Guido Viaro**: Modernidade na arte e na educação. 379 f. Tese (Doutorado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

PACHECO, José Augusto. **Currículo**: teoria e práxis. Porto: Porto Editora, 1996.

PANTÓGRAFO. In: DICIONÁRIO Online de Português. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/pantografo/>>. Acesso em: 03 set. 2020.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da Estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PEDROSO, Daniela G. M. **Memórias de infância de professoras da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e suas representações sobre educação e arte (1970-1990)**. 336 f. Tese (Doutorado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

PEREIRA, Amarildo Gomes. **O livro didático na educação brasileira**: um estudo exploratório do processo de elaboração e implementação de uma política para o livro didático no Brasil. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1995.

PIZARRO, Mariam C. **Poetic Pragmatism**: The Puerto Rican Division of Community Education (DIVEDCO) and the Politics of Cultural Production, 1949-1968. 266 f. Dissertação (Doutorado em Filosofia). Universidade de Michigan, Ann Arbor, 2011. Disponível em: <https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/84541/colonm_1.pdf?sequence=1> Acesso em: 11 fev. 2020.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Relatório de Desenvolvimento Humano 1996**. Brasília: PNUD/IPEA, 1996. Disponível em: <http://ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&id=19153> Acesso em: 01 abr. 2020.

PROST, Antoine. **A história como compreensão**. In: Doze lições sobre a história. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação? **Educar em Revista**. Curitiba, n.18, p.13-28, dez. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602001000200003&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 29 fev. 2020.

REIS FILHO. C. **Índice básico da legislação do ensino paulista**: 1890-1945. Campinas, SP: Graf. /FE, Graf. Central/UNICAMP, 1998.

RIBEIRO, Otávio L. **Carradas de razões: Lucio Costa e a arquitetura moderna brasileira (1924-1951)**. 368 f. Tese (Doutorado em História). Departamento de História, PUC-Rio, Rio de Janeiro 2005.

ROMANELLI, O, de. **O. História da educação no Brasil: 1930-1973**. Petrópolis: Vozes, 1992.

SANTANA, Luciana W. A. **Escola de Belas Artes e Indústrias do Paraná: o projeto de ensino de artes e ofícios de Antônio Mariano de Lima - Curitiba, 1886-1902**. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

SANTINI, Jacyara B. **Da música às artes plásticas: a constituição da licenciatura em educação artística na faculdade de educação musical do Paraná (década de 1970)**. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SANTOS, Antônio de A. **Memórias e cidade: depoimentos e transformação urbana de Curitiba (1930-1990)**. 179 f. Dissertação (Mestrado em História). Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Concepção Pedagógica Tradicional**. Campinas: Histedbr, 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2020.

SILVA, Maria B. **A inserção da arte no currículo escolar (Pernambuco, 1950-1980)**. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

_____. **Escolarização da arte: dos anos 60 aos 80 do século XX (Recife-Pernambuco)**. 256 f. Tese (Doutorado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SILVA, Rossano. **A arte como princípio educativo: um estudo sobre o pensamento educacional de Erasmo Pilotto**. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

_____. **Educação, arte e política: a trajetória intelectual de Erasmo Pilotto**. 341 f. Tese (Doutorado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

SOUZA, Rosa F. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos Cedes, ano XX**, n.51, nov. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n51/a02v2051.pdf>> Acesso em: 20 dez. 2019.

_____. Fotografias escolares: leitura de imagens na história da escola primária. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 18, p. 75-102, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n18/n18a07.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2020.

TORRES, Renato. **Conservadorismo moderno na estruturação do projeto da Escola de Música e Belas Artes do Paraná (1910-1950)**. 260 f. Tese (Doutorado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

TOURAINÉ, Alain. **Crítica da modernidade**. Petrópolis, Vozes, 1994.

TRINCHÃO, Gláucia M. C. **O desenho como objeto de ensino: história de uma disciplina a partir dos livros didáticos luso-brasileiros oitocentistas**. 496 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio Sinos, São Leopoldo, 2008.

_____. O desenho na educação do homem novo brasileiro: alfabetização gráfica à visibilidade dos fundamentos das Artes e das Ciências. **Revista de História da Educação Matemática (HISTEMAT)**. Feira de Santana, n. 2, p. 6-38, 2016.

_____. O papel social do desenho na formação do homem novo oitocentista. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 35, n. 73, p. 33-48, jan./fev. 2019.

UNESCO. **Programa Escola Aberta**. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/pt/about-this-office/single-view/news/open_school_programme/> Acesso em: 20 dez. 2019.

VALADARES, Lícia do P.; HOFFMANN, Andrea R. **Banco Nacional da Habitação (BNH)**. In: ABREU, Alzira Alves de et al (coords.). **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro – Pós-1930**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2010. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/banco-nacional-da-habitacao-bnh>>. Acesso em: 22 jan. 2020.

VALDEMARIN, V. T.; CAMPOS, D. G. do S. Concepções pedagógicas e método de ensino: o manual didático *Processologia na Escola Primária*. **Paidéia**. Ribeirão Preto, v. 17, n. 38, p. 343-356, 2007.

VEIGA, Cynthia G. Cidade e educação, modernidade e modernismo. In: SOUZA, Cynthia P. de S.; CATANI, Denice B. (orgs.). **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998. p. 171-180.

VIDAL, Diana G. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M. de; VEIGA, Cynthia G. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 497-517.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 0, p. 63-82, set./dez. 1995.

_____. A história das disciplinas escolares. **Revista Brasileira de História da Educação**, [s. l.], n. 18, p. 173-215, set./dez. 2008.

_____. Historia de las disciplinas, profesionalización docente y formación de profesores: el caso español. **Pro-Posições**. Murcia, v. 23, n. 3 (69), p. 103-118, set./dez. 2012.

WICK, Rainer. **Pedagogia de la Bauhaus**. Madrid: Alianza Editorial, 1993.

WILLIAM MORRIS. In: ATELIÊ EDITORIAL. Disponível em:
<<https://www.atelie.com.br/publicacoes/autor/william-morris/>> Acesso em: 05 jun. 2021.

WOLFF, Francis. Quem é bárbaro? In: NOVAES, Adauto (org.). **Civilização e Barbárie**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ZUIN, Elenice de S. L. **Da Régua e do compasso**: as construções geométricas como um saber escolar no Brasil. 211f. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.