



IV SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA

“Educação Pública em Tempos de Reformas”

Dourados - MS, de 09 a 11 de Setembro de 2019

ENSINO DE ARTE E DISCIPLINARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Nayanne do Nascimento SILVA (UFGD-Dourados)¹

Eixo 7 – Políticas Educacionais

RESUMO:

Objetiva-se apresentar uma reflexão sobre a inserção da Educação Artística no currículo escolar brasileiro através da Lei nº 5.692/71, para isso, consideramos importante realizar o percurso histórico do ensino de arte no Brasil. Para abarcar a complexidade de tais assuntos, consideramos autores que tratam de cada tema. Para tratar sobre o percurso do ensino da Arte e as influências das tendências artísticas, nos embasamos em: Andrade (1974) e Barbosa (1985; 2015). Para compreender como foi possível a disciplinarização da Educação Artística no currículo brasileiro, consideramos as leituras de Barbosa (1991; 2014), Fusari e Ferraz (2001), Souza (2008), Subtil (2012), Kussakawa e Negrão (2012). Conclui-se que os objetivos estabelecidos na pesquisa foram alcançados, entende-se que antes de 1971 o ensino de arte não era valorizado como disciplina na educação básica, entretanto, de forma tímida sua presença já existia na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024 de 1961 ao propor no artigo 38, § 4º, “atividades complementares de iniciação artística” (BRASIL, 1961, p. 1). Com valor de formação humana, a Educação Artística foi de fato implantada no currículo escolar em 1971, como resultado da visão ideológica de educadores norte-americanos e da tendência tecnicista da Lei 5.692. Considera-se por fim, a necessidade de ampliar as discussões relacionadas à inserção da Arte no currículo escolar brasileiro.

PALAVRAS CHAVE: Arte Educação. Lei 5.692/71. Ensino de arte.

Introdução

Para compreendermos a inserção da Educação Artística no currículo escolar através da Lei nº 5.692/71, consideramos importante realizar o percurso histórico do ensino de arte no Brasil, ainda que de forma breve.

¹ Mestre em Educação pela UFGD – 2018. E-mail: nannyns_13@hotmail.com

Objetiva-se analisar e apresentar uma reflexão teórica sobre o percurso do ensino de arte para a implantação da Educação Artística no currículo escolar brasileiro através da Lei nº 5.692/71, convêm ressaltar que este trabalho é parte da pesquisa de mestrado concluído em 2018, intitulado: “Educação Artística como Disciplina Escolar em Mato Grosso (Do Sul): 1971 A 1982”, que por sua vez, analisou a trajetória e as práticas educativas em torno da disciplina escolar de Educação Artística, em duas instituições de ensino secundário, no município de Dourados, Mato Grosso (do Sul), no período de 1971 a 1982.

Para abarcar a complexidade de tais assuntos, consideramos autores que tratam de cada tema. Para tratar sobre o percurso do ensino da Arte e as influências das tendências artísticas, nos embasamos em: Andrade (1974) e Barbosa (1985; 2015). Para compreender como foi possível a disciplinarização da Educação Artística no currículo brasileiro, consideramos as leituras de Barbosa (1991; 2014), Fusari e Ferraz (2001), Souza (2008), Subtil (2012), Kussakawa e Negrão (2012).

O presente artigo apresenta-se em três partes: 1.1 “Antecedentes para Inserção da Educação Artística no Currículo Brasileiro: ensino da arte e suas influências artísticas” aborda a trajetória do ensino da Arte e as ideias que influenciaram seu percurso até a chegada da Educação Artística no currículo escolar brasileiro e 1.2 “Disciplinarização da Educação Artística na Educação Brasileira”, que trata da inserção dessa disciplina no currículo de 1º e 2º graus por meio da Lei nº 5.692/71, em contexto político ditatorial e a terceira parte que expõe as considerações finais da pesquisa.

1.1 Antecedentes para Inserção da Educação Artística no Currículo Brasileiro: Ensino da Arte e suas Influências Artísticas

Se analisarmos o ensino de arte ao longo do tempo no Brasil, verificamos que a inserção da disciplina de Educação Artística no contexto escolar estava enraizada nas tendências artísticas e das concepções de autores que se dedicaram sobre o tema. Este tópico visa compreender o contexto anterior à implantação desta disciplina na escola e quais foram as principais ideias que influenciaram o ensino da arte.

De acordo com Barbosa (2015, p. 43),

Nas escolas secundárias particulares para meninos e meninas, imperava a cópia de retratos de pessoas importantes, santos e a cópia de estampas, em geral europeias, representando paisagens desconhecidas aos nossos olhos acostumados ao meio ambiente tropical. Estas paisagens levavam os alunos a valorizar esteticamente a natureza europeia e depreciar a nossa pela rudeza contrastante.

Para a autora, até 1870 a escola secundária pouco contestou o modelo do ensino de arte da Academia Imperial das Belas Artes, que serviam em parte como modelo. E em contraposição ao ensino elitista, no final do século XIX, implantou-se no Brasil o ensino de desenho na educação, visando à preparação de mão-de-obra para o trabalho nas indústrias, estabelecendo a união entre criação e técnica, ou seja, primeiro deveria se aprender como trabalhar, para depois aplicar as habilidades técnicas, visando solucionar os problemas por meio de criações individuais.

Embasados no modelo norte-americano, intelectuais e políticos (liberais) introduziram e divulgaram no Brasil os modelos de Walter Smith do ensino da arte nos Estados Unidos, especificamente em Massachusetts, onde ficou responsável por organizar o ensino da arte como desenho industrial. Já os positivistas, como lembra Barbosa (2015), defendiam a ideia de que a capacidade imaginativa deveria ser propiciada na escola por meio do estudo e cópia dos ornatos. Contudo, como os liberais haviam ganho da corrente positivista, conseguiram implantar sua diretriz ao ensino de desenho nas escolas secundárias, por meio da reforma educacional de 1901.

Para Barbosa (2015), os principais divulgadores das ideias sobre arte industrial foram Rui Barbosa, em seus Pareceres sobre a Reforma do Ensino Secundário e Superior (1882) e da Reforma do Ensino Primário (1883) que subscreveu as ideias de Smith, como justificativa teórica para a inserção e valorização do desenho, assim como as outras disciplinas do currículo, além dos escritos de André Rebouças, publicados no jornal O Novo Mundo e Abílio César Pereira Borges, por meio do seu livro Geometria Popular.

Barbosa (2015, p. 50) ressalta que “o livro de Abílio César Pereira Borges teve, no mínimo, 41 edições e foi usado em escolas pelo menos até 1959”. Este livro foi organizado com base em outro, denominado Teachers’s Manual for Free hand

drawing de Smith.

O livro propunha que o desenho começasse por linhas [...], verticais, horizontais, oblíquas, paralelas, enfim, pelo que Smith, citado por Borges, chamava de “alfabeto do desenho”. [...] Ele ainda propunha o traçado de gregas, rosáceas, repetições verticais, repetições horizontais, formas entrelaçadas, seguindo mais uma vez Smith. [...] Finalmente, eram apresentados ornatos e elementos arquitetônicos em diagrama (portais, arcos, colunas) de diferentes períodos, principalmente barrocos e neoclássicos (BARBOSA, 2015, p. 49).

É sabido, que o objetivo do inglês Walter Smith era popularizar o ensino de arte, concebido como ensino do desenho, isto é, ensino preparatório para o design. Foram divulgados nos artigos do jornal Novo Mundo as ações de Smith e seu princípio de democratização da arte em Massachusetts. André Rebouças chegou a escrever longos artigos, na qual defendia as ideias de Smith e frisava a priorização do desenho geométrico destinado à indústria colaborando para a qualidade e prosperidade da produção industrial. De acordo com Barbosa (2015), o artigo de André Rebouças no jornal “O Novo Mundo” foi um dos primeiros escritos produzidos expondo a necessidade de inserir o ensino de desenho nas escolas secundárias.

O Novo Mundo, em geral, destacava a importância dada por Smith aos exercícios geométricos progressivos no ensino do desenho, sua ideia de que todo mundo tinha capacidade para desenhar, e sua crença no ensino do desenho como veículo de popularização da arte através da adaptação a fins industriais, colaborando para a qualidade e prosperidade da produção industrial (BARBOSA, 2015, p. 49).

Convém ressaltar, que este jornal possuía grande importância cultural naquela época no Brasil. Barbosa (2015), afirma que o modelo de Walter Smith perdurou através do tempo, atravessando várias reformas educacionais, permanecendo quase imutável até a vinda do movimento Modernista, em 1922, embora seus vestígios ainda estivessem presentes nos anos de 1970, por meio dos livros didáticos de educação artística, precisamente, até os anos de 1980.

No início do século XX, o Modernismo trouxe para o campo educacional a proposta de arte como expressão, que veio a se fortalecer após o evento conhecido como - Semana de Arte Moderna - realizado nos dias 13, 15 e 17 de fevereiro de 1922, no Teatro Municipal de São Paulo, com a participação de artistas, arquitetos,

escritores, e compositores brasileiros, que visaram expor através das suas criações, uma arte com feições brasileiras, que mostrasse a realidade do país.

Durante essa semana, também foram apresentadas conferências, leitura de poemas, danças e músicas direcionadas para as novas ideias que rompiam com a arte tradicionalista, baseadas nos modelos europeus que vigoravam até então. Na área das artes plásticas destacaram-se as obras de Anita Malfatti, Tarsila do Amaral e Emiliano Di Cavalcanti, na área da literatura destacaram-se Menotti Del Picchia, Mario de Andrade, Oswald de Andrade, Manuel Bandeira e Cassiano Ricardo, na área da música destacaram-se Guiomar Novaes e Heitor Villa-Lobos, por fim, na área da escultura Victor Brecheret. Nas palavras do escritor modernista Mário de Andrade em seu livro Aspectos da Literatura Brasileira o movimento modernista foi

Manifestado especialmente pela arte, mas manchando também com violência os costumes sociais e políticos, o movimento modernista foi o prenunciador, o preparador e por muitas partes o criador de um estado de espírito nacional. A transformação do mundo com o enfraquecimento gradativo dos grandes impérios, com a prática europeia de novos ideais políticos, a rapidez dos transportes e mil e uma outras causas internacionais, bem como o desenvolvimento da consciência americana e brasileira, os progressos internos da técnica e da educação, impunham a criação de um espírito novo e exigiam a reavaliação e mesmo a remodelação da Inteligência nacional (ANDRADE, 1974, p. 231).

Portanto, essas mudanças aconteceram tanto no âmbito cultural como político, visando instaurar um regime mais democrático, que visasse uma reflexão sobre o papel social da educação. Convém lembrar, que John Dewey, filósofo norte americano influenciou a educação brasileira com o movimento da Escola Nova, com princípios de modernização, defendia a valorização da arte como instrumento mobilizador da capacidade de criar ligando imaginação e inteligência, tendo em vista, que a educação era uma necessidade social. Contudo, convém dizer, que suas ideias conduziram interpretações diversas a respeito do ensino da arte no Brasil. Neste sentido, apresentamos a seguir as três principais interpretações que influenciaram o cenário educacional brasileiro, com autores que pesquisaram o tema: Perrelet (1917), Sampaio (1929) e Scaramelli (1931).

A primeira concepção baseada nas ideias de John Dewey estava relacionada com a observação naturalista, defendida pelo professor de desenho da Escola Normal do Rio de Janeiro, Nereo Sampaio, em sua tese intitulada Desenho

espontâneo das crianças: considerações sobre sua metodologia, defendida em 1929, onde apresentava o método espontâneo-reflexivo para o ensino da arte, apontando como aporte teórico as ideias de Dewey expressas em seu livro *The School and Society*, de 1899.

O método aplicado por Sampaio consistia em deixar a criança se expressar livremente, desenhando de memória e depois fazê-la analisar visualmente o objeto desenhado para, em seguida, executar um segundo desenho integrando, neste último, elementos observados do objeto real. Convém lembrar, que a Reforma Educacional de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (1927- 1930), recebeu diretamente influência do trabalho e das ideias de Nereo Sampaio, ao propor o desenho espontâneo, seguido de apreciação naturalista.

À segunda concepção estava ancorada na apreciação dos elementos do desenho, vinculadas ao famoso desenho pedagógico. Divulgada durante a Reforma Francisco Campos em Minas Gerais (1927-1929), possuía a ideia de apreciação como processo de integração da experiência. Contudo, não foi propriamente o texto geral desta reforma que divulgou esta abordagem, mas as atividades desenvolvidas para sua implantação por um grupo de professores estrangeiros do Instituto Jean-Jacques Rousseau. Dos sete integrantes, dois, pertenciam a área de arte, sendo eles: Jeanne Milde e Artus Perrelet. A proposta de Artus Perrelet em seu livro *O Desenho a Serviço da Educação*, publicado em 1917, consistia na orientação esquemática do desenho, por meio da percepção e expressão dos elementos do desenho, neste sentido, foi utilizado nas escolas o desenho pedagógico, que consistia em levar os alunos à cópia de desenhos na lousa feitos pelos professores.

Por fim, a terceira concepção estava relacionada à arte como expressão consumatória, baseados nas ideias de Dewey, foi divulgada no livro de José Scaramelli, intitulado *Escola nova brasileira: esboço de um sistema*, publicado em 1931 na qual apresenta os pressupostos teóricos da Reforma Carneiro Leão, em Pernambuco (1928-1930). O autor acreditava que a arte deveria ser usada para ajudar a criança a organizar e fixar noções apreendidas em outras áreas de estudo, desta forma, a arte era aplicada sempre no final de uma experiência, ligando-se a ela através do conteúdo. Assim, estas três concepções de ensino de arte afloraram no Brasil, até a chegada dos anos de 1930 com tentativas de escolas especializadas em arte para crianças e adolescentes. Contudo, tais ideias foram interrompidas com

a implantação do Estado Novo, em 1937, e em seu lugar, foi introduzido o argumento da arte como uma atividade para a liberação emocional da criança.

Por este prisma, a partir de 1947, começam a aparecer ateliês para crianças em várias cidades do Brasil, orientados por artistas que tinham como objetivo liberar a expressão da criança, fazendo com que ela se manifestasse livremente sem interferência do adulto, usando lápis, pincel, tinta, argila, dentre outros recursos. Nesse período, precisamente em 1948, surge à primeira Escolinha de Arte no Brasil (EAB), instalada no Estado do Rio de Janeiro, pelo artista Augusto Rodrigues. No que diz respeito à criação dessa Escolinha, Barbosa (1985, p. 15) salienta que,

A iniciativa de Augusto Rodrigues foi recebida com entusiasmo não somente pelos artistas de vanguarda da época (Clóvis Graciano, Alcides Rocha Miranda e outros), mas também pelos educadores envolvidos no processo de revitalização educacional, como Anísio Teixeira e Helena Antipoff.

A escolinha ganhou tal dimensão, que com o passar dos anos se expandiu para vários Estados, a maioria de cunho particular, ofertavam aulas de arte para crianças, adolescentes e adultos. Nesse sentido, de acordo com Barbosa (1985), naquele momento, elas se transformaram num centro para treinamento de professores de arte e artistas.

Passados dez anos após a implantação da EAB, precisamente em 1958, o governo federal cria classes experimentais, com o objetivo de investigar alternativas, experimentando variáveis para os currículos e programas organizados pelo Ministério de Educação. A partir deste momento, o governo decide criar um convênio com a EAB para inserção da arte nos currículos das escolas experimentais e a partir daí “as práticas das Escolinhas começaram a se fazer presentes na escola primária e secundária por meio das classes experimentais criadas no Brasil” (BARBOSA, 1985, p. 15).

Na prática, o ensino de arte vivenciada nas classes experimentais foi uma exploração de variedades de técnicas, com o emprego de pintura, desenho, impressão, dentre outros, estabelecidos pelo professor por meio de uma sequência didática, respeitando a evolução gráfica das crianças. Mas, apesar do entusiasmo dos educadores com as EAB, até então, ela não era valorizada como disciplina na educação básica, pois, embora a disciplina tenha se tornado obrigatório no currículo

em 1971, como veremos no tópico seguinte, de forma tímida sua presença já existia na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024 de 1961 ao propor no artigo 38, § 4º, “atividades complementares de iniciação artística” (BRASIL, 1961, p. 1). Que sem uma área específica no currículo, serviu de apoio às disciplinas vigentes no currículo da época, isso porque “o conceito de arte se constituiu em uma atividade complementar de iniciação artística, isto é, foi reduzido à sugestão de tema, desenhos alusivos e comemorações cívicas e religiosas” (KUSSAKAWA; NEGRÃO, 2012, p. 7).

Para Barbosa (1991), a arte neste período foi utilizada como

[...] elemento integrativo entre as áreas cognitiva, afetiva e motora, dirigindo-se à formação global do indivíduo, continuou a ser dada fora da escola, nas escolinhas de Arte, que desenvolviam um trabalho sem garantia de continuidade pelo aluno, sujeita a uma série de variáveis, pouco estimulantes pelo professor quase sempre resultante do caráter complementar à Arte pelo sistema educativo” (BARBOSA, 1991, p. 100-101).

Uma década depois, a LDB/1961 é alterada pela Lei 5692/1971, que inseriu a disciplina de Educação Artística no currículo como veremos a seguir.

1.2 Disciplinarização da Educação Artística na Educação Brasileira

A obrigatoriedade da Educação Artística veio expressa na Lei Federal nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, em seu artigo 7º: “será obrigatória à inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus” (BRASIL, 1971, p. 3). Questionamos por que a Educação Artística se tornou uma disciplina curricular obrigatória com a Lei 5.692/1971, como única disciplina do currículo na época que poderia mostrar abertura em relação à criatividade e que segundo Barbosa (1991), no período ditatorial, momento em que o contexto autoritário excluía a reflexão filosófica e a crítica.

Uma das hipóteses de Subtil (2012) é que a arte, enquanto uma “área historicamente ligada ao exercício da liberdade e da expressão criadora, deveria manter-se sob controle, tornar-se um instrumento a favor da conservação e dos objetivos desenvolvimentistas apregoados pela ditadura militar” (SUBTIL, 2012, p.

127). Ainda na concepção da autora, a obrigatoriedade da Educação Artística veio revestida de um discurso centrado no desenvolvimento individual dos educandos, embasada num caráter técnico-científico e com um planejamento rigoroso que escamoteava a crítica e a contradição.

No que tange a conquista da obrigatoriedade dessa disciplina, Barbosa (1991, p. 10) ressalta que,

Isto não foi uma conquista de arte-educadores brasileiros, mas uma criação ideológica de educadores norte-americanos que, sob um acordo oficial (MEC-USAID), reformulou a educação brasileira, estabelecendo em 1971 os objetivos e o currículo configurado na Lei Federal nº 5.692 de Diretrizes e Bases da Educação.

A criação e inserção da disciplina Educação Artística no currículo no período ditatorial tratou-se, portanto, de um mascaramento humanístico e nacionalista de uma lei extremamente tecnicista, como lembra Barbosa (1985). Desta forma,

Esta lei estabeleceu uma educação tecnologicamente orientada que começou a profissionalizar a criança na sétima série, sendo a escola secundária completamente profissionalizante. Esta foi uma maneira de proporcionar mão-de-obra barata para as companhias multinacionais que adquiriram grande poder econômico no país sob o regime da ditadura militar (1964 a 1983) (BARBOSA, 1991, p. 10).

Com a atuação polivalente expressa na Lei, um único professor deveria dominar as múltiplas linguagens da Arte, pois era exigido pelo currículo. Na concepção de Fusari e Ferraz (2001, p. 41- 42), desde sua implantação “observa-se que a Educação Artística é tratada de modo indefinido, o que fica patente na redação de um dos documentos explicativos da lei, ou seja, o Parecer nº 540/77 [...] no mesmo parecer fala-se na importância do “processo” de trabalho e estimulação da livre expressão”.

Essa reforma educacional, que estabeleceu o ensino de 1º e 2º graus assumia um caráter profissionalizante, explícito já no seu Art. 1: “O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a função necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo consciente da cidadania” (BRASIL, Lei nº 5.692/71). Assim a disciplina de Educação Artística fundamentou em sua prática pedagógica a valorização da livre expressão e a preparação técnica para o trabalho,

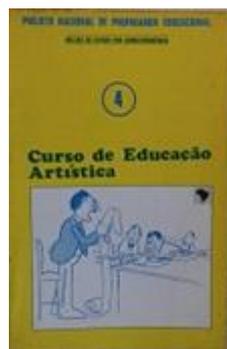
este último, se acentuou ainda mais na década de 1980, pois as aulas estavam estreitamente relacionadas ao Ensino do Desenho e ao Trabalho, que tomou um sentido industrial, em particular, com os desenhos geométricos, como nos lembram Fusari e Ferraz (2001). Para as autoras

O desenho de ornatos e o desenho geométrico eram considerados 'linguagens' úteis para determinadas profissões e quando transformadas em conteúdo de Ensino, dava-se ênfase aos aspectos técnicos e científicos. Os professores exigiam e avaliavam esse conhecimento dos alunos agregando métodos que tinham por finalidade exercitar a vista, a mão, a inteligência, a imaginação (memórias e novas composições), o gosto e o senso moral (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 29).

Em consequência do contexto social da época, a disciplina de Educação Artística, estava voltada para a formação do aluno para a atuação nas fábricas. Identificamos essa concepção de ensino na apostila intitulada Curso de Educação Artística, organizado pelo Projeto Nacional de Propaganda Educacional (PNPE), nº 4, publicado em 1980 no estado de São Paulo, com o intuito de oferecer ao estudante uma "linguagem clara, adequada a exposição das técnicas abordadas, fornecem-lhe dados para aquisição de um fundo de cultura tecnológica, subsídios para estudos posteriores em cursos da área oficial do ensino profissionalizante" (PNPE, 1980, p. 98).

O documento se auto define como apostila de divulgação cultural com fins didáticos, para o curso de Educação Artística, contendo no total noventa e oito páginas. Convém ressaltar, que além desta apostila, identificamos mais quatro volumes com outras habilitações todas publicadas pelo PNPE, em 1980, em São Paulo. Apresentamos abaixo a apostila de número quatro do curso de Educação Artística.

Figura 1- Apostila do curso de extensão cultural promovidos pelo PNPE em 1980



Fonte: Projeto Nacional de Propaganda Educacional (PNPE, 1980)

Visando ressaltar a importância de tal material, a última página da obra Curso de Educação Artística (nº 4) ressalta que “estes cursos não devem faltar na estante do brasileiro consciente de que sua melhoria profissional determina, além de seu progresso individual, o efetivo desenvolvimento sócio-econômico do País” (PNPE, 1980, p. 98). É sabido que essa visão de educação como salvação para o desenvolvimento econômico estava apregoada no período ditatorial, juntamente com a implantação da Lei nº 5.692/71. Além disso, esta lei veio acompanhada de Atos e Pareceres que deram suporte para sua implantação. Nesse sentido, a apostila do curso de Educação Artística deixa explícita a influência da Lei nº 5.692 e do Parecer 853 na construção do seu sumário, ao dividir os conteúdos de Educação Artística em áreas de expressão e comunicação: parte I- expressão oral; parte II- expressão escrita; parte III- expressão plástica; parte IV- expressão musical e parte V- expressão corporal.

A primeira está relacionada com a Expressão Oral, apresentando técnicas para o estudante aprender a falar em público. A segunda parte, Expressão Escrita, expõe técnicas de redação e um glossário visando auxiliar o problema de linguagens, obedecendo às modificações determinadas pelo Acordo Interacadêmico entre Brasil e Portugal. A terceira parte está relacionada à Expressão Plástica, apresentando técnicas de pintura em gessos, cerâmicas e couros. A quarta parte, Expressão Musical, mostra a escrita musical (partitura) e suas notações com ilustrações de imagens em preto e branco.

Por fim, a quinta parte intitulada Expressão Corporal, apresenta técnicas de relaxamento, como por exemplo, o ato de bocejar, respirar, estirar e retraindo o corpo. No final da apostila consta um “teste”, com dez questões relacionadas aos conteúdos de Educação Artística. No topo da prova constam os seguintes detalhes:

“Assinale com um X as questões corretas deste teste. Recorte-o e o remeta ao PNPE num envelope assim sobrescrito: Ao PNPE”. Os que tivessem apresentado “respostas satisfatórias” receberiam “pelos Correios, inteiramente grátis, um artístico CERTIFICADO DE APROVEITAMENTO” (PNPE, 1980, p. 95-96, grifo do autor).

Apesar de toda a mobilização para a inserção de uma educação tecnologicamente orientada para profissionalizar a criança ainda na sétima série, sendo a escola secundária completamente profissionalizante, como revela Barbosa (1991), com a falta de recursos humanos e materiais, as instituições com ensino secundário reconheceram a impossibilidade de ofertarem a parte profissionalizante do currículo, além disso, “as próprias secretarias e conselhos estaduais de educação não estavam aparelhados para enfrentar a magnitude das alterações necessárias para adequar a rede de ensino as determinações da lei” (SOUZA, 2008, p. 275), pois, a estrutura educacional do ensino de 2º grau, totalmente profissionalizante, precisava adaptar-se às novas exigências. Para isso,

Era preciso, além de ampliar a matrícula, adaptar todos os antigos estabelecimentos de ensino secundário para oferecimento de formação técnica profissional, o que implicava a instalação de oficinas, compra de equipamentos, montagem de infraestrutura adequada e capacitação de professores para as disciplinas da formação profissional. Tendo em vista a complexidade e o ônus dessa reestruturação, a lei previa a máxima racionalização dos recursos materiais e humanos para a implantação da reforma (SOUZA, 2008, p. 268).

Na concepção de Barbosa (2014, p. 10):

Como as escolas continuaram pobres, sem laboratórios que se assemelhassem aos que eram operados nas indústrias, os resultados para aumentar a empregabilidade dos jovens foram nulos. Por outro lado, o fosso entre elite e pobreza se aprofundou, pois as escolas particulares continuaram preparando os estudantes para o vestibular, para a entrada na universidade, embora os currículos fingissem formar técnicos. Enquanto isso o ensino médio público nem preparava para o acesso a universidade nem formava técnicos assimiláveis pelo mercado.

Perante tais dificuldades, em 1975, o Conselho Federal de Educação (CFE) reavaliou a legislação e considerou inviável que todas as escolas de 2º grau se transformassem em técnicas. Com a ineficácia da reforma em todo país, em 1982

ela é eliminada pela Lei nº 7.044/82 aprovada pelo Congresso Nacional. Sendo assim, “o ensino de 2º grau voltou a se constituir em escolas técnicas profissionalizantes e escolas de educação geral” (SOUZA, 2008, p. 276). De acordo Barbosa (1991), a politização dos arte-educadores começou em 1980 na Semana de Arte e Ensino, entre os dias 15 e 19 de setembro na USP, com o encontro de 2.700 arte-educadores que trataram dos aspectos políticos e regionais, visando sanar problemas que se estendiam desde o período da implantação da disciplina. Esse encontro foi muito significativo para os arte-educadores, gerando “a necessidade de organizações associativas profissionais a fim de abrir o diálogo com os políticos locais e regionalizar os procedimentos com respeito à diversidade cultural do país”. (BARBOSA, 1991, p.13-14).

Após esse encontro foram criadas Associações Estaduais de Arte Educação, servindo como apoio e base aos arte-educadores. Assim, surge em 1982 a primeira associação estadual, Associação de Arte-Educadores de São Paulo (AESP), seguida pela criação da Associação de Arte-Educadores do Nordeste (ANARTE), Associação de Arte-Educadores do Rio Grande do Sul (AGA), Associação dos Profissionais em Arte-Educação do Paraná (APAEP) e em 1987, Associação Sul-mato-grossense de Arte Educadores (ASMAE) e a Federação dos Arte-Educadores do Brasil (FAEB). Apesar de 1980 ser considerada a década de crítica à educação imposta pela ditadura militar e da pesquisa por soluções para o ensino de arte, é somente em 1988, que novos princípios sobre a Arte são inseridos na constituição da Nova República.

Considerações finais

Ao final deste estudo, pode-se afirmar que os objetivos estabelecidos na pesquisa foram alcançados. Entende-se que antes de 1971 o ensino de arte não era valorizado como disciplina na educação básica, entretanto, de forma tímida sua presença já existia na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024 de 1961 ao propor no artigo 38, § 4º, “atividades complementares de iniciação artística” (BRASIL, 1961, p. 1).

A inserção da Educação Artística só se tornou possível de fato através da lei 5.692/71, que por meio do acordo oficial entre MEC-USAID que reformularam a educação brasileira, incluindo esta disciplina no currículo. Acreditamos que a

disciplina foi implantada para atender os objetivos desenvolvimentistas, embasada no caráter técnico-científico da Lei. Considera-se por fim, a necessidade de ampliar as discussões relacionadas à inserção da Arte no currículo escolar brasileiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, M. **Aspectos da literatura brasileira**. 5ª ed. São Paulo, 1974

BARBOSA, A. M. **Arte-Educação: conflitos/acertos**. 2. ed. São Paulo: Editora Max Limonad, 1985.

_____. **A Imagem do Ensino da Arte**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. **Ensino da Arte: Memória e História**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

_____. **Redesenhando o desenho: Educadores, política e história**. São Paulo: Cortez, 2015.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB**. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <<http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>> Acesso em 14 set. 2014.

_____. Lei Federal nº 5692/71. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 03 janeiro 2018.

FUSARI E FERRAZ. **Arte na Educação Escolar**. 2. ed. São Paulo: 2001 (coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor).

KUSSAKAWA, J, A; NEGRÃO, S, M, V. **Gritos de indignação que ressoam desde o século XIX no ensino de arte brasileiro**. Anais IX ANPED Sul, Curitiba-PR, 24 a 27 jun. p. 1-17, 2012.

PNPE. **Curso de Educação Artística**. Cursos de extensão cultural, n.5, editoração-Prof. Ubiratan Rosa, São Paulo, 1980.

SOUZA, R. F. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX (ensino primário e secundário no Brasil)**. São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca básica da história da educação brasileira, v.2).

SUBTIL, M. J. D. **A lei nº 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas: passados quarenta anos, prestando contas ao presente.** Rev. Bras. Hist. Educ, Campinas-SP, v. 12, n. 3, p. 125-151, set./dez. 2012.