

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS  
GERAIS  
Programa de Pós-Graduação em Educação**

**QUE ARTE ENTRA NA ESCOLA ATRAVÉS DO  
CURRÍCULO? Entre o utilitarismo e a possibilidade de  
emancipação humana pela arte, nos Programas de 1928 e  
1941, na Escola Nova em Minas Gerais**

**Denise Perdigão Pereira**

**Belo Horizonte  
2006**

**Denise Perdigão Pereira**

**QUE ARTE ENTRA NA ESCOLA ATRAVÉS DO  
CURRÍCULO? Entre o utilitarismo e a possibilidade de  
emancipação humana pela arte, nos Programas de 1928 e  
1941, na Escola Nova em Minas Gerais**

**Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação em Educação da Pontifícia  
Universidade Católica de Minas Gerais,  
como requisito parcial para obtenção do  
título de Mestre em Educação**

**Orientadora: Rita Amélia Teixeira Vilela**

**Belo Horizonte  
2006**

**À Daniel, pelo amor, dedicação,  
incentivo e confiança.**

## **AGRADECIMENTOS**

À professora Rita Amélia, pela orientação, carinho e compreensão durante a realização desse estudo.

À professora Maria Inez, pela confiança e incentivo, aspectos que foram decisivos para a realização do Mestrado em Educação.

À professora Ana Maria Casasanta, por ter-me oferecido elementos de grande importância para a compreensão do período estudado, bem como, para meu trabalho como arte-educadora.

Aos professores e colegas do Mestrado, em especial, Vanessa, Virgínia, Wellesandra e Wesley, pelas conquistas, dúvidas e inquietações compartilhadas.

Aos colegas professores e queridos alunos da Escola Guignard, por contribuírem para a certeza da minha escolha profissional no campo do ensino de arte.

Ao meu tio Juca, pela alegria proporcionada durante os momentos mais difíceis para a realização desse trabalho.

Aos funcionários da Secretaria do Mestrado em Educação, Diego, Renata, Ulisses e Valéria, pela dedicação e carinho no atendimento.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar a proposta curricular para o ensino de arte presente nos programas oficiais das disciplinas de Desenho e Trabalhos Manuais, elaborados durante o movimento pedagógico mineiro conhecido como “Escola Nova”. O interesse despertado pela análise desses programas relaciona-se ao grande destaque conferido ao ensino de arte nesse período, contrastando com a situação atual.

Embora a arte seja reconhecida como disciplina com conteúdos próprios pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1996), o espaço por ela ocupado nos currículos é bastante restrito em relação a outras disciplinas.

A abordagem metodológica caracterizou-se como um estudo de caso das disciplinas de Desenho e Trabalhos Manuais em Minas Gerais, tendo como material de referência uma significativa documentação encontrada no Arquivo Público Mineiro, no Arquivo Lúcia Casasanta, acervo da biblioteca da Faculdade de Educação de Minas Gerais e no Centro de Referência do Professor, localizado na Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais.

A análise dos programas revelou que o destaque conferido às disciplinas de Desenho e Trabalhos Manuais esteve muito mais associado à necessidade de

atendimento das demandas da sociedade em processo de modernização, do que ao atendimento das necessidades infantis ou ao compromisso com a educação integral dos alunos, conforme advogaram reformistas europeus e norte-americanos.

Em Elliot Eisner busco amparo teórico para denunciar a inadequação do ensino de arte naquele período onde prevaleceu a dimensão utilitarista ou pragmática, visão que além do comprometimento com o controle social exercido na e pela escola revela uma visão reduzida de seu trabalho visando o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

As reflexões do sociólogo e filósofo, Theodor Adorno, desenvolvidas no âmbito da estética, por postularem o potencial emancipador da arte, foram tomadas como referência para o questionamento da formação cultural no âmbito das propostas dos programas de ensino enfocados, voltados que estiveram para a adaptação dos sujeitos à realidade social.

**Palavras-Chave:** Programas de ensino – Desenho e Trabalhos Manuais – Emancipação e utilitarismo no ensino de arte

## **ABSTRACT**

This study aims at analyzing the conceptions of curriculum and art featuring in official syllabuses of art studies drawn up during Minas Gerais' s pedagogical movement known as "New School". The interest in analyzing such syllabuses arose from the great imce given to art teaching at that time, which contrasts a great deal with the situations today.

Although the arts are acknowledged as a school subject with its own material content by the national curriculum standards (1996), it takes up a very restricted space in school curriculum in comparison to other subjects.

The methodological approach characterized by the analysis of case-studies involving the documents found in Arquivo Público Mineiro, Arquivo Lúcia Casasanta, Faculdade de Educação de Minas Gerais and Centro de Referência do Professor.

The study found that the importance given to both drawing and artistic manual skills was much more associated to the need of satisfying the demands of a society undergoing a modernization process than satisfyng the needs of the students as stated by the European and North American reformists.



In Elliot Eisner I search support theoretical to denounce the inadequate of art studies in that period where the utilitarian or pragmatic dimension prevailed, vision that beyond the commitment with the exerted social control in and for the school discloses to a reduced vision of its work aiming at the cognitive development of the students.

The reflections of sociologist and philosopher, Theodor Adorno, on esthetics, which profess the potential of the arts, was employed to serve as reference for the questioning pertaining to the cultural formation based upon both artistic and curricular conceptions.

**KEYWORDS:** Teaching programs, New School, Drawing and Artistic manual skills, professional formation.

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
-------------------------	----

## **CAPÍTULO 1**

Uma nova educação em Minas Gerais: reformas, propostas e ações no âmbito do sistema de ensino.....	23
--	----

1.1 O contexto histórico da Reforma Educacional Francisco Campos.....	24
---	----

1.2 As novas ações no âmbito da educação.....	30
---	----

1.2.1 O Congresso do Ensino Primário e o ensino de Arte.....	30
--	----

1.2.2 Formação de professores.....	36
------------------------------------	----

1.2.3 A Escola de Aperfeiçoamento.....	43
--	----

1.3 A Educação Mineira no Pós-1930.....	47
---	----

## **CAPÍTULO 2**

A Escola Nova e o Ensino de Arte em Minas Gerais.....	55
---	----

2.1 A renovação pedagógica em Minas e o lugar do ensino de arte.....	62
--	----

2.2 A presença das arte-educadoras Artus Perrelet e Jeanne Milde.....	62
---	----

2.2.1 Artus Perrelet.....	62
---------------------------	----

2.2.2 Jeanne Milde.....	68
-------------------------	----

## **CAPÍTULO 3**

Os Programas de Arte para o ensino primário em Minas: procurando explicitar o sentido da arte na educação.....	81
--	----

3.1 O campo curricular nos Estados Unidos no início do século XX e sua influência no sistema de ensino mineiro.....	81
---	----

3.2 Que arte está nos Programas de Ensino?.....	94
---	----

3.2.1 Os Programas de Desenho e Trabalhos Manuais em 1928 e 1941: o lugar no currículo.....	96
---	----

3.2.2 Os Programas de Desenho e Trabalhos Manuais: concepções.....	104
3.2.3 A articulação entre os programas de Desenho e Trabalhos Manuais e os regimes políticos vigentes em Minas: Liberalismo e Estado Novo.....	110
<b>CAPÍTULO 4</b>	
Que arte deve entrar na escola.....	132
4.1 Para resgatar na escola a arte como reformadora: alguns apontamentos.....	132
4.2 A arte como crítica da sociedade em Adorno.....	134
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>145</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>150</b>

## INTRODUÇÃO

O espaço restrito ocupado pela arte no meio educacional tem sido tema constantemente apontado por arte-educadores através de publicações, congressos e associações.

A partir de leituras na área de arte-educação, e de minha experiência, ainda que pequena, como professora da Rede Pública de Ensino, deparei-me com tal situação, o que me levou a indagar sobre os motivos que poderiam explicar o descaso com relação ao ensino de arte: ausência de um corpo sólido de conhecimento, professores mal preparados nos diversos níveis de ensino, atenção mínima dada à disciplina por parte dos órgãos responsáveis pelo ensino, posição inferior ocupada pela arte no currículo das escolas e em suas práticas.

Após me formar em 1998 no curso de Magistério, pelo Instituto de Educação de Minas Gerais, decidi dar continuidade aos meus estudos no campo da educação. Associado a isso, o meu gosto pela arte contribuiu para que optasse pelo curso de Licenciatura em Educação Artística. Durante todo o curso deparei-me com a incipiente publicação na área, ao buscar subsídios para entender a posição inferior ocupada pela arte na educação. Mais tarde o trabalho como professora do ensino fundamental contribuiu para que minha insatisfação diante de tal situação se tornasse maior. Queria mais do que simplesmente constatar o desprestígio da arte no ensino. Era preciso compreender porque isso ocorria. A escassez de pesquisas envolvendo o ensino de arte levou-me muitas vezes a sentir desestimulada.

Prevaleceu, contudo, um grande interesse em dar alguma contribuição ao ensino da arte, âmbito onde situo a opção pelo Mestrado em Educação. Durante todo esse processo, como estudante de arte-educação e como professora, algumas questões surgidas foram marcantes: por que a arte no ensino é considerada como uma forma de conhecimento menos importante que as demais? Quais são as conseqüências na formação de alunos submetidos a um ensino que privilegia o campo de conhecimento relacionado ao âmbito da razão, estabelecendo uma forte distinção entre esse e o âmbito da emoção?

Couto (2000) ao analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte, constata o pequeno espaço concedido à arte nesse documento. Segundo o autor, ainda que a arte seja concebida como área de conhecimento com conteúdos próprios a serem desenvolvidos através da escolarização, essa área não possui a mesma importância que a científica. Tal aspecto é evidenciado, por exemplo, a partir da carga horária atribuída a área de Arte no ensino fundamental, menor entre todas as outras áreas obrigatórias sugeridas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A prioridade dada ao campo científico nos Parâmetros Curriculares Nacionais pode ser explicada a partir de uma visão dicotômica presente nesses documentos, entre sensação (geradora de emoções) e cognição (geradora de informações). A arte, sendo concebida como pertencente ao domínio do irracional, é apresentada em uma única área com todas as suas modalidades (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro). Já a ciência está dividida em cinco áreas específicas: Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia e Ciências Naturais.

Em estudo sobre a origem do ensino da arte no Brasil, situada em 1818 com a fundação, por D. João VI, da Academia Imperial de Belas Artes, até o modernismo, Ana Mae Barbosa aponta que o pequeno espaço concedido a arte na educação escolar tem suas raízes em profundos preconceitos que acabaram por afetar seu ensino.

Para essa autora, um dos principais motivos que suscitaram o preconceito em relação às atividades estéticas, foi a identificação dentro do campo da arte com atividades de caráter manual, fortemente discriminadas pela educação jesuíta, primeiro modelo educacional implantado no Brasil. Segundo esse modelo “as atividades de ordem literária ocuparam o ápice da escala de valores estando outros tipos de atividades relegados a um espaço inferior no ensino” (BARBOSA, 1978, p.21).

O estudo da trajetória do ensino da arte no Brasil indica, contudo, que em alguns momentos históricos, grande foi a sua presença nas escolas, ou sua defesa como necessária na educação.

Primeiro grande marco nesse sentido foi a publicação do Parecer de Rui Barbosa sobre o Ensino Primário (1883), no século XIX. Nesse documento uma análise detalhada foi feita acerca da situação privilegiada do Desenho na educação de países como Inglaterra, Áustria, Prússia, Bélgica, Alemanha. Ao referir-se a essa questão, Rui Barbosa concluiu que:

Negar (...) um lugar inauferível e de primeiro plano ao Desenho na escola desde os graus mais elementares, é dar cópia de uma ignorância absoluta ou de uma incompetência incurável no exame dos elementos em questão (BARBOSA *apud* BARBOSA, 1978, p.58).

A importância atribuída ao Desenho na educação por Rui Barbosa, permite compreender o enorme lugar de destaque ocupado por essa disciplina nos Pareceres sobre a Reforma do Ensino Primário (1883) e sobre a Reforma do Ensino Secundário (1882) de Leôncio de Carvalho. No Parecer do Ensino Primário, o Desenho foi a segunda matéria enunciada (BARBOSA, 1978, p.58). Além disso, minuciosas considerações foram feitas nesse documento sobre o ensino do Desenho ou o ensino da Arte; ocupando um décimo do total de suas páginas. Essa situação foi analisada por Ana Mae Barbosa em seu livro “História da Arte-Educação: das origens ao modernismo” publicado no ano de 1978.

Segundo Barbosa (1978), a política liberal de Rui Barbosa, voltada para a função prática de enriquecer economicamente o país, permite compreender o espaço de destaque conferido ao Desenho na Educação, uma vez que:

Este enriquecimento só seria possível através do desenvolvimento industrial, e a educação técnica e artesanal do povo, era por ele considerada como uma das condições básicas para este desenvolvimento (BARBOSA, 1978, p.45).

Objetivos e métodos no ensino de Desenho, portanto, dirigiram-se à necessidade de desenvolver conhecimentos técnicos de Desenho “acessíveis a todos os indivíduos, para que estes, libertados de sua ignorância fossem capazes de invenção própria” (BARBOSA, 1978, p.45).

Concluindo, Barbosa (1978) afirma que a importância dada ao Desenho, por Rui Barbosa, relacionou-se a concepção do mesmo como disciplina inseparável da

escola popular, devido a sua vinculação com a preparação profissional e ainda a necessidade de transformação de uma pedagogia meramente retórica e verbalista.

Assim, o caráter pragmático com que a arte foi prevista para a escola por Rui Barbosa evidencia-se a partir do principal objetivo conferido ao ensino do Desenho: “abrir à população, em geral, ampla, fácil e eficaz iniciação profissional” (BARBOSA, 1978, p.43).

Em 1927, com as reformas estaduais de ensino temos outro momento de grande importância para o ensino da arte, que passou a ocupar lugar de destaque, sobretudo, no curso primário. Contribuições para o esclarecimento desse período, também foram dadas por Barbosa (1982), em estudo acerca da influência do pensamento de John Dewey no ensino da arte a partir das Reformas Estaduais de Ensino realizadas em Pernambuco, Rio de Janeiro e Minas Gerais.

Para o estudo do ensino da Arte em Minas Gerais, Barbosa (1982) centrou-se no trabalho aqui desenvolvido por Artus Perrelet, pesquisadora suíça do Instituto Jean Jacques Rousseau, que veio para esse estado por iniciativa de Francisco Campos, grande mentor da Reforma de Ensino Mineira (1927-1928). A aproximação das idéias de Perrelet e John Dewey, acerca da importância da arte na educação, foi fator decisivo para o recorte dado por Barbosa.<sup>1</sup>

A centralização desse estudo em Perrelet, bem como a escassez de outros estudos que tenham como foco o ensino de arte nesse período em Minas, abre perspectivas para que novas pesquisas sejam realizadas.

---

<sup>1</sup> A discussão sobre o trabalho de Perrelet desenvolvido em Minas no contexto da Reforma Francisco Campos (1926-27) será apresentada no tópico 2.2.1.



O meu interesse pela análise dos currículos de Desenho e Trabalhos Manuais referentes aos anos de 1928 e 1941, relacionou-se a importância atribuída a essas disciplinas no período da Reforma de Ensino Minerária efetuada por Francisco Campos em 1927-1928 e ainda no regime do Estado Novo a partir de 1930. Durante o período que abrange essa análise, os programas de ensino, ao lado do método e do professor, foram considerados como elementos básicos na organização escolar (PEIXOTO, 1983).

A análise desses documentos foi vista como possibilidade para entender como e porque se desenvolveu, no movimento escolanovista mineiro, um interesse particular pelo ensino de arte, situação que não se verifica no contexto atual. Da mesma forma, tentar desvendar o sentido atribuído à arte dentro da escola, permite discutir suas possibilidades e limitações naquele período e apontar algumas questões atuais.

Sendo o marco inicial do movimento pedagógico mineiro designado como Escola Nova, a Reforma de Ensino Francisco Campos (1927-1928), constituiu-se como ponto de partida dessa pesquisa. Nesse período, novas perspectivas se abriram para o ensino de arte a partir da difusão das idéias escolanovistas por todo o Estado através da implementação da Reforma. Esse contexto será discutido com detalhes no capítulo 1, entretanto, para antecipar a inclinação da análise que desenvolvo, algumas situações já devem ser destacadas nesta introdução.

O envolvimento do governo mineiro com a escola faz com que esse período seja considerado como momento de grande efervescência no contexto educacional. O investimento “na formação e no aperfeiçoamento de professores, na melhoria de

salários, na construção, reforma e equipamento de prédios” (PEIXOTO, 2003, p.57), constituíram-se em algumas das medidas introduzidas pelo governo Antônio Carlos no sistema de ensino mineiro. Essa situação fora modificada no governo seguinte.

Após 1930 os novos governadores, Olegário Maciel e Benedito Valadares deram uma nova orientação à política educacional desenvolvida por Antônio Carlos. Segundo Peixoto (2003, p.57):

O ideário escolanovista que durante a gestão de Antônio Carlos vai servir de justificativa à ampliação a escola, em razão de seu importante papel no aperfeiçoamento do indivíduo e, conseqüentemente da sociedade, é submetido a uma nova leitura pela qual se destaca, em nome do atendimento às diferenças individuais, o papel da escola como instrumento de justificação das diferenças e legitimação das desigualdades.

Em contraste com a política educacional de Antônio Carlos no governo pós-30, mecanismos de controle sobre a escola foram acentuados, escolas fechadas e salários foram reduzidos. Mas ainda que nesse processo, alguns dos princípios da Reforma Francisco Campos tivessem sido descartados, outros foram mantidos (PEIXOTO, 2003, p.57). Destaca-se aqui a permanência do ensino de arte.

A opção feita pelo estudo do ensino de arte também nesse período deveu-se ao interesse pelo confronto entre aquela e a nova leitura dada ao ideário escolanovista. Pareceu-me importante comparar as situações que evidenciaram o destaque dado ao ensino de arte nas duas grandes tendências que marcaram o movimento escolanovista mineiro: a política liberal de Antônio Carlos e a política restritiva de Olegário Maciel e Benedito Valadares.

Dentre as possibilidades de abordagem para esse estudo, a perspectiva no campo curricular mostrou-se bastante fértil na busca de compreensão acerca das concepções de ensino de arte expressas nos períodos enfocados.

Como evidenciam os estudos sobre a gênese do currículo, sua organização e implementação escolar não têm apenas a finalidade de transmitir o conhecimento, de forma desinteressada, mas revelam os nexos entre o currículo e a finalidade de controle social, função atribuída à escola desde seu estabelecimento como instituição de ensino. Além disso, as teorias críticas de currículo descortinaram o quanto no currículo e através dele, a escola exerce seu comprometimento com as relações de poder (MOREIRA, 1994; TERIGI, 1996; SILVA, 1999). Assim, o entendimento do currículo “revela a dinâmica das relações entre diversos contextos e os textos (curriculares) em foco” (MOREIRA, 1994, p.75).

A principal fonte de análise da pesquisa residiu nos programas de ensino oficiais da área de arte publicados nos anos de 1928 e 1941. Tomando a denominação de Goodson para esse tipo de documento, a saber, currículo escrito, posso esclarecer o interesse despertado pela análise desse material:

(...) o currículo escrito, nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constituindo um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização (GOODSON, 1995, p.21).

Nesse sentido, esse trabalho teve como objetivo central analisar as concepções de currículo e de arte presentes nos programas de ensino de Desenho e

Trabalhos Manuais, as duas modalidades de ensino de arte no período designado em Minas Gerais como Escola Nova.

Como questões de pesquisa tive:

- Qual foi a importância atribuída às disciplinas de Desenho e Trabalhos Manuais nas propostas curriculares referentes aos dois períodos demarcados (1928 e 1941)? Como elas foram defendidas e por quem?

- Que situações evidenciaram a importância dada a arte nos programas curriculares?

- O que os programas de Desenho e Trabalhos Manuais podem nos dizer sobre as concepções de currículo presentes nos períodos enfocados?

- Quais as conseqüências dessas concepções na orientação pedagógica para a escola? Utilitarismo ou emancipação?

O estudo revelou que o destaque conferido às disciplinas de Desenho e Trabalhos Manuais esteve muito mais associado à necessidade de atendimento das demandas da sociedade em processo de modernização, do que ao atendimento das necessidades infantis ou ao compromisso com a educação integral dos alunos, conforme advogaram reformistas europeus e norte-americanos. Muito menos pode se identificar que o ensino de arte, naquele momento esteve comprometido com uma concepção de arte e de sua importância na formação integral dos alunos.

A visão limitada do ensino da arte, que contribui para o reducionismo da concepção de formação cognitiva dos alunos, é discutida com o apoio em Elliot Eisner.

Na tentativa de discutir uma possibilidade de educação emancipadora da arte, em contraposição à visão utilitarista, o apoio teórico encontrado no filósofo e sociólogo, Theodor Adorno, foi de grande valia.

Leituras iniciais levantaram o pressuposto de que predominou no ensino de arte um interesse quase que exclusivo por aspectos de ordem prática, o que Adorno denomina de razão instrumental. Sucessivas leituras do material possibilitaram a confirmação de tal pressuposto.

As proposições do teórico acerca do potencial emancipador da arte possibilitaram o questionamento dessa orientação percebida nos programas, ao evidenciar a razão instrumental como forma restritiva de conhecimento, na medida em que, não se mostra comprometida com o desenvolvimento social e humano.

Nesse sentido, procurei apontar que o importante espaço concedido à arte, deveria vir acompanhada de uma reflexão acerca do seu potencial de crítica à sociedade, conforme defendera Adorno, contribuindo não apenas com a adaptação dos sujeitos à realidade, mas também à sua emancipação.

A abordagem metodológica caracterizou-se como um estudo de caso das disciplinas de Desenho e Trabalhos Manuais em Minas Gerais, tendo como material de referência uma significativa documentação encontrada no Arquivo Público Mineiro, no Arquivo Lúcia Casasanta, acervo da biblioteca da Faculdade de Educação de Minas Gerais e no Centro de Referência do Professor localizado na Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais.

Para fins de apresentação, essa dissertação está estruturada em uma introdução, quatro capítulos e um tópico de considerações finais:

CAPÍTULO 1: Uma nova educação em Minas Gerais: Reformas, Propostas e Ações no âmbito do sistema de ensino. Neste capítulo procuro situar o ensino de arte no contexto da Reforma de Ensino Mineira (1927-1928) e ainda nos governos de Olegário Maciel (1930-1933) e Benedito Valadares (1935-1945), procurando destacar as situações que evidenciaram o importante espaço concedido às disciplinas de Desenho e Trabalhos Manuais nesses dois momentos.

CAPÍTULO 2: A Escola Nova e o Ensino de Arte em Minas Gerais. Este capítulo trata da importância das idéias escolanovistas para o ensino de arte desenvolvido no período estudado. Destaque é dado a presença das arte-educadoras Artus Perrelet e Jeanne Milde para a renovação pedagógica realizada nesse âmbito.

CAPÍTULO 3: Os Programas de Arte para o ensino primário em Minas: procurando explicitar o sentido da arte na educação. Nesse capítulo faço uma análise dos Programas das disciplinas de Desenho e Trabalhos Manuais elaborados nos anos de 1928 e 1941, numa tentativa de compreender o sentido atribuído à arte na educação escolar desenvolvida em Minas. Procuro desenvolver essa análise tratando os referidos programas como material curricular e com amparo na discussão do campo do currículo.

CAPÍTULO 4: Para resgatar na escola a arte como formadora. Esse capítulo busca, a partir das proposições do filósofo e sociólogo Theodor Adorno, apontar a arte na educação como possibilidade de desenvolvimento de consciência crítica acerca da realidade social.

Considerações Finais: apresento algumas considerações acerca do aspecto utilitarista atribuído às disciplinas de Desenho e Trabalhos Manuais nos programas de 1928 e 1941. Também procuro destacar a necessidade de desenvolvimento de uma noção mais ampla de cognição, onde a arte passe a assumir a sua devida importância na educação escolar.

## **CAPÍTULO 1**

### **UMA NOVA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS: REFORMAS, PROPOSTAS E AÇÕES NO ÂMBITO DO SISTEMA DE ENSINO**

Em fins da década de 20, as disciplinas de Desenho e Trabalhos Manuais passaram a ocupar lugar de destaque nos currículos das escolas primárias e nos discursos educacionais em âmbito nacional. Em Minas Gerais, particularmente, foi significativo o desenvolvimento do ensino artístico tanto no curso primário quanto no normal. O marco inicial que deu impulso a tal desenvolvimento data dos anos de 1927 e 1928, momento em que foi realizada, por Antônio Carlos e Francisco Campos, a Reforma Educacional Mineira.

As reformas dos programas de ensino dos cursos primário e normal, a ampla divulgação de novos objetivos, conteúdos e métodos no ensino artístico, através de conferências pedagógicas e da Revista do Ensino, publicada neste período, a vinda da missão pedagógica européia, sendo dois de seus integrantes professores de arte, foram algumas das medidas realizadas pela política educacional neste período e que influenciaram fortemente os rumos posteriores que tomou o ensino de arte em Minas Gerais.



Um retorno a Reforma Francisco Campos e ao contexto que deu impulso a tais modificações mostra-se como ponto importante para compreensão do lugar ocupado pelo ensino de arte. É o que se verá adiante.

## **1.1 O CONTEXTO HISTÓRICO DA REFORMA EDUCACIONAL FRANCISCO CAMPOS**

Durante a década de 20, a crise pela qual o país passava, trazia a Minas problemas de ordem diversas, decorrentes de importantes transformações ocorridas nas esferas econômicas, políticas e sociais. A crise mineira foi fator de importante influência na tomada de rumos pela política educacional no governo de Antônio Carlos, momento em que se deu a Reforma Francisco Campos.

Em Minas, e em outros importantes estados, como São Paulo e Rio de Janeiro, o crescimento das cidades que se desenvolviam industrialmente foi um atrativo para imigrantes e moradores do campo, o que provocava o inchaço dessas cidades. Voltando-se especificamente para o contexto mineiro, Wirth (1982, p.63) vê as cidades como atrativos para os moradores do campo “com seu movimento, seus cinemas e farmácias, suas escolas e centros de saúde pública e, acima de tudo sua oferta de trabalho”.

Crônicas de Carlos Drummond de Andrade escritas à época revelam o clima reinante particularmente na cidade de Belo Horizonte: o trabalho nas sessões

públicas e escritórios, os *footings* realizados pelas moças nas avenidas, os bondes conduzindo os frequentadores de cinema, as aquarelas expostas nas vitrines, as tardes de chá no Minas Centro (ANDRADE, 1987).

Entretanto, são as crônicas também deste escritor que nos mostram que o estilo de vida resultante do processo de modernização na capital mineira não atingia a todos da mesma forma. O clima da cidade belo-horizontina descrito anteriormente constituiu-se apenas em uma parte de um contexto mais amplo, que não deixou de ser marcado pela exclusão. Após nos fazer percorrer algumas das principais avenidas e ruas da cidade em toda a sua agitação, na crônica “Vamos ver a Cidade”, Drummond nos traça um quadro diferente da mesma:

Já andamos muito e estamos cansados. A cidade ficou lá adiante, com seus ruídos e fogos. Nesses morros, os bairros modestos se alastram laboriosamente, reclamando água, luz, bondes, telefones e lojas de sírios. Só o namorado, o eterno namorado de todas as ruas acusa a sua presença eterna e múltipla (ANDRADE, 1987, p.96)

Nesta cena contrastante, o olhar poético de Drummond, vê como elemento comum de duas realidades distintas apenas a presença do “namorado”, denunciando que grandes eram os problemas de infra-estrutura nos bairros que floresciam em torno da zona central de Belo Horizonte.

Ao lado dos problemas de infra-estrutura e de ordem cultural e econômica em virtude do inchaço das cidades, o surgimento de grupos emergentes, principalmente da classe média, nascidos das novas condições sócio-econômicas, traziam uma outra questão: “a reivindicação por maior participação política” (PRATES, 1989, p.73).

Somado a isto, a partida de mineiros para outros estados mais desenvolvidos industrialmente, se constituiu em um outro problema que “ameaçava destituir Minas de sua posição de maior bancada na Câmara Federal, havia no ar uma ameaça de perda de poder político” (PRATES, 1989, p.73).

Para Antônio Carlos, governador no período de 1926 a 1930, a crise pela qual Minas passava, e num plano mais geral o país,

é de ordem ética, resultante da incapacidade das oligarquias de abrirem “brechas” em seu sistema de dominação aos setores emergentes da sociedade brasileira. Sua solução depende da modernização do aparelho de estado, pois só mediante o aperfeiçoamento das instituições democráticas seria possível recuperar a democracia (PEIXOTO, 2003, p.27).

Assim, Antônio Carlos, percebendo a inadequação do regime político no país e sentindo a iminência da revolução, propõe que a modernização seja feita pelo próprio Estado.

Neste sentido seu programa de governo, voltado, sobretudo para medidas vinculada à superestrutura (reforma administrativa do Estado, introdução da justiça eleitoral, do voto feminino, a criação da Universidade de Minas Gerais, a reforma do Ensino Primário e Normal e a reaproximação com a Igreja), teve como objetivo primeiro “recuperar, para as oligarquias, a hegemonia ameaçada e ampliar a sua base de sustentação” (PEIXOTO, 2003, p.27,28).

No campo educacional, grandes esforços empreendidos por Antônio Carlos e Francisco Campos, secretário do Interior, associou-se a crença de que:

É possível pela reformulação do Ensino, formar indivíduos capazes de gerar uma nova ordem político-social, a sociedade democrática em que se desconhecem lutas e conflitos sociais (PEIXOTO, 2003, p.28).

A educação, sob este ângulo, foi vista como elemento central no processo de reconstrução social pretendido por Antônio Carlos, isso porque “existe a crença de que é possível através de reformulações de caráter institucional no sistema escolar provocar mudanças estruturais na própria sociedade” (PEIXOTO, 2003, p.28). Daí a ênfase dada à educação na política de Antônio Carlos.

Sendo a sociedade concebida como um todo orgânico, cabia ao indivíduo integrar-se a ela, para isso devendo ignorar suas contradições e cooperar para o seu aprimoramento. Nesta concepção orgânica da sociedade, o todo é visto como algo maior que a soma das partes, estando estas submetidas ao cumprimento de funções para a vida deste todo, revelando uma clara identificação com o pensamento social funcionalista, que encontra em Durkheim amparo teórico adequado:

Para Durkheim, a sociedade se constitui como um organismo ou um sistema organizado em estruturas (órgãos), que realizam funções diferentes e especiais e que se integram em uma forma de cooperação baseada na partilha de regras, valores e normas. Ela possui uma base comum, uma homogeneidade ou unidade construída num processo de evolução que se encaminha no sentido de alcançar o pleno desenvolvimento e a completude de sua organização (TURA, 2001, p.43).

À escola foi atribuído o papel de descobrir e desenvolver as aptidões e capacidades do indivíduo para que pudessem posteriormente, segundo suas habilidades, contribuir com a ordem social. O pensamento de Durkheim também expressa a finalidade da educação:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não se encontram amadurecidas para a vida social. Ela tem por objetivo

suscitar e desenvolver na criança, um certo número de condições físicas intelectuais e morais que dela reclamam, seja a sociedade política, no seu conjunto, seja o meio especial a que ela se destina particularmente (DURKHEIM, 1984, p.17).

Além disso, essa forma de conceber a educação é reforçada pelo pensamento liberal. Segundo Peixoto (2003, p.29):

Esta função distributivista se relaciona com os princípios de uma sociedade aberta, proclamada pelos liberais, a qual enseja ao indivíduo amplas oportunidades de mobilidade social, de acordo com suas qualidades intrínsecas revelada mediante o processo educacional das suas motivações pessoais e das possibilidades do meio em que vive. Neste sentido, a escola promoveria a reconstrução social uma vez que, a partir de uma base comum que garantisse a igualdade de oportunidades (nesse caso) o ensino primário, ela alocaria os indivíduos na força de trabalho, e portanto, na estrutura social, realizando obra de justiça.

Mas a oferta de vagas nas escolas, condição primeira para a garantia de igualdade de oportunidades na perspectiva liberal, não se mostrou suficiente, revelando os limites da democracia que aspiravam Antônio Carlos e os membros da elite mineira. De acordo com Peixoto (2003, p.31):

trata-se de uma “democracia restrita” regime em que só tem acesso às franquias democráticas determinada e restrita parcela da sociedade, constituída pelas elites econômicas e culturais.

Entretanto, foi no próprio bojo da reforma educacional mineira que apareceram elementos contestatórios de alguns de seus pressupostos. O ensino de desenho desenvolvido no país, por exemplo, foi criticado pela suíça Artus Perrelet, pesquisadora do Instituto Jean Jacques Rousseau e professora desta modalidade artística, a partir de sua vinda para Minas na concretização da reforma.

Segundo Martins (2000, p.290), Perrelet questionou o “modo de inserção do Desenho no ensino em geral e à adoção, pelos professores primários, de estampas para serem coloridas”.

Para Perrelet, o estudo dos elementos do desenho e de figuras geométricas como fim e valor em si mesmos devia ser condenado, tornando-se válido apenas através da identificação dos mesmos com o seu significado corporal. Isso porque para que o significado abstrato, produto da mente, presente no desenho geométrico constituísse em forma significativa, era necessário que fosse integrado com a ação do corpo. Segundo Barbosa (1982, p.90):

É a importância que Perrelet coloca na integração de cada elemento do desenho como experiência individual e a resposta orgânica que faz com que ela ataque energeticamente o estudo das figuras geométricas, dos elementos do desenho como fim e valor em si mesmos.

Entretanto, com algumas medidas legais, como a reforma do sistema de ensino, o governo criou condições para discussão de cunho pedagógico das questões enfrentadas. Bons exemplos deste clima foi a realização do Congresso Mineiro de Instrução Primária e a busca de renomados especialistas do ensino, que vieram para o Estado para dar novas feições ao Sistema Escolar e suas práticas. Essas medidas tiveram implicações no ensino de arte e serão, portanto, abordadas nesse capítulo.

## **1.2 AS NOVAS AÇÕES NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO**

### **1.2.1 O Congresso do Ensino Primário e o ensino de Arte**

Em maio de 1927, fora realizado o 1º Congresso de Instrução Primária, no Estado de Minas Gerais, tendo como objetivo constituir-se de um trabalho preparatório para a reforma do ensino posteriormente efetivada.

Peixoto (1983, p.139) destaca o Congresso de Instrução Pública como marco inicial do movimento de renovação do ensino: “a partir de sua convocação, em outubro de 1926, começa a se criar no Estado um clima favorável a mudanças nesse setor”.

O encontro foi realizado em Belo Horizonte, no período entre 9 e 14 de maio de 1927, e “contou com a participação de cerca de 450 professores da rede de ensino público” (PEIXOTO, 1983, p.139).

Sua organização deu-se mediante a constituição de comissões que tiveram por tarefa sugerir medidas adequadas à execução das diretrizes essenciais da reforma planejada pelo governo. Essas diretrizes foram agrupadas segundo assunto que abordaram, e posteriormente divulgadas na Revista do Ensino (Agosto e Setembro de 1927, p.477-504), sendo intituladas de “Teses” do Congresso de Instrução Primária.

Os assuntos discutidos por meio dessas Teses foram divididos em sessões que abordaram temas tais como: organização geral o ensino primário, questões de pedagogia, aparelhamento escolar, Desenho e Trabalhos Manuais, Educação Moral e Cívica.

As sessões no Congresso constituíram-se num total de onze, sendo uma delas, conforme salientado, intitulada de Desenho e Trabalhos Manuais. Cada uma dessas sessões possuiu um mínimo de duas teses e um máximo de quinze teses. A sessão de Desenho e Trabalhos Manuais foi constituída por sete teses.

Destaque será dado às teses discutidas nessa sessão devido a aproximação entre as questões que ali foram tratadas e os programas de ensino de Desenho e Trabalhos Manuais, objeto central desse estudo.

Conforme anunciado para a discussão que se travou no Congresso de Instrução Primária foi constituída uma comissão de Desenho e Trabalhos Manuais. Fizeram parte dessa: D. Iracema de Macedo, D. Luíza Torres, D. Emília Truran, D. Anna Santa Cecila, Aníbal Matos, Manuel Pena, José Maria Espírito Santo Filho, D. Alexandrina Santa Cecília, Dr. Edgar Renault, D. Maria Otília Lopes, D. Margarida da Silva Santos, D. Noemi Schimitd, D. Marieta Brochado, D. Leonor Tafuri (Revista do Ensino, maio-junho, 1927, p.453).

Importante ressaltar a figura de Anibal Matos, artista, professor e Inspetor do Ensino de Desenho, cargo que parece indicar o prestígio que desfrutava no meio educacional.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Segundo a professora Ana Maria Casasanta Peixoto, Edgar Renault Coelho era professor de Ciências da Escola Normal de Belo Horizonte. Ainda, segundo a mesma, Marieta Brochado fazia parte do Corpo de Assistência Técnica, um dos órgãos responsáveis pela fiscalização do ensino no período. Quanto aos demais membros da comissão, não foi possível identificar dados acerca de suas atuações profissionais, informação que poderia ser bastante enriquecedora.



A leitura das teses discutidas pelos membros da comissão de Desenho e Trabalhos Manuais possibilitou apreender idéias, conflitos e contradições que marcaram o ensino de Desenho e Trabalhos Manuais no Congresso; questões essas que também se fizeram notar nos programas de ensino analisados.

Um primeiro aspecto a ser destacado foi a identificação da influência no Congresso de idéias escolanovistas propagadas por todo o país a partir das Reformas Estaduais de Ensino iniciadas em fins da década de 1920. Tal aspecto se fez presente no conjunto das teses ali discutidas, uma vez que, demonstrara uma preocupação para com: a educação integral das crianças, a intensificação dos trabalhos manuais nas escolas, criação de classes especiais para retardados e débeis orgânicos, cultivo da memória e imaginação infantil, métodos e materiais adequados para o ensino das diversas disciplinas.

Valendo-se das contribuições dadas pela psicologia moderna à educação, escolanovistas de todo o país, defenderam a infância como uma fase da vida de grande importância e com características próprias. Estudos relativos “à aquisição da linguagem, dos jogos e folguedos e reações emocionais passaram, por isso, a merecer especial atenção” no contexto educacional (LOURENÇO FILHO, 1930, p.57).

Nessa perspectiva, ganhou espaço cada vez maior nas escolas, inclusive em Minas, atividades de expressão, tais como, redação, desenho e modelagem, marcando uma nítida valorização da imaginação infantil.

Para a questão “o ensino do Desenho, no curso primário, deve ser considerado como arte ou como meio intuitivo da criança exprimir o que imagina e representar o que vê?” – referente a primeira tese, ficou definido que:

**O ensino do desenho, no curso primário, deve ser considerado como meio educativo, visando desenvolver as faculdades da imaginação, observação da vista e das mãos (REVISTA DO ENSINO, agosto-setembro, 1927, p.490).**

Contudo, ainda que fosse perceptível um esforço de valorização da imaginação infantil, predominou entre os congressistas a idéia do ensino de desenho para o desenvolvimento da educação da vista e das mãos. Tal idéia já fora defendida no Brasil no século XIX pela corrente liberal que voltou-se para questões relativas ao ensino primário.

Segundo o pensamento liberal desse período, a educação técnica e artesanal do povo era uma das condições básicas para o desenvolvimento industrial do país.

A partir dessas considerações pode-se afirmar que no contexto da educação mineira, uma concepção de ensino de Desenho baseada na psicologia que via a arte como um meio de exprimir a imaginação, mesclou-se a uma concepção de ensino fundamentada no pensamento liberal onde as disciplinas artísticas foram vistas principalmente como recurso de iniciação profissional no ensino primário. Esta questão por constituir-se como elemento central nos programas de Desenho e Trabalhos Manuais analisados, será tratada no tópico: *A articulação entre os programas de Desenho e Trabalhos Manuais e os regimes políticos vigentes em Minas: Liberalismo e Estado Novo.*

A tentativa de conciliação entre as necessidades infantis, expressa na importância dada a imaginação e o atendimento às demandas da sociedade industrial, parece ter se constituído como uma das preocupações centrais do Congresso no que se refere ao ensino de Desenho e Trabalhos Manuais. Na segunda tese, por exemplo, foi apresentada aos congressistas a seguinte questão: “deve o ensino de desenho atender a iniciativa individual do aluno?” (REVISTA DO ENSINO, agosto-setembro, 1927, p.490). Como conclusão ficou aprovado que: “deve-se cultivar a aptidão da criança, guiando-a” (p.490).

Destaca-se, ainda, nesse sentido, a questão problematizada na terceira tese: “como deve agir o professor para corrigir os erros de proporção e perspectiva cometidos pela criança?” Diante desta questão os congressistas concordaram que “o professor não deve corrigir o trabalho dos alunos e, sim, assinalar o erro, para que o aluno o corrija” (REVISTA DO ENSINO, ago/set, 1927, p.491).

Essa afirmativa demonstra que embora fosse considerado inadequada a intervenção direta do professor no trabalho do aluno em respeito a sua individualidade, era preciso que aquele desenvolvesse noções úteis, em relação aos conteúdos desenvolvidos nas aulas de Desenho.

As teses quarta e quinta referiram-se respectivamente ao momento adequado para iniciação do estudo de observação visual e o estudo de sombras.

A tese seguinte, a sexta, teve como problemática a seguinte questão: “Ao iniciante deve condenar-se a cópia de estampas e gravuras?”

Essa medida foi condenada:

porque se forçarmos as crianças a copiarem estampas ou gravuras impediremos que se desenvolvam as idéias individuais e de personalidade, cansando a memória e esterilizando a inteligência das crianças (REVISTA DO ENSINO, ago-set, 1927, p.491).

A condenação da cópia de estampas remete à influência da psicologia moderna no campo da pedagogia, especificamente no ensino de desenho; mas também a influência do pensamento liberal, que condenava tal utilização. Por terem feito parte dos programas enfocados no presente estudo, esses aspectos serão aprofundados no momento de análise dos mesmos.

A sétima tese destacou-se por ter colocado em discussão a necessidade de reciclagem dos professores de arte: “Será conveniente a criação de um curso de aperfeiçoamento para professores que tenham de executar os programas de Desenho, Trabalhos Manuais e cursos técnicos?” (REVISTA DO ENSINO, ago-set, 1927, p.492).

De acordo com essa tese não era vista a necessidade de criação de cursos especiais para este fim, uma vez que iam as “próprias professoras, em suas respectivas classes executar os programas destas disciplinas”. Isso é uma contradição, uma vez que de acordo com a quinta tese, relativa à questões de pedagogia, devia generalizar-se nos grupos a especialização por matéria quanto às cadeiras de Ginástica, *Trabalhos Manuais* e Canto Coral.

A oitava e última tese apresentada, foi a única a referir-se à disciplina de Trabalhos Manuais, e teve por questão: “as noções de trabalhos manuais devem ser

iniciadas no primeiro ano?” Para tal questão ficou aprovado o seguinte: “as noções de trabalhos manuais devem ser iniciadas no jardim de infância”.

A posterior criação, pela reforma empreendida por Francisco Campos, da Escola de Aperfeiçoamento que incluía um curso de Desenho, Trabalhos Manuais e Modelagem, confirma, a importância dada ao ensino artístico; define o grau de especificidade com que deviam ser desenvolvidas essas atividades nas escolas primárias, tendo-se em vista a estreita relação que se estabeleceu entre as mesmas e o preparo profissional da população.

Com o objetivo de introduzir estes e outros novos aspectos e modificações na formação de professores, Campos também cuidou de reformular o curso Normal. As mudanças introduzidas nesta modalidade de ensino se deram na Reforma de Ensino Mineira promovida nos anos de 1927 e 1928.

### **1.2.2 Formação de professores**

Sendo os currículos ponto estratégico para se conseguir a formação desejada dos professores, um dos principais eixos da Reforma do Ensino Normal, consubstanciada no decreto nº 8162 de 20 de janeiro de 1928, foi a reformulação de seus programas.

A partir dessa Reforma, o Ensino Normal passou a se dar em dois tipos de escola: o ensino normal de 1º grau e o ensino normal de 2º grau.<sup>1</sup>

De acordo com o artigo primeiro do Regulamento do Ensino das Escolas Normais, aprovado pelo decreto nº 8162, de 20 de janeiro de 1928:

O Ensino Normal tem por objeto formar professores e demais pessoal técnico para o Ensino Primário do Estado, e será ministrado em duas categorias de escolas: do primeiro e do segundo grau. (Decreto nº 8.162, jan, 1928 *apud* MOURÃO, 1962, p.398).

O curso Normal de primeiro grau, com duração de três anos, teve por objetivo a formação do professor primário. Seu currículo era formado pelas seguintes disciplinas: Português e Francês, Aritmética e Geometria, Geografia, História do Brasil e Educação Cívica, Ciências Naturais, Psicologia e Higiene Escolar, Desenho, Trabalhos Manuais, Metodologia, Música e Educação Física (PEIXOTO, 2003, p.62).

Já o curso de segundo grau se destinava a formar os professores para as Escolas Normais.

O Decreto nº 7.970 A, de 15/10/1927, prevê o funcionamento do ensino normal em dois níveis (1º e 2º grau), restringindo o exercício do magistério nos grupos escolares e nas escolas normais às normalistas de 2º grau. As demais escolas (rurais ou distritais) seriam providas por normalistas diplomadas em escolas do 1º ou do 2º grau (PEIXOTO, 2005, p.20).

Segundo Peixoto (2003, p.62) o curso Normal de segundo grau “constituía um dos pontos altos da Reforma Francisco Campos, graças ao importante papel que exercia na formação das lideranças educacionais”, possuindo portanto, uma

---

<sup>1</sup> Embora a nomenclatura vigente à época, para o ensino secundário, fosse primeiro e segundo ciclo, a Reforma Mineira adota a nomenclatura grau.

organização mais complexa. Era composto de três cursos. Dois de caráter propedêutico: o de Adaptação, com duração de dois anos, e o Preparatório, com duração de três anos. Além desses, possuía um curso “estritamente pedagógico”, o de Aplicação, com duração de três anos.

O curso de Adaptação era “complementar do curso primário e se destinava a preparar candidatos à matrícula no primeiro ano do curso preparatório” (MOURÃO, 1962, p. 398). Nos seus dois anos de duração a disciplina Desenho foi recomendada. Além desta também fizeram parte do curso de Adaptação as seguintes disciplinas: Português, Francês, Aritmética, Noções de História do Brasil e Educação Cívica, Geografia, Noções de Ciências Naturais, Educação Física e Canto. Desenho foi a oitava disciplina citada, estando, pois, situada entre Noções de Ciências Naturais e Educação Física.

No curso preparatório, a disciplina Desenho fez parte dos seus três anos de duração. Trabalhos manuais e Modelagem esteve presente nos dois primeiros anos de curso. Se considerarmos que o curso preparatório tinha a finalidade de “ministrar a cultura geral indispensável à formação do magistério primário” (MOURÃO, 1962, p.399) e que as disciplinas Desenho e Trabalhos Manuais e Modelagem estavam reservadas parte importante de seus currículos, percebemos o destaque conferido às mesmas: o Desenho constou com a mesma frequência das matérias Português, Francês, Aritmética, Educação Física. Trabalhos Manuais e Modelagem, mesmo constando apenas em dois anos, constou mais vezes do que História do Brasil, Física, Química, História Natural, disciplinas essas previstas apenas para o último ano do curso.

O destaque dado às disciplinas de Desenho e Trabalhos Manuais nos currículos, das Escolas Normais torna-se evidente em relação aos currículos do curso Normal elaborados em períodos anteriores, como discute Prates (1989).

Ao abordar algumas das mudanças sofridas pelos currículos do Curso Normal em diferentes governos a autora aponta a situação global do ensino de arte neste contexto, afirmando que esta “é uma matéria que surge e desaparece” (PRATES, 1989, p.62). Segundo Prates durante o período da República Velha, o ensino de arte em geral, significou cultivo do espírito e da expressão. Talvez essa afirmativa possa se aplicar ao ensino de Canto e Música. Mas, em se tratando das matérias de Desenho e Trabalhos Manuais, ressalta-se o caráter utilitarista conferido às mesmas. Ao se referir à disciplina de Trabalhos Manuais e a algumas outras matérias destes currículos à própria autora esclarece esse aspecto:

Com uma certa constância, os trabalhos manuais (em diversas formas) e matérias ligadas à agricultura, ao trabalho caseiro ou ao comércio e escrituração mercantil (essas vigorando de 1906 a 1925) indicam um aspecto de “profissionalização do Curso Normal para além do ser professor” (PRATES, 1989, p.62).

A disciplina reforçava, na formação das professoras, o caráter de preparação/qualificação das mesmas para os papéis sociais reservados à mulher, ou mesmo para ocupações necessárias na hierarquia social. A inclusão de atividades de costura em trabalhos manuais põe em evidência tal aspecto.

Assim, o caráter profissionalizante atribuído à disciplina de Trabalhos Manuais no Curso Normal demonstra que a finalidade utilitarista da educação, ultrapassou a



configuração dos programas do ensino primário, fazendo-se também sentir nos currículos referentes à formação das professoras primárias.

Em se tratando do ensino de Desenho no período da República Velha, também se verifica o aspecto utilitarista assumido pela arte, verificado mediante sua associação ora com o ensino de Geometria, ora com o ensino de Caligrafia. Esta dimensão utilitarista ultrapassa, contudo, os currículos do Curso Normal elaborados no período da República Velha, se fazendo presente também tanto nos programas do Curso Normal elaborados a partir da Reforma Francisco Campos quanto nos programas do ensino primário, devido a dimensão desse curso voltado para a preparação profissional das crianças.

Neste sentido, ainda que o ensino de Arte, a partir da Reforma, passasse a ocupar um espaço bastante significativo, e tivesse sido sob vários aspectos inovador, o caráter utilitarista conferido aos currículos elaborados em momentos anteriores, constituiu-se em elemento de permanência.

No curso de Aplicação, não constaram as disciplinas de Desenho e Trabalhos Manuais, uma vez, que a ênfase deste recaiu em disciplinas de Metodologia, Biologia, Psicologia Educacional dentre outras, revelando uma nítida preocupação com os métodos de ensino, uma das características essenciais da Reforma.

Quanto às modificações introduzidas nos currículos do ensino primário, devido a centralidade dos mesmos neste trabalho, elas serão discutidas mais detalhadamente em um outro momento.

Além da reformulação do curso Normal, que teve como objetivo a preparação de professores tecnicamente competentes no desenvolvimento de um ensino mais

eficiente, a Reforma Francisco Campos previa a organização de cursos para aqueles que já estavam na ativa, bem como para capacitar pessoal para efetivação desses cursos. O Estado cuidou de conseguir o pessoal qualificado de que necessitava para mantê-los.

Assim, com o objetivo de “habilitar pessoal para implantar sua reforma”, Francisco Campos, em 1927, enviou um grupo de professoras à Universidade de Columbia, em New York, Estados Unidos. “Columbia era então grande famoso centro americano de estudo da educação consistindo seus professores em divulgadores dos pensamentos da escola ativa” (PRATES, 1989, p.95).

Em 1928, Francisco Campos também “enviou à Europa Alberto Alvares<sup>1</sup>, tendo por missão trazer de lá pessoas de destaque na área pedagógica que também pudessem ajudar na implantação do pretendido processo de renovação do ensino” (PRATES, 1989, p.98-99).

No dia 23 de fevereiro de 1929, chega a Belo Horizonte a comissão, ficando conhecida como “Missão Pedagógica Européia”.

Deste grupo, trazido por Campos, dois de seus integrantes eram da área de Arte: Artus Perrelet, suíça, pesquisadora e divulgadora de novos métodos do ensino de Desenho e Jeanne Milde, escultora belga. Ambas se tornaram professoras de Desenho, Trabalhos Manuais e Modelagem na Escola de Aperfeiçoamento. Os esforços de Campos para a vinda destas professoras para assumir a referida cadeira na escola demonstra a grande importância dada ao ensino de Arte na Reforma.

---

<sup>1</sup> Não consegui elucidar a posição de Alberto Álvares na Reforma. Consta que era irmão de Francisco Campos e parece ter atuado como acessor do mesmo.

Além de Perrelet e Milde, constituíram a missão pedagógica: Theodore Simon, médico francês, professor da Universidade de Paris e diretor da Colônia de Alienados de Perry-Vandeuise, auxiliar de Binet, criador dos primeiros testes de medida da inteligência humana. Leon Walter, do Instituto Jean Jacques Rousseau de Genebra, trabalhava com Claparède, que estudava as necessidades e interesses da criança, considerando que a aprendizagem deveria voltar para o lúdico, convertendo-se depois em trabalho. E por fim, Helena Antipoff também do Instituto Jean Jacques Rousseau, que realizou cursos na Rússia e na Alemanha que lhe possibilitaram aprofundar-se na questão da psicologia infantil. (RODRIGUES, 2001, p.34-35).

Permaneceram no Brasil, até o fim de suas vidas, apenas Mlle. Antipoff e Mlle. Milde, sendo intensa a atividade de ambas no contexto belo-horizontino.<sup>1</sup> Milde deixou uma herança como escultora e professora da Escola de Aperfeiçoamento. Antipoff teve papel importante no desenvolvimento da psicologia escolar, na concepção de cursos de formação de professores, tendo se dedicado intensamente à Escola de Aperfeiçoamento.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Em 1931 Perrelet volta a Europa juntamente com os outros integrantes da missão, exceto Mlle. Milde e Mlle. Antipoff.

<sup>2</sup> Também foi intensa a atividade desenvolvida por Antipoff na Sociedade Pestalozzi, instituída em 1932, com o objetivo de promover o cuidado das crianças excepcionais e assessorar as professoras de classes especiais dos grupos escolares. Na década de 1940, a Sociedade Pestalozzi instalou a Escola da Fazenda do Rosário, “em propriedade rural localizada no município de Ibitiré, MG, com a finalidade de educar e reeducar crianças excepcionais ou abandonadas utilizando os métodos da Escola Ativa” (CAMPOS, 2003, p.22). Um aspecto de interesse para esse estudo foi a influência de Antipoff na criação da Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro, na década de 1940, reconhecida como uma das mais válidas experiências pedagógicas do país. A Escolinha tinha como proposta “possibilitar ao educando o complemento à escolaridade regular, tão necessário a natural e fértil expansão às energias e formas de ser das novas gerações. Dentre os especialistas de diferentes áreas que de alguma forma se envolveram com a Escolinha, destaca-se Antipoff que dedicou-se a realização de visitas, palestras e uma correspondência significativa (RODRIGUES, 1980, p.19-20).

Com a qualificação da equipe de professores mineiros e a busca de especialistas europeus, o governo criara condições de investir na formação de professores.

De acordo com Prates “a volta dos professores mineiros que se encontravam na Columbia e a chegada da comissão pedagógica europeia detonaram a imediata criação da Escola de Aperfeiçoamento.” (PRATES, 1989, p.104).

### **1.2.3 A Escola de Aperfeiçoamento**

A criação da Escola de Aperfeiçoamento teve como principal objetivo, como seu próprio nome indica, o aperfeiçoamento de professores primários, diretores dos grupos escolares e assistentes técnicos, pois conforme já sinalizado, deviam estes estar “ao par do movimento pedagógico contemporâneo” (MINAS GERAIS, 25 e 26 fev., 1929, p.6).

De acordo com matéria publicada no Minas Gerais, a inauguração da Escola de Aperfeiçoamento teve o “ propósito de dotar o Estado de um aparelho de ensino, sob todos os aspectos eficiente e completo.” (MINAS GERAIS, 25 e 26 fev. 1929, p.6). Assim, o aperfeiçoamento de professores, assistentes técnicos e diretores revelava tanto uma preocupação para com uma direção mais fecunda, como para uma vigilância mais eficaz das escolas no que se refere à testagem e a introdução de novos métodos, organização de programas, horários, seleção de livros didáticos.

Além de se constituir num centro de formação de recursos humanos, conforme exposto, a Escola de Aperfeiçoamento, revelou-se como “um laboratório de pesquisas e experimentação, num importante centro de testagem de novos métodos de ensino” (PEIXOTO, 2003, p.41), merecendo destaque as pesquisas realizadas pelo Laboratório de Psicologia Experimental.

Em se tratando do posicionamento sobre teoria educacional adotado pela escola destacam-se autores americanos, especialmente Dewey e Kilpatrick. (PEIXOTO, 1983, p.147). Segundo Peixoto a prática das escolas evidenciava o posicionamento teórico de autores norte-americanos, embora a recomendação no regulamento do Ensino Primário fosse para Decroly, educador belga.

Isso pode ser constatado, uma vez que, nos programas de ensino estudados, a ênfase foi dada aos métodos baseados nos centros de interesse Decroly. Também nas publicações de aulas-modelo na Revista do Ensino, fica evidente o apoio no educador belga.

Formado em 1896, pela Faculdade de Medicina de Gand, Decroly dedicou-se a estudos relativos ao desenvolvimento de crianças retardadas e anormais. A nomeação de Decroly como médico inspetor das classes especiais de anormais de Bruxelas, marcou o início de sua carreira pedagógica (LOURENÇO FILHO, 1930, p.186)

O trabalho com crianças normais em 1907, tendo como referência os resultados de suas observações sobre retardados e deficientes, contribuiu para que Decroly formulasse um sistema educativo baseado em programas de centros de interesse.

Os centros de interesse Decroly tinham por objetivo estabelecer um traço de união entre os conhecimentos trabalhados de maneira isolada em cada disciplina. Nesse sentido, o programa Decroly pautava-se em linhas por ele denominadas de globalização, sendo essas eixos do trabalho natural de conhecer: observação, associação e expressão.

Para Decroly os exercícios de observação formavam a base racional de todos os exercícios, através do contato com os objetos, os seres, os fenômenos, os acontecimentos.

Após essa primeira etapa o aluno devia ser levado a associar as noções aprendidas, o que supunha seu esforço, ajudado pelo mestre.

Por fim, as atividades de expressão englobavam a escrita, a palavra, o desenho, os trabalhos manuais, as dramatizações, quando relacionadas com um centro de interesse. Tais atividades foram concebidas como formas de expressão quando “realmente e necessariamente dão corpo ao pensamento dos alunos, tal como eles o estejam, vivendo” (LOURENÇO FILHO, 1967, p.194). Para Decroly, a expressão referia-se a “tudo o que permite a manifestação do pensamento de modo acessível aos demais” (DECROLY *apud* LOURENÇO FILHO, 1967, p.194).

Nos programas de ensino mineiros de 1928, foi adotada entre as disciplinas, Noções de Coisas, que se baseava nos centros de interesse infantil de acordo como o método Decroly.

As três etapas definidas por esse educador – observação, associação de idéias e expressão – foram consideradas como operações intelectivas necessárias à aprendizagem da criança.

De modo análogo ao método Decroly, a expressão no programa da disciplina de Noções de Coisas, foi vista como operação através da qual “a criança fixa no papel a idéia que se formou no seu cérebro” (MINAS GERAIS, PROGRAMAS DO ENSINO PRIMÁRIO, 1928, p.1595), merecendo especial atenção.

Tal aspecto constituiu-se como elemento inovador no curso primário, impondo portanto, a necessidade de preparação adequada dos professores desse nível de ensino.

O destaque conferido a etapa da expressão como um dos eixos fundamentais da aprendizagem na Reforma de Ensino Mineira, permite compreender a iniciativa de Francisco Campos em trazer da Europa duas pessoas de destaque na área artística para a constituição da Escola de Aperfeiçoamento.

Segundo recorte de jornal, presente no arquivo da professora Jeanne Milde doado ao Museu Mineiro, cuja fonte não foi possível localizar, a instalação na Escola Normal do curso de Modelagem, provavelmente no ano de 1930, tratou-se:

de mais uma iniciativa de grande alcance com que o atual governo do Estado satisfaz um viva necessidade de nosso meio magisterial, não só porque a modelagem é uma matéria de altíssima importância no quadro de um bom sistema educacional como também porque os processos geralmente postos em prática no seu ensino, têm sido em todo empírico e por isso ineficientes.

Fica, portanto, evidente, que se reconheceu a necessidade de capacitar os professores para lidarem com os aspectos presentes no método pedagógico baseados nos centros de interesse de Decroly – a educação dos sentidos, o cultivo de formas de expressão.

Para melhor explorar o caráter inovador da Escola de Aperfeiçoamento, é importante discutir as figuras das professoras Artus Perrelet e Jeanne Milde, as duas representantes da área de arte na dimensão da educação proposta para o período. Essa discussão será desenvolvida em tópico específico.

### **1.3. A EDUCAÇÃO MINEIRA PÓS-1930**

Com a Revolução de 1930 dar-se-ia a implantação de um novo modelo político e econômico no Brasil. Pautado numa “filosofia nacional – desenvolvimentista”, este modelo teve como características principais: o estímulo à industrialização, a crescente intervenção do estado na economia e a centralização do poder na União em detrimento dos estados federados (MATA-MACHADO, 1985, p.86-87).

Neste novo contexto, Minas Gerais situou-se de uma forma específica. Do ponto de vista econômico, Minas não experimentou um desenvolvimento próprio, “servindo apenas de fornecedora de matérias-primas, mão-de-obra e produtos alimentícios que sustentaram o processo de substituição de importações no Rio de Janeiro e em São Paulo” (MATA-MACHADO, 1985, p.87).

Do ponto de vista educacional, enquanto no plano nacional as matrículas do ensino primário aumentavam e um novo surto renovador atingia o Distrito Federal e os Estados de Pernambuco, Ceará e São Paulo; Minas entrava “num período de franca recessão” (PEIXOTO, 2003, p.50).



Característica da política educacional mineira durante os governos de Olegário Maciel (1930-33) e Benedito Valadares (1935-1945), em contraposição ao período anterior, foi a contenção de despesas: o fechamento de inúmeras escolas, a redução do ordenado de grande número de professores, a abolição dos critérios estabelecidos pelo governador Antônio Carlos relativamente a provimento e a benefícios na carreira do magistério; foram algumas medidas desta política restritiva (PEIXOTO, 2003, p.51).

O grande contraste percebido entre a política educacional mineira e a política educacional dos outros estados nacionais, citados anteriormente, pode ser entendida a partir da descentralização, garantida pela Constituição de 1934. De acordo com a mesma, cada Estado devia ser responsável pela organização do sistema escolar, segundo seus interesses (PEIXOTO, 2003, p.50).

Em Minas Gerais, além das medidas de contenção, a nova orientação da política educacional refletiu um tipo de compromisso com a educação diferente do governo anterior:

Se no governo Antônio Carlos o ideário escolanovista serviu de justificativa à ampliação da escola, em razão de seu importante papel no aperfeiçoamento do indivíduo, e conseqüentemente da sociedade, no governo posterior ele sofrerá uma nova leitura pela qual se destaca em nome do atendimento às diferenças individuais, o papel da escola como um instrumento de justificativa das diferenças e legitimação das desigualdades (PEIXOTO, 2003, p.57).

A escola vista sob a perspectiva desta nova política educacional teve como função principal contribuir para o aprimoramento da sociedade através da oferta de experiências úteis e valiosas ao indivíduo (PEIXOTO, 2003, p. 75).

Essa concepção da escola esteve vinculada ao regime político vigente no país de 1930 até 1945, o Estado Novo.

Segundo pensamento predominante na época, a política desenvolvida por esse novo regime devia ter como objetivo a recuperação para o país do espírito de nacionalidade perdido a partir da democracia liberal, reinante durante a República Velha. Partindo do pressuposto de que os homens são naturalmente desiguais, o Estado devia assumir a função de promover condições de igualdade social (PEIXOTO, 2003, p.300).

O trabalho nesse contexto surgiu como única categoria capaz de tornar os homens iguais, “uma vez que, trabalhador é aquele que trabalha, independentemente da classe social, sexo, cor e idade” (PEIXOTO,2003,p.293).

Contudo, a visão organicista que se tinha da sociedade nesse período, reforçava o papel das elites como dirigentes do país, permanecendo o dualismo da educação escolar mineira, aspecto que se fez presente desde as suas origens.

No caso da educação da elite, a visão que se tinha da mesma, ou seja, como classe dirigente, fez com que o governo voltasse suas preocupações principalmente para o ensino secundário e superior. Era daí que deviam sair “as minorias esclarecidas que irão transmitir à massa o sistema de idéias, que elas julgam melhor à cultura do povo, à formação do seu espírito, à orientação dos seus destinos” (VIANNA *apud* PEIXOTO, 2002, p.301).

Já a educação das classes dominadas devia se dar por meio do ensino profissional, ministrado, geralmente, nas escolas técnicas, industriais e agrárias.

Importante ressaltar nesse contexto os esforços empreendidos por Vargas na implantação do ensino técnico no país (PEIXOTO, 2003, p.301).

Essa tendência em Minas não é diferente do quadro nacional. Essa discussão sobre a função da escola esteve presente em toda a década de 1930 e na primeira metade do anos 40. A adequação do sistema escolar para atender a pluralidade da sociedade brasileira, respondendo à ideologia liberal proclamada, mas mantendo o status quo , fica evidente na expressão do ministro Gustavo Capanema na exposição de motivos da Reforma do Ensino Secundário. Nesta ele deixa claro que o sistema escolar, na nova organização, visava atender a formação das elites condutoras através do ensino secundário e que o ensino profissional visava atender aqueles a quem as condições sociais predestinavam a entrada o mais cedo possível, na vida do trabalho (CAPANEMA *apud* PENTEADO, 1980).

Importante acrescentar, contudo, a iniciação do preparo profissional nas escolas primárias, destacando-se, nesse sentido, o papel desempenhado pelas disciplinas de Desenho e Trabalhos Manuais. Para Peixoto (2003) a importância dada ao trabalho no projeto educativo do Estado Novo ultrapassava questões de ordem política, envolvendo inclusive problemas de ordem econômica.

A passagem da ênfase na economia do pólo agrário para o industrial, no período entre 1930 e 1945, exigia “o disciplinamento da força de trabalho, a difusão de uma ideologia favorável à indústria”, e ainda um aspecto de não menor importância – a necessidade de introdução de uma nova maneira de trabalhar e a formação de um outro tipo de trabalhador (PEIXOTO, 2003, p.310).

Nessa perspectiva, se compreende, por que razões, também do ponto de vista econômico, a escola é importante no país, nesse período, e a ênfase ao trabalho, nos currículos. Cabe a ela cooperar por meio da formação de quadros de pessoal exigidos pela produção industrial. O que significa, de um lado, colaborar na formação de quadros dirigentes, capazes de imprimir ao processo de trabalho padrões de racionalidade compatíveis com o novo modelo de produção, e de outro, colaborar na qualificação de uma parcela do operariado, com vistas a fornecer braços para a indústria (PEIXOTO, 2003, p. 311).

A preocupação com a potencialidade da educação nos campos políticos e econômico fez com que o governo intensificasse sua presença nas escolas, uma das características fundamentais da política educacional desenvolvida nesse período.

Esta nova tendência fica evidenciada nos dec. n.º 10.362/32 e n.º 11.501/34, que modificaram o dec. n.º 7.970 – A/1927, relativo ao Ensino Primário. Em análise do conteúdo desses documentos verifica-se:

O progressivo alheamento do Estado, dos compromissos relativos à oferta e a manutenção dos serviços educacionais diferindo-se da política de Antônio Carlos; por outro lado neles estão expressos uma forte tendência de ampliação dos mecanismos de controle sobre a escola, já manifestada no governo anterior como uma estratégia para se imprimir eficiência ao sistema escolar, principal objetivo da política educacional do período (PEIXOTO, 2003, p.58).

Importante destacar, a partir deste decreto, a criação, no sistema escolar mineiro, do Corpo Técnico da Assistência na Secretaria de Educação e Saúde, e ainda a criação do Serviço de Assistência Técnica junto às escolas.

Ao corpo de Assistência Técnica cabia de ordem do secretário ou do Inspetor Geral de Instrução organizar planos, avisos destinados a orientação pedagógica do professorado mineiro (MINAS GERAIS, dec. n.º 10.362, art. 164, 1932).

Já a Assistência Técnica estaria reservado o trabalho no interior das escolas, tais como: organizar turmas, selecionar métodos (PEIXOTO, 2003, p.31).

A grande preocupação para com aspectos relativos à fiscalização do ensino não deixou de afetar o ensino de arte nas escolas primárias.

Pelo decreto nº 11.501/34, o secretário da educação criou o cargo de Inspetor do Desenho. Segundo art. 166 (p.550) desse decreto, ao Inspetor de Desenho cabia:

a) orientar o estudo do desenho no sentido didático, b) organizar um plano de estudo de uniformização do ensino do desenho, submetendo esse plano a aprovação do Inspetor Geral da Instrução.

Com o intuito de garantir formação em consonância com os objetivos mais amplos da política educacional, a efetivação no cargo de Inspetor de Desenho, exigia a participação do curso de especialização na Escola de Aperfeiçoamento. Para tanto ficou definida a realização anual, na referida escola, de um curso especial para esses Inspetores, e também para professores leigos diplomados no regime antigo (PEIXOTO, 2003, p.119).

A ênfase dada a aspectos relativos a fiscalização do ensino nesse período evidenciou uma grande preocupação para com a potencialidade da educação no treinamento de indivíduos ajustados a ordem estabelecida.

Os currículos, em especial os de Desenho e Trabalhos Manuais, revelaram-se como instrumento que podia contribuir com o controle social, na medida em que, procuraram criar consenso, no diz respeito a valorização do trabalho profissional.

Segundo Moreira (1992, p.18), no Brasil dos anos 30 aos anos 60, a concepção de controle social de grande influência identificava-se com a tendência curricular progressivista, representada principalmente por Dewey.

Franklin citado por Moreira (1992, p.18) destaca como características da teoria de controle social dessa tendência:

Preocupação com modos indiretos e internos de controle que operam através de certos processos sócio-psicológicos; preocupação com a emergência dos "self" (consciência social e personalidade); foco em modos de controle inconscientes e espontâneos; valorização do auto-controle como o mais importante meio de controle; e tentativa de promover um ajuste mútuo entre as atitudes, crenças e condutas de todos os indivíduos.

O destaque dado ao indivíduo, nessa concepção de controle social, abria espaço para que houvesse interação entre aquele e os indivíduos ou grupos controladores. Tal concepção foi denominada como teoria social de controle implícito, em contraste com a chamada teoria de controle social explícito. Essa defini-se por uma forma mais direta de controle na medida em que utiliza-se de recursos diretos e artificiais que operam externamente ao indivíduo (MOREIRA, 1992).

A influência da concepção de controle de Dewey, parece ter contribuído para a valorização da atividade infantil na educação escolar:

Nas chamadas escolas novas, a fonte primária de controle social está na própria natureza do trabalho organizado como um cometimento social, em que todos os indivíduos têm oportunidade de contribuir e pelo qual todos se sentem responsáveis (DEWEY *apud* MOREIRA, 1992, p.19).

Mas, no caso específico dos currículos das disciplinas de Desenho e Trabalhos Manuais predominou durante a Escola Nova em Minas, uma concepção de controle social explícito, uma vez que, esses programas se pautaram na visão da

escola como importante elemento para adaptação dos indivíduos ao sistema econômico.

Conforme será discutido no tópico “*A articulação entre os programas de Desenho e Trabalhos Manuais e os regimes políticos vigentes em Minas*”, meios conscientes de controle social foram acionados para que novas práticas e novos valores fossem consolidados. Alguns aspectos merecem ser ressaltados nesse sentido: disciplinarização do corpo com vistas a ampliar a produtividade do trabalho e a valorização do trabalho em si, independentemente de quem o executa (LENHARO, 1986, p.92). A incucação de tais valores, entre os alunos do ensino primário, teve como um de seus objetivos desenvolver a noção do trabalho como meio de servir a pátria.

Mas ainda que a ênfase dada a mecanismos de controle explícito nos programas de área de arte estivesse fundamentalmente relacionada por parte do governo em dirigir a orientação dada às disciplinas de Desenho e Trabalhos Manuais no curso primário, em alguns aspectos esse sentido foi extrapolado. Durante esse estudo, ressaltar alguns desses aspectos foi uma de minhas preocupações. No capítulo seguinte, isso torna-se mais perceptível ao leitor.

## **CAPÍTULO 2**

### **A ESCOLA NOVA E O ENSINO DE ARTE EM MINAS GERAIS**

#### **2.1 A RENOVAÇÃO PEDAGÓGICA EM MINAS E O LUGAR DO ENSINO DE ARTE**

Em fins do século XIX, descobertas relativas ao desenvolvimento infantil levaram educadores de diversos países europeus e dos Estados Unidos a uma revisão das formas tradicionais de ensino, “ensaiando com isso, uma escola nova” (LOURENÇO FILHO, 1930, p.17).

Em um primeiro momento os princípios que passaram a questionar as formas tradicionais de ensino eram decorrentes “de uma nova compreensão de necessidades da infância, inspirada em conclusões de estudos da biologia e da psicologia” (LOURENÇO FILHO, 1930, p.17).

A ênfase dada neste período a estudos desta natureza e a preocupação em sua aplicação na escola esteve alicerçada na idéia de que:

Não se educa alguém senão na medida em que se conheça esse alguém; e não será eficiente o trabalho do mestre se ele não tiver uma visão clara dos recursos do educando, a fim de que, em cada caso possa proporcionar as situações mais desejáveis para a consecução dos propósitos que possa ter em vista (LOURENÇO FILHO, 1930, p.37)



As mudanças da vida social, contudo, ocorridas nos países europeus e Estados Unidos levaram a um questionamento das funções das escolas em face das novas exigências, o que acaba por ampliar o foco de atenção de vários educadores nesses países. De acordo com Cavaliere (2002, p.256):

Um dos grandes impulsos do pensamento escolanovista foi a ocorrência das guerras mundiais, particularmente a primeira grande guerra, que surpreendeu o espírito iluminista com o fato de que foram exatamente as nações mais desenvolvidas na ciência, na tecnologia e na filosofia que protagonizaram o episódio bárbaro.

Para os reformadores o formalismo da ação educativa implicava em uma separação entre vida e educação e, conseqüentemente, numa racionalidade esvaziada de humanidade o que os levou a repensar as formas de ensino então vigentes:

As novas idéias em educação questionavam o enfoque pedagógico até então centrado na tradição, na cultura intelectual e abstrata, na autoridade, na obediência, no esforço e na concorrência. Para os reformistas a educação deveria assumir-se como um fator constituinte de um mundo moderno e democrático em torno do progresso, da liberdade, da iniciativa, da autodisciplina, do interesse e da cooperação. (CAVALIERE, 2002, p. 252).

A autora refere-se como reformadores, a educadores europeus, responsáveis pelo desenvolvimento de experiências educacionais, a partir do século XIX. Dentre eles destaca-se Montessori, Claparède, Bovet, Decroly. Apesar das particularidades de suas experiências, alguns aspectos comuns permitem reuni-los nesse grupo: importância dada a articulação da educação intelectual com a atividade criadora, em suas mais variadas expressões, valorização da autonomia dos alunos e professores,

preocupação com uma formação global da criança. No Brasil os norte-americanos, Dewey, filósofo e educador, e Kilpatrick, educador, são situados nesse grupo (CAVALIERE, 2002, p.251).

Procurando religar a educação à vida, rompida a partir do início da era moderna pela própria escolarização (CAVALIERE, 2002), os reformadores defenderam que o principal objetivo das instituições escolares devia constituir-se na retomada da unidade entre aprendizagem e educação.

A educação nesta perspectiva foi vista não como preparação para a vida, mas como a própria vida. Esta idéia esteve intimamente relacionada à proposição defendida por alguns autores como Dewey, representante norte-americano dessa virada na concepção da educação, em transformar a escola em uma “micro-sociedade”. Concebendo a escola de tal forma a prática educativa devia voltar-se para:

Experiências reais com fins em si mesmas e não apenas “preparatórias”, (...) onde relações interpessoais se estabeleçam em diversos níveis e onde os aprendizados científicos e para a vida pública e privada aconteçam de maneira integral (CAVALIERE, 2002, p. 260).

A defesa de uma educação integral foi, um dos lemas comuns entre os reformadores de todo o mundo, para os quais a atividade criadora assumiu papel de relevo na educação.

A grande importância atribuída as atividades artísticas por esses educadores, destacando-se Dewey nos Estados Unidos e, Decroly na Europa, esteve associada a idéia de uma formação global da criança, onde o desenvolvimento de todas as suas

faculdades, inclusive a imaginativa, foi considerada como condição essencial para um desenvolvimento pleno.

No Brasil, a partir do ano de 1922, com o início das Reformas de Ensino Estaduais, a influência do pensamento reformador, elaborado na Europa e Estados Unidos, fez-se notar, passando o ensino de arte a ser objeto de discussão.

Dentre estas reformas destacam-se do ponto de vista do ensino de arte, aquelas realizadas no Distrito Federal, Pernambuco e Minas Gerais.

No Distrito Federal, a Reforma de Instrução Pública realizada por Fernando de Azevedo (1927-28), teve como grande expoente no ensino de arte o pensamento de Nereu Sampaio. Em seus primeiros escritos Sampaio se dedicou a elaboração do método “espontâneo – reflexivo”, a partir das considerações metodológicas de Dewey expostas em *The School and Society*. (BARBOSA, 1982. p. 45-46).

O método de Sampaio consistiu 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. (BARBOSA, 1983, p. 1085).

Por meio do texto legal da Reforma Educacional de Fernando de Azevedo as idéias de Sampaio se cristalizaram, uma vez que nele se recomendava a adoção metodológica do desenho espontâneo, seguido de apreciação naturalista (BARBOSA, 1983, p.1085).

Na Reforma Carneiro Leão, realizada em Pernambuco, Barbosa (1983, p.1088) identifica a consolidação de uma outra vertente do pensamento de Dewey na

arte-educação no período designado como Escola Nova: a idéia de arte como experiência consumatória.

Segundo Barbosa (1983, p.1088) um dos grandes responsáveis pela divulgação da idéia de arte como experiência consumatória foi José Scaramelli, a partir do seu livro *Escola Nova brasileira: esboço de um sistema*. Neste livro onde Scaramelli explicitou os pressupostos teóricos da Reforma Carneiro Leão, a arte mereceu destaque, na medida em que, foi vista como elemento capaz de ajudar a criança a organizar e fixar noções aprendidas em outras áreas de estudo. A expressão através do desenho e dos trabalhos manuais era a última etapa de uma experiência para complementar ou explorar um determinado assunto.

Com relação as perspectivas assumidas por essas Reformas em Minas Gerais, destaca-se a influência da Reforma Carneiro Leão no ensino da arte, ou seja, da idéia de arte como expressão de aula. No programa Decroly, recomendado pelo Regulamento do Ensino Mineiro de 1928, essa tendência se fez notar, uma vez que a expressão, conforme observado no tópico referente a Escola de Aperfeiçoamento, foi considerada como última etapa da aprendizagem. Seu objetivo consistia na fixação de noções formadas no cérebro da criança, a partir de atividades envolvendo as diversas disciplinas curriculares.

No estudo, por exemplo, da ave João-de-Barro, era recomendado no programa que na etapa da expressão fosse observado “um ninho num galho de árvore para desenho espontâneo” (MINAS GERAIS, PROGRAMAS DE ENSINO, 1928, p.1618).

A grande ênfase dada às atividades de Desenho e Trabalhos Manuais em Minas, a partir da Reforma de Ensino Francisco Campos (1927-1928), justifica-se dentre outros aspectos, pela oposição a um ensino marcado essencialmente pelo excessivo verbalismo, pelas lições recitadas, fórmulas, definições e generalizações (REVISTA DO ENSINO, jan. 1930, p. 10).

Entra em cena o ensino ativo caracterizado essencialmente pela valorização da ação infantil, de sua atividade criadora, uma vez, que temos aí traço distintivo desta fase da vida e, portanto, somente o ensino que nela se baseasse respeitava seus interesses.

A observação de objetos e imagens, experimentações sobre os assuntos mais variados, exercícios de desenho e de trabalhos manuais, formações de coleções, organização de um material que tornasse concretas noções desenvolvidas nas diversas disciplinas, foram processos considerados adaptados à criança, uma vez que, faziam apelo a recursos de sua natureza que elas mais gostam de exercitar (REVISTA DO ENSINO jan. 1930, p.10).

O método intuitivo defendido até então, pautado no ensino pelos olhos, pelos aspectos, precisava se alargar e desdobrar em perspectivas mais amplas, ou seja, devia modificar-se para um ensino pautado na ação infantil. Neste sentido fazer a criança agir, foi considerado o primeiro dever do mestre (REVISTA DO ENSINO, jan. 1930, p.10).

A importância atribuída às disciplinas de Desenho e Trabalhos Manuais, além de estar associada neste momento com a valorização da atividade infantil, também

esteve vinculada à necessidade de desenvolvimento do senso estético no despertar do gosto e interesse pelo belo.

Segundo pensamento da época constituía a escola, a começar pelo edifício escolar, um dos maiores fatores de educação estética. Para Fernando de Azevedo:

A educação estética do povo deve começar pelo próprio ambiente da escola em que, das linhas arquitetônicas a moldura dos jardins, da paisagem envolvente a decoração interior, tudo possa servir às sugestões da ordem e harmonia e contribuir assim para despertar e desenvolver, na idade mais acessível e plástica, no sentido da beleza e da arte (AZEVEDO *apud* LOPES, 2000, p.410-411).

Affonso Roquette, professor da escola normal de Paracatu, em palestra publicada na Revista do Ensino, explorou a questão da formação estética dos escolares, referindo-se principalmente a importância do ensino do desenho neste sentido:

Prestando seu valioso auxílio à educação (o desenho) ao mesmo tempo exercita o sentido da vista, alargando e intensificando a capacidade de observação, desenvolve a memória e a imaginação, desperta e aprimora os sentimentos estéticos, na constante contemplação do Belo; e como o desenho é arte que se resume na intuição da Beleza, na harmonia das linhas e das formas, certamente belos e elevados serão os seus feitos na formação moral do indivíduo (ROQUETTE, 1930, p.32-33).

A possibilidade de formação moral do indivíduo, através da organização escolar, teve como objetivo concretizar novas atitudes de elegância, de bons costumes, de patriotismo, e de civilidade, não somente no âmbito escolar, mas na utilização de todo o espaço urbano (LOPES, 2000).

Nesse sentido, a inserção de Minas Gerais na modernidade também passou pelo desenvolvimento da educação estética na escola, onde as disciplinas de Desenho e Trabalhos Manuais assumiram aspecto-chave.

A iniciativa de modernização do Estado, também passou pela vinda das professoras européias, Artus Perrelet e Jeanne Milde, para a divulgação de novas idéias e métodos no ensino de arte. Será apresentada, a seguir, a importância dessas duas arte-educadoras.

## **2.2. A PRESENÇA DAS ARTE-EDUCADORAS ARTUS PERRELET E JEANNE MILDE**

### **2.2.1 Artus Perrelet**

Artus Perrelet, pesquisadora do desenho infantil no Instituto Jean Jacques Rousseau, dedicou-se a divulgar os métodos de ensino por ela desenvolvidos neste campo em vários países da Europa e América (BARBOSA, 1982, p.63).

Em Minas Gerais, a divulgação das idéias de Perrelet sobre o ensino do desenho se deu, sobretudo, por meio das inúmeras conferências que realizou como professora da Escola de Aperfeiçoamento. Essas conferências geralmente aconteciam nos grupos escolares de Belo Horizonte à noite, não contando somente

com a presença das alunas da escola, conforme notícia de jornal da época: “na presença de numerosos professores dos diversos cursos da Capital, estudantes e intelectuais, a Sra. Artus Perrelet realizou ante-ontem, a noite, no Grupo Escolar “Barão do Rio Branco”, a sua segunda conferência sobre desenho” (MINAS GERAIS, BELO HORIZONTE, 21 de março de 1929, p.6).

O interesse despertado pelas conferências de Perrelet, conforme visto, ultrapassava o campo pedagógico, atingindo os diversos meios cultos belo horizontinos. Suas palestras ao findar geralmente conquistavam quentes e prolongadas salvas de palmas. (Minas Gerais, Belo Horizonte, 21 de março de 1929, p.6).

Em crônica escrita à época, Carlos Drummond de Andrade confirmou que o prestígio alcançado por Perrelet na capital mineira ultrapassou o meio educacional e viu no curso de Desenho por ela desenvolvido “um índice de elevação intelectual mineira”.

- “você não está seguindo o curso de desenho de Mme. Artus?
- Ainda é possível matricular-se no curso de desenho de Mme. Artus?
- Que pena eu não ser professora para poder freqüentar o curso de desenho de Mme. Artus?

São pedaços de diálogos ouvidos no bonde, na Av. Afonso Pena larguíssimo e clara com as árvores cortadas, nas sorveterias e na sala de espera do Glória. Eu não sou propriamente o que se chama de um cavalheiro bem informado, mas concluo que o curso de desenho de Mme. Artus Perrelet constitui hoje uma das preocupações elegantes da cidade” (ANDRADE, 1987, p. 34).

Além do trabalho de Perrelet como professora ainda tem-se notícia da publicação no Brasil de um livro da autoria de Perrelet no ano de 1930, intitulado de



*O desenho a serviço da educação.* A inexistência da obra nas principais bibliotecas públicas brasileiras, impede determinar a influência do seu trabalho aqui no país.<sup>1</sup>

Para entender a importância de Perrelet tomo como apoio a obra de Barbosa (1982).

Em se tratando do trabalho de Perrelet, especificamente com suas alunas da Escola de Aperfeiçoamento, Barbosa afirma que foi a partir daí que se deu uma “real preparação profissional” para o ensino de Arte e por isso destaca o papel desempenhado pela professora de desenho neste contexto:

“A organização da educação em Minas Gerais foi determinada pelos alunos de Perrelet e aquele grupo influenciou outras regiões do Brasil divulgando sua metodologia”. (BARBOSA, 1982, p.87)

Neste sentido foi considerável a importância de Perrelet no contexto da Reforma. Contudo, uma interpretação equivocada de seu método de ensino de desenho, bem como a sua curta estadia em Minas, explica a pequena, talvez ausente, influência de suas idéias nos programas de ensino aqui enfocados. Por este motivo, não será dada ênfase ao trabalho de Perrelet desenvolvido na Escola de Aperfeiçoamento. Além disso, a escassez de fontes primárias que informem sobre sua atividade como professora não permitiria uma análise que pudesse acrescentar algo ao estudo realizado por Ana Mae Barbosa, que obtém informações para a sua

---

<sup>1</sup> Barbosa, p.87, afirma que procurando o referido livro nas principais bibliotecas públicas no Rio de Janeiro, só encontrou um exemplar na Biblioteca Nacional. A partir de indicação dada por Barbosa da possibilidade de existência de um exemplar da obra em Belo Horizonte na antiga biblioteca do Professor Casasanta, procurei sua sobrinha Ana Maria Casasanta, que indicou-me os possíveis lugares onde poderia encontrar o livro, pois a biblioteca do seu tio havia sido desmembrada. A busca se efetuou na biblioteca pública Luiz Bessa, no centro de referência do Professor, localizado na Secretaria de Educação de Minas Gerais e no Acervo Lúcia Casasanta pertencente a biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Não foi possível, contudo, localizar a obra em Minas Gerais. Não tive como ter acesso à obra existente no Rio de Janeiro.

pesquisa sobre Perrelet, predominantemente no Instituto Jean Jacques Rousseau e no seu livro *O desenho a serviço da educação*.<sup>1</sup>

Entretanto, torna-se relevante fazer algumas considerações, ainda que suscintamente, sobre a concepção de ensino de Perrelet, para que seja possível sustentar a afirmação de que não foi identificada a influência de suas idéias nos programas oficiais de ensino elaborados no período estudado. Esta discussão será travada a partir do já mencionado estudo realizado por Barbosa.

Para Perrelet a aquisição da gramática do desenho só podia “ emergir de uma relação íntima com a própria vida “. Isto é, de uma apreciação direta da experiência. (BARBOSA, 1982, p.71). O trabalho na escola com os elementos do desenho (linhas, ritmo, equilíbrio, forma) promovia essa integração com a vida, pois, esses símbolos eram vistos pelas crianças como “ instrumento de ação, de criação, os primeiros materiais de sua construção artística,” e não como objeto de contemplação, conforme concebido em inúmeras das pedagogias correntes. Em detrimento da valorização da passividade, o movimento das crianças, em Perrelet assumiu aspecto chave no ensino do desenho.

Para que as crianças adquirissem uma noção expressiva dos elementos do desenho, o professor devia explicar-lhes suas funções sempre relacionando ao meio circundante. (BARBOSA, 1982, p. 75).

No ensino do desenho, cabia ao professor, conduzir os alunos na sistematização do valor e significado dos elementos visuais, baseando-se para tanto

---

<sup>1</sup> A grande dificuldade de encontrar fontes primárias relativas a Perrelet, durante o levantamento de dados para a realização desta pesquisa revela o descaso dos órgãos responsáveis pela preservação da história do ensino em Minas Gerais, situação que se agrava em se tratando do ensino de Arte. Este fato explica em parte a quantidade restrita de estudos realizados nesta área.

em suas ações e movimentos. (BARBOSA, 1982, p.75). Assim, o ponto de partida do seu método consistia no uso da expressão corporal, pois, “antes de mais nada, foi seu próprio corpo que a criança sentiu e compreendeu” (PERRELET *apud* BARBOSA, 1982, p.1982).

Quanto à representação Perrelet aconselhava que a perfeição não devia ser muito valorizada. Era preciso que as crianças fossem capazes de captar e dar expressão aos elementos do desenho, pois a maneira pela qual elas os compreendiam é que formaria a base para as suas futuras representações. (BARBOSA, 1982, p. 79).

O objetivo do método de Perrelet não era, pois, conseguir que as crianças produzissem desenhos bonitos, mas estimular uma percepção que preservasse a capacidade de ver “organicamente o inerte e o vivo, o animado e o material.” (PERRELET *apud* BARBOSA, 1982, p.86).

De acordo com Barbosa (1982, p.88), os princípios e estratégias defendidos por Perrelet foram incorporados pela reforma da educação promovida por Francisco Campos em 1931. Entretanto, uma interpretação superficial do método de Perrelet, levou a distorções, que resultaram no uso de uma técnica completamente diferente daquela desenvolvida pela professora: o “desenho pedagógico“. Este consistia na realização de cópias, pelos alunos, de desenhos de formas simplificadas feitas pelo professor no quadro. A orientação baseada na simplificação da forma em Perrelet, era resultado de um rico processo de percepção experimentado pelo aluno, o que não se verifica no desenvolvimento do “desenho pedagógico”.

Contudo, com relação aos programas analisados, não foi identificada a presença do desenho pedagógico, discutido por Barbosa, mas sim a influência dos princípios metodológicos defendidos por Rui Barbosa, em seu Parecer sobre o Ensino Primário (1887). A adoção do princípio proposto por Rui Barbosa no ensino de Desenho, será explorado no próximo capítulo, referente á análise dos programas.

Além disso, com relação a Perrelet, é preciso destacar a similaridade entre a sua concepção de educação e o pensamento de Dewey, autor norte-americano, divulgado no país a partir do movimento da Escola Nova (BARBOSA, 1982). Em Minas Gerais, especialmente, foram identificados alguns trechos de escritos traduzidos de Dewey na Revista do Ensino, abordando temas sobre educação. Mas uma interpretação superficial do pensamento de Perrelet, impediu a possibilidade de difusão da concepção deweyana no campo do ensino de arte. Além disso, não foram encontradas referências feitas a Dewey em textos oficiais sobre o ensino de arte, principalmente nos programas enfocados.

É fato, também, que a educadora não permaneceu em Belo Horizonte. Retornando à discussão que apresentei no capítulo anterior, apontando o utilitarismo presente na forma prevista para o ensino de desenho nas escolas, posso supor que as concepções de Perrelet não se enquadravam naquela perspectiva. Isso poderia explicar seu afastamento das atividades na capital mineira. Contudo, não encontrei informações a respeito dessa situação, cujo esclarecimento poderia ainda mais elucidar o caráter de arte na escola, naquele período.

### 2.2.2 Jeanne Milde

Considerando a intensa atividade de Jeanne Milde no contexto belo-horizontino como artista e professora da Escola de Aperfeiçoamento e do Curso Normal, Milde se revela como elemento de grande interesse para esta pesquisa.

Tendo sido convidada para lecionar no Curso de Aperfeiçoamento e no Curso Normal em Belo Horizonte no ano de 1929, a escultora belga Jeanne Milde aceitou a proposta passando a ocupar, juntamente com Perrelet, a cadeira de Desenho, Trabalhos Manuais e Modelagem.<sup>1</sup>

Além da sua atividade como professora, foi intenso o trabalho de Milde como artista: realizou exposição individual, participou de exposições coletivas, foi jurada nos salões de arte moderna, fez bustos de personagens importantes do cenário mineiro, realizou tentativas de reunir os artistas da capital por meio de encontros que organizara.<sup>2</sup>

A partir da década de 1930, Jeanne Milde, juntamente com o artista plástico Delpino Júnior, tornou-se o elemento mais significativo da cultura de Belo Horizonte. É na interrelação do seu trabalho como artista e professora é que podemos entender a figura de Milde no contexto belo-horizontino.

---

<sup>1</sup> Há controvérsias quanto ao motivo da vinda de Jeanne Milde para Belo Horizonte. De acordo com Ivone Luzia Vieira (p.15) a vinda de Milde para Minas fez parte de um projeto de modernização deste Estado. Neste projeto, a participação da escultora consistiria na organização de uma Escola de Artes o que não se realiza por motivos de ordem política. Notícias de jornais da época, contudo, associam a vinda de Jeanne Milde para o trabalho na Escola de Aperfeiçoamento.

<sup>2</sup> Maiores detalhes sobre a atividade de Milde como artista, podem ser encontrados no arquivo por ela mesmo organizado e doado ao Museu Mineiro.

Os dois baixos-relevos alegóricos realizados por Milde para o edifício da Escola Normal Modelo, no momento de sua inauguração (setembro de 1930), representam a relação de reciprocidade que se estabeleceu entre os dois campos em que atuou, mostrando-se como duas facetas indissociáveis de Milde: se por um lado foi a habilidade como artista que lhe permitiu concretizar suas idéias acerca da educação numa obra; por outro lado, sua atividade como professora da Instituição teve grande influência no modo como concebeu a educação, o que não podia deixar de estar expresso nos dois baixos-relevos.

De acordo com notícia de jornal da época, os dois baixos-relevos foram colocados no vestíbulo da entrada principal do novo edifício da Escola Normal Modelo, situado no atual Instituto de Educação de Minas Gerais, constituindo belos trabalhos artísticos. Consistiram em dois grandes painéis laterais:

o da direita é uma alegoria ao ensino das ciências naturais, da geografia, da literatura e da geometria, e o da esquerda representa uma alegoria ao ensino artístico da Escola Normal, isto é, a escultura, o canto, a música e a pintura (MINAS GERAIS, 05 de setembro de 1930).

A realização desta obra demonstra, além do prestígio conquistado por Milde na capital mineira, a importância atribuída ao ensino artístico na Reforma de Ensino. O destaque conferido a um dos baixos-relevos, às diversas modalidades artísticas que compunham o currículo da Escola Normal, revelam a sintonia da artista com os preceitos assumidos na Reforma.

A interpretação dada pelo jornal às figuras presentes nos baixos-relevos, exprime aspectos do ideal educacional no período, ressaltando-se a crença na

educação para a garantia do progresso social, e ainda, as figuras de Antônio Carlos e Francisco Campos, como os grandes mentores da reforma, pela realização da reforma que se imprimiu neste terreno:

As duas figuras principais representam o sol, isto é, a luz do ensino e o progresso de Minas. As outras figuras estão sob a impressão do desejo de conhecer e aprofundar seu saber, e vão subindo a escadaria do progresso. Sob cada baixo-relevo estão colocadas as efígies do Presidente Antônio Carlos e do Dr. Francisco Campos, que são os realizadores da reforma do ensino e os grandes artífices da obra educacional em Minas (MINAS GERAIS, 05 de setembro de 1930).

Neste contexto, Jeanne Milde constituiu-se não somente no elemento de ligação entre o Estado e o artista plástico local em benefício da recuperação do prestígio das artes plásticas e de seus criadores junto às elites dominantes, como apontou VIEIRA (1983); mas também constituiu-se no elemento de ligação entre o ideal educacional do período e o ensino artístico na Escola Normal Modelo e na Escola de Aperfeiçoamento.<sup>1</sup>

Na formação recebida por Jeanne Milde na Real Academia de Bruxelas, tem-se importante elemento comum com o tipo de ensino artístico que se pretendia imprimir em Minas no período aqui estudado, o que possibilitou o estabelecimento desta ligação, a saber, o caráter utilitarista conferido às artes naquela instituição.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Segundo VIEIRA (1983): *Desde a decadência da mineração que as artes plásticas perderam o lugar de destaque na sociedade, com a conseqüente marginalização do artista e do artesão. Nesse novo modelo político, o Estado se outorga o direito de proteger o artista e as artes, tornando-se o principal mecenas, e Milde se situa na história, como a primeira artista, em Minas, a participar de um projeto que tem por objetivo central a modernização do Estado.*

<sup>2</sup> Em 1886 a Real Academia passou a ser a Real Academia de Belas Artes e Escola de Artes Decorativas, dando-se a “efetivação do desejo de se juntar o ensino de artes às novas técnicas industriais” (RODRIGUES, 2001, p.19). Este posicionamento surge no século XIX, diante da necessidade vista por alguns teóricos de superação do “ abismo criado entre a arte e o artesanato,

Contudo, é preciso ressaltar que este caráter utilitarista conferido às artes possui importantes diferenças de concepção entre Milde e a Política Educacional mineira. Na Política Educacional mineira do período, sob ares de ensino renovador, a arte aparece ligada a tendências anteriores, principalmente ao liberalismo para o qual o ensino artístico tinha como principal objetivo a preparação para o trabalho profissional. Em Jeanne Milde, predomina uma tentativa de superação entre a dicotomia belas artes e artes aplicadas. Neste sentido, uma perspectiva restrita quanto ao ensino de arte, dada pela política educacional, foi ultrapassado por Milde que tinha o objetivo, de levar para a arte decorativa ligada a indústria, noções relativas às artes maiores. (RODRIGUES, 2001, p.20).

Jeanne Milde, imbuída dessas idéias, desenvolveu na Escola Normal um método baseado na psicologia.<sup>1</sup>

Diferentemente de Perrelet que introduzia a linguagem artística pela linha, pelo desenho e desenho com o corpo; Milde começava com a tridimensão, pela escultura. De acordo com o pensamento de Milde, desenho e pintura eram concebidos como meios preciosos para o desenvolvimento estético, mas não bastavam para desenvolver o sentido de espaço, condição essencial à livre-expressão (VIEIRA, 1994, p.87-88).

De acordo com Vieira (1994, p.88), no método de Milde, em primeiro lugar o aluno devia ser familiarizado com experiências tridimensionais, “isto é, com os

---

entre a arte e indústria, traduzido pelo rápido retrocesso do trabalho artesanal de qualidade e pelo crescimento da oferta dos produtos industrializados esteticamente pobres, fabricados em série.” (OSINSK, p. 46-47).

<sup>1</sup> A relação estabelecida entre ensino de arte e psicologia se dá no século XX a partir de estudos sobre o funcionamento da mente infantil, o que acaba por gerar a valorização da personalidade e criatividade da criança. (OSINSK, 2001, p.59).



elementos do construir, ou seja, o da composição espacial por meio de toda a sorte de experiências de materiais”. Como na Bauhaus, escola da *desing* alemã, o primeiro passo devia consistir no conhecimento de todo o material. Dois cadernos de anotações de Milde, presentes em seu arquivo no Museu Mineiro, cuja data de redação não foi possível localizar, apresentam propriedades, meios de conservação, utilização, origem de diversos materiais, confirmando a importância atribuída pela artista e professora ao conhecimento profundo das matérias utilizadas no processo de elaboração dos trabalhos plásticos.

A segunda etapa de seu método consistia no estudo de teorias que estivessem relacionadas com o trabalho que o aluno pretendia executar. Em um estudo, por exemplo, sobre o emprego das cores na pintura, Milde preocupou-se em definir a sensação da cor como um fenômeno físico, ou seja, como “sensação levada ao cérebro pelos olhos” (Mlle. MILDE, Caderno de Anotações, sd.).

Somente após trabalhar todas estas noções com seus alunos é que devia ser desenvolvido um projeto para a execução do trabalho. A elaboração do projeto consistia na realização de desenhos que orientassem sua execução. Para Milde o desenho constituía um “ensino elementar”, pois permitia “a educação da mente, dos olhos, da mão na representação raciocinada das formas” (Mlle. MILDE, Caderno de Anotações, sd). A concepção do desenho como um ensino elementar na formação de Milde, esteve relacionada ao modelo da Academia de Bruxelas onde estudou. Desde sua inauguração em 1711 “sua função primordial seria a de ensinar a arte do desenho, sendo este a base para todas as outras artes” (RODRIGUES, 2001, p.18).

O processo proposto por Milde na execução dos trabalhos plásticos (conhecimento do material, estudo de teorias e elaboração de projeto), mostra que o método da livre-expressão empregado por Milde não se identificava com métodos mais radicais também assim intitulados, em que os alunos diante de materiais diversos, ver-se-iam sem quaisquer orientações. Neste sentido, Milde concordava com Dewey, para quem liberdade ou individualidade não eram elementos inerentes do ser humano, “mas algo a ser forjado e conquistado continuamente, por meio do exercício da experiência” (OSINSK, 2001, p.70). A postura adotada por Milde enquanto professora consistia em uma atitude pedagógica de participação e orientação, contrapondo-se ao autoritarismo tradicional ou a omissão que caracterizou muitos professores adeptos da livre-expressão (OSINSK, 2001, p.70)

Em sintonia com os princípios escolanovistas, para Milde, a característica essencial da escola era a de oferecer à criança um número de atividades, visando, sobretudo aquelas que se entrosassem perfeitamente na vida diária do educando. (Milde. MILDE, Caderno de Anotações, sd). Assim, importância fundamental tinha a arte utilitária para a educação, por fazer parte do cotidiano dos alunos, consistindo em um “instrumento educativo de real valor dada as suas possibilidades de suscitar duradouras tarefas.” O trabalho de cartanagem por exemplo, podia proporcionar a consecução deste objetivo porque “em primeiro lugar corresponde a necessidade de produção do aluno de encontro a um interesse direto e verdadeiro, gerador de um sadio esforço.”

Outra preocupação presente no trabalho de Milde como professora, refere-se a questão da eficiência no ensino, meta que devia ser perseguida pelos profissionais

envolvidos com a educação, conforme pregava a política educacional vigente no período. Esta tendência se fez evidente durante todo o período estudado, sobretudo a partir da década de 1930.

Em Milde, a orientação dada á questão da eficiência, mesclava-se com uma preocupação em desenvolver um ensino ativo, ou seja, pautado nos princípios escolanovistas. Alguns objetivos definidos pela professora no trabalho com cartonagem no ensino primário, expressam a interrelação estabelecida entre eficiência e ensino ativo em Milde:

- desenvolver a linguagem e o espírito de sociabilidade, e ainda a capacidade de resolver situações novas. - Aquisição de linguagem técnica. - Desenvolvimento de hábitos específicos de higiene. - Compreensão do valor da tarefa. - Desenvolvimento de hábitos de trabalho, organização e seleção. Aperfeiçoamento da exatidão, apurando-se pela perfeição no mesmo tempo e gosto pelo belo (Mlle. MILDE, Caderno de anotações, sd).

O primeiro objetivo definido desdobra-se em outros de fundamental importância para o escolanovismo, destacando-se a preocupação na formação de hábitos de higiene de trabalho, bem como, a compreensão por parte da criança daquilo que devia ser objeto de seus esforços. A definição desses objetivos por Milde demonstra, pois a influência do escolanovismo em seu pensamento. Expressões como linguagem técnica, hábitos de trabalho, organização, seleção e exatidão, fazem supor a presença de certo pragmatismo na orientação dada por Milde no ensino artístico. Isto se torna evidente nas seguintes afirmações de Milde quanto às condições de bom êxito nas aulas de marcenaria.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Na discussão sobre a concepção de currículo, esse sentido será melhor explorado.

Adestrar-se no manejo das ferramentas o mais possível. Para fazer o trabalho bem feito, com pouco esforço físico e trabalhar depressa, deve as ferramentas sempre ser bem preparadas e afiadas. Prever e predispor tudo antes de colar. Professor não deve permitir que o aluno adquira vícios prejudiciais na execução. Aprender a trabalhar com perfeição e depressa (Mlle. MILDE, caderno de anotações, sd).

Quanto aos requisitos que deviam ser exigidos na confecção de um trabalho, ressalta-se mais uma vez uma concepção utilitarista de ensino de arte, uma vez que, o primeiro deles referiu-se a “utilidade do objeto”. Os demais requisitos baseavam-se, sobretudo, em uma concepção moderna de arte que também associava-se a uma concepção clássica: originalidade, pureza do estilo, linhas fortes e bonitas, proporção das peças, sobriedade na decoração, harmonia das cores.

Visando preparar as futuras professoras para o ensino artístico, o programa da disciplina de Desenho, Modelagem e Trabalhos Manuais, da Escola Normal, organizado por Milde, constava de: técnica e conhecimento prático dos trabalhos manuais, desenho, modelagem, encadernação, carpintaria ... (RODRIGUES, 2001, p.41).<sup>1</sup>

Significativo número de notícias, presentes nos jornais da época informando acerca de exposições anuais, realizadas pelos alunos da Escola de Aperfeiçoamento e do Curso Normal, confirmaram o destaque dado à arte ligada ao cotidiano no trabalho de Milde: trabalhos de agulha, cartonagem, bordados, marcenaria, trabalhos

---

<sup>1</sup> Dado importante acerca dos programas de ensino da Escola Normal é que eles eram montados pelo próprio professor. (RODRIGUES, 2001, p.41), daí a grande influência das idéas de Milde no ensino artístico em Minas. Esta afirmação pode ser confirmada por meio de um documento da Secretaria da Educação e Saúde Pública do Estado de Minas Gerais, referente ao contrato de Milde por dois anos como professora no curso de Desenho, Trabalhos Manuais e Modelagem da Escola de Aperfeiçoamento no ano de 1933. Segundo cláusula terceira deste contrato “o programa dos serviços que Mlle. Milde tem que prestar ao Estado será objeto de estudo e instruções que este em tempo oportuno se obriga a adotar de acordo com a mesma. Dessa afirmativa pode-se inferir que não só o programa dos serviços prestados por Milde de um modo geral, seriam por ela mesma organizados, mas também o programa da disciplina que ministrava.

de lã, tecelagem, dentre outros. Na realização dos mesmos, preocupação consistia no emprego de matérias-primas locais, fato que levou seu trabalho a ser considerado como patriótico e inédito (RODRIGUES, 2001, p.45).

Apesar da importância atribuída nestas reportagens a trabalhos de caráter mais utilitarista, também mereceram destaque trabalhos de modelagem feitos em gesso, cimento, terra-cota e bronze.

Outra parte considerada de grande importância pelo jornal Diário da Tarde (02 dezembro de 1932) nessas exposições consistiu na mostra de trabalhos realizados com o objetivo de facilitar o ensino de outras disciplinas. A exposição de mapas feitos na cadeira de Desenho, Modelagem e Trabalhos Manuais, sob a orientação da professora, foi considerada como um trabalho de precioso valor para o ensino de geografia. A tendência de se utilizar a arte como auxiliar de outras disciplinas teve grande acento neste período. Além de serem utilizadas pelas professoras na elaboração de materiais, as atividades artísticas também contribuíam no ensino primário na assimilação de conteúdos das diversas matérias que compunham o currículo. Destaca-se aqui, o caráter de subordinação conferido à arte com relação às demais disciplinas.

O trabalho desenvolvido por Milde na Escola Normal possuía duas dimensões: uma de orientação mais prática e outra voltada para a formação estética de suas alunas. Quanto ao caráter mais prático de seu trabalho na Escola Normal, Milde dizia:

Eu tinha um papel específico, de ordem mais material que precisava ser combinado com o das outras professoras. Por exemplo, na aula de

linguagem, cada aluna criava a sua estorinha e eu ensinava como fazer os fantoches, máscaras, etc, caracterizando-os de acordo com a literatura (Milde. MILDE *apud* PRATES, 1989, p. 151).

De acordo com Rodrigues (2001, p.46) isso significava que o principal objetivo das aulas de Milde era “ensinar as professoras modos de produção manual para facilitar seus trabalhos ao ministrar as diversas disciplinas utilizando-se de recursos aprendidos nas aulas de trabalhos manuais”. Entretanto, o trabalho que Milde desenvolvia na Escola Normal, sendo de ordem mais prática, não excluía conforme enunciado, a preocupação em formar em suas alunas uma concepção estética, que lhes despertasse a sensibilidade.

Nas aulas com slides por exemplo, as alunas deviam apresentar às suas colegas trabalhos de artistas, apresentações essas que eram entrecortadas pela voz de Milde “ cujos excelentes comentários aumentavam, mais ainda o encanto desses momentos de arte” (MOURA, 1950). Esse exemplo mostra que Jeanne Milde além de trabalhar conteúdos específicos da arte no domínio prático, também estava atenta ao caráter da arte como uma construção histórica, onde os trabalhos e conhecimentos desenvolvidos por outros artistas eram de suma importância para a construção de uma concepção estética.<sup>1</sup>

Da exposição feita sobre o trabalho desenvolvido por Milde nas escolas Normal e de Aperfeiçoamento pode-se concluir que o objetivo maior da disciplina de Desenho, Trabalhos Manuais e Modelagem consistiu na “melhoria do ensino a partir

---

<sup>1</sup> Fazendo parte do ensino de Milde, já na década de 1930, o estudo de imagens nas salas da aula como elemento vital na alfabetização visual será defendido por Barbosa (1994) a partir da década de 1980. Uma das grandes diferenças entre Milde e Barbosa é que enquanto a primeira trabalhava imagens com suas alunas da Escola Normal, Barbosa defende o trabalho com imagens desde o início da escolarização.

da utilização da arte no próprio dia a dia das pessoas” (RODRIGUES, 2001, p.47). Isto está expresso no pensamento de Elza Moura ao afirmar que: “Milde resolveu o problema do ambiente. Só tem casa feia quem quer”, referindo-se ao trabalho desenvolvido nas aulas da professora belga com cabos de vassoura na criação de móveis (MOURA, 1950).

Neste sentido, ainda que o pensamento de Milde acerca do ensino de arte possuisse considerável ligação com o tipo de ensino de arte pretendido pelo governo, destacando-se sua relação com o trabalho fabril; é possível afirmar que sob muitos outros aspectos e até mesmo sob este mesmo, ela o ultrapassou. Para Jeanne Milde mais que preparar mão-de-obra para o trabalho, o ensino de arte tinha como objetivo fazer a arte presente no cotidiano das pessoas através de suas próprias atuações seja em casa, no trabalho, ou na escola.

Apesar do reconhecido apoio do governo, Milde lamentou não ter podido desenvolver em Minas um trabalho de cunho científico, fato que ela atribuiu ao “despreparo do material humano com quem trabalhou” (RODRIGUES, 2001, p.51).

Quanto ao apoio e compreensão do governo, em parte foi bastante apreciado o meu trabalho, mas faltou que me entregasse professoras que desejassem realmente especializar-se, gente de preparo maior e cultura que se apaixonasse pela coisa com idealismo e tenacidade a fim de possibilitar um estudo mais sério e mais profundo, uma verdadeira pesquisa científica. Lamento apenas que muita coisa útil poderia ter sido realizada com proveito e não foi (MILDE *apud* RODRIGUES, 2001, p.51)

Neste ponto temos uma das diferenças fundamentais entre o trabalho desenvolvido por Milde e o trabalho de Perrelet. Perrelet fez parte de um grupo de investigadores no Instituto Jean Jacques Rousseau, onde desenvolvia pesquisas

para o desenvolvimento de seu método do ensino de desenho. Aqui sua preocupação foi com a divulgação do mesmo. Milde, com sua bagagem acadêmica i desenvolveu um trabalho de concepção de educação artística, na prática da Escola de Aperfeiçoamento. As dificuldades para realizar pesquisas quanto ao ensino de arte na capital mineira, impossibilitou a criação de um grupo voltado para questões desta natureza, o que justifica o isolamento de Milde.

A pequena influência exercida por Artus Perrelet no contexto da educação mineira, conforme salientado, não se aplica a Milde, o que pode ser explicado em parte, pelo extenso período pela mesma dedicado à educação mineira.

Num plano mais geral, foi encontrado um interessante exemplo que pode ilustrar a influência e importância atribuída ao trabalho desenvolvido por Milde no ensino de arte.

Em pesquisa realizada no intervalo de cinco anos (1929-1934), pelo Laboratório de Psicologia Experimental da Escola de Aperfeiçoamento, relativa às idéias e interesses das crianças de Belo Horizonte, a disciplina Trabalhos Manuais ocupou, entre os meninos, o segundo lugar dentre as matérias preferidas na escola primária. Esse dado foi comparado ao espaço ocupado por essa disciplina no ano de 1929, um dos últimos lugares.

Segundo Boletim, nº17, publicado pela Secretaria de Educação e Saúde Pública, o crescente interesse pela disciplina de Trabalhos Manuais:

(...) parece comprovar a eficiência da orientação que se deu ao ensino dos trabalhos manuais nos grupos escolares de Belo Horizonte, depois que foi criada na Escola de Aperfeiçoamento um curso especial para as



professoras desta disciplina, sob a direção competente de Mlle. Milde (CASTRO, 1935, p.11).

Do ponto de vista dos programas, a influência de Milde também se fez presente. Esse aspecto será tratado no próximo capítulo.

## **CAPÍTULO 3**

### **OS PROGRAMAS DE ARTE PARA O ENSINO DE ARTE EM MINAS: PROCURANDO EXPLICITAR O SENTIDO DA ARTE NA EDUCAÇÃO**

Neste capítulo apresento a análise dos Programas de Arte para o ensino primário em Minas, tomando-os com material curricular. Procuo explicitar o sentido da arte que se pretendia levar para dentro das escolas. Busco desenvolver, portanto, uma análise desse sentido com amparo na discussão do campo do currículo.

#### **3.1- O CAMPO CURRICULAR NOS ESTADOS UNIDOS NO INÍCIO DO SÉCULO XX E SUA INFLUÊNCIA NO SISTEMA DE ENSINO MINEIRO**

Conforme discutido no capítulo anterior, a década de XX foi caracterizada como um período de efervescência para o contexto educacional, culminando na reforma do sistema escolar mineiro, mas também em reformas em outros importantes estados como Distrito Federal e Pernambuco.

Para Moreira (1995, p.84) essas Reformas, devido seu caráter inovador, constituíram em nosso país no primeiro esforço de sistematização curricular, localizando aí as sementes daquilo que mais tarde veio a ser o campo do currículo no Brasil.

Em análise sintética sobre as reformas ocorridas na Bahia, no Distrito Federal e Minas Gerais o autor sugere que:

Outros estudos aprofundem a análise dos enfoques e propostas curriculares das reformas dos anos 20 e procurem clarificar mais a forma como os pensadores da escola nova adaptaram as idéias progressivistas à realidade brasileira (MOREIRA, 1995, p.91).

Segundo Moreira (1995, p.79), duas grandes tendências se faziam notar no pensamento curricular brasileiro emergente (década de 1920): uma mais próxima dos ideais de eficiência e produtividade originários do Taylorismo e outra mais próxima aos princípios do pragmatismo.

Considerando a influência do campo do currículo dos EUA, no início do século XX, para o desenvolvimento destas duas tendências em Minas Gerais, principalmente aquela ligada às idéias Tayloristas, passo a discutir o contexto de emergência daquele. Com isso pretendo ressaltar também a importância de condições macroestruturais, internacionais, para a configuração dos programas de ensino de arte mineiros numa inter-relação com fatores sócio-culturais, econômicos e políticos em Minas, desenvolvidos em capítulo anterior.

O início do século XX, marcou, nos Estados Unidos, o nascimento de uma nova visão de sociedade em que a industrialização, bem como a utilização de

princípios científicos num primeiro momento na vida das fábricas e, posteriormente em outros âmbitos da vida social foram proclamadas como garantia para que o progresso econômico e social alcançados atingissem a todos.

O clima que impulsionou a emergência dessa nova visão de sociedade esteve intimamente relacionado às grandes transformações ocorridas neste país, ressaltando-se mudanças de ordem econômica: utilizando dos princípios da ciência os Estados Unidos passou de um poder agrícola de segundo nível para um poder industrial de primeiro nível, alcançando a liderança da produção mundial (DOLL JÚNIOR, 1977, p. 55).

Segundo Doll Júnior (1977) e Moreira (1992) esta revolução pela qual passaram os Estados Unidos constituiu-se como força dominante nesta sociedade, moldando valores, inclusive o modo como a educação é concebida ainda nos dias de hoje, o que lhe confere seu feitiço tecnológico específico.

Configurava-se a idéia de uma nova sociedade organizada em torno da competência técnica, destacando-se seu papel na formação dos indivíduos.

Neste clima, marcado sobretudo por uma empolgação pelos princípios da ciência, emergiram diferentes concepções de educação voltadas para o questionamento dos modelos educacionais anteriores.

Críticas dirigidas a incompetência e corrupção do sistema público escolar, denunciavam o caráter monótono, mecânico e repetitivo do ensino.

Considerando o papel de relevo atribuído a educação neste contexto, no auxílio à adaptação das novas gerações às transformações econômicas, sociais, e

culturais que ocorriam, considerada a defasagem do sistema escolar, reformas educacionais foram elaboradas durante a primeira metade do século XX.

O foco destas reformas residiu na adoção de sistemas de gerenciamento melhorados já em uso nas indústrias, dimensão que foi corporificada nos currículos e amplamente defendida por aqueles que foram responsabilizados pela sustentação teórica e prática das propostas curriculares (KLIEBARD, 1980).

De um modo geral, ainda que as reformas de ensino efetuadas na primeira metade do século XX nos Estados Unidos, fossem na opinião popular associadas ampla e vagamente ao movimento conhecido como educação progressiva, as idéias educacionais não podiam ser enquadradas em um só bloco coeso. O debate no campo do currículo evidencia uma outra tendência, associada ao cientificismo e planejamento para a eficácia e produtividade (KLIEBARD, 1980; MOREIRA, 1992).

Kliebard (1980) ao explorar o tema utiliza-se da metáfora da administração corporativista, mostrando que no campo educacional nos Estados Unidos predominou neste período, uma concepção tecnicista, tanto no trabalho realizado no interior das escolas, como nas discussões travadas em torno da configuração dos currículos.

Como reflexo da administração científica, as escolas foram comparadas a fábricas e as crianças à matéria bruta a ser trabalhada. Essas, pois, deviam ser transformadas em produtos que pudessem satisfazer as diversas exigências da vida social. Uma das principais responsabilidades das escolas, portanto, foi a formação de indivíduos segundo as necessidades estabelecidas pela fábrica, local de onde provinham as demandas da civilização do século XX (KLIEBARD, 1980, p.108).

A forte associação estabelecida entre iniciação profissional e educação, tal como concebida no contexto da modernidade, emergiu inicialmente nos Estados Unidos, a partir da adesão à administração científica pelas escolas.

A adoção do sistema de gerenciamento afetou, conforme já anunciado, profundamente a teoria do currículo que se configurava naquele período (KLIEBARD, 1980, p. 112).

Autores apontados por Doll Júnior (1977, p.66), tais como Edward Thorndike e Henry Harap cuidaram de buscar subsídios para a elaboração do novo modelo curricular. “Edward L. Thorndike (1913) forneceu as bases intelectuais com seu magiço *Educational Psychology*, de três volumes”; já Henry Harap “desenvolveu um manual popular sobre como fazer-curriculum, em 1928”.

As primeiras décadas do século XX, portanto, foram caracterizadas, no campo educacional norte-americano, por uma “intensa atividade em busca do currículo científico” (DOLL JÚNIOR, 1977, p.64).

Destacou-se nesse contexto, o trabalho de John Franklin Bobbit, autor que segundo Kliebard (1980, p.112), deu forma e orientação à área de currículo nos Estados Unidos.

De acordo com Kliebard (1980, p.112) a atividade inicial de Bobbit ocorreu essencialmente no sentido de adaptar as técnicas do mundo dos negócios para uso nas escolas. Tomando como base essas técnicas, Bobbit defendeu que o modelo de eficiência orientador do trabalho nas escolas devia pautar-se em princípios da administração científica. Dentre esses princípios destacou-se a necessidade da divisão de tarefas na escola e a especialização das funções de seus profissionais.

A necessidade de divisão de tarefas foi inicialmente defendida por Friederik Taylor, através da formulação de leis para um gerenciamento científico no trabalho em fábricas.

Conforme aponta Kliebard (1980, p.114) a mera transposição dos princípios da administração científica à administração de escolas afetou sobremaneira a teoria curricular nos Estados Unidos.

A influência das idéias tayloristas no campo educacional, contudo, não se fez presente somente naquele país, fazendo-se sentir inclusive nas reformas educacionais efetuadas no Brasil nos anos 1920-30. Francisco Campos, Secretário do Interior em Minas, preocupado em garantir a eficiência das escolas, impôs às mesmas uma série de medidas de cunho administrativo e pedagógico, tais como, mecanismos de fiscalização do trabalho dos professores através da Inspeção de Ensino. Buscava-se de acordo com a ideologia Taylorista alcançar o máximo rendimento dos elementos básicos do processo educativo: aluno, professor e métodos (PEIXOTO, 2003, p.126-127).

Mecanismos de fiscalização do trabalho no interior das escolas, introduzidos por Campos, receberam ênfase ainda maior nos governos de Olegário Maciel e Benedito Valadares, tendo-se como objetivo garantir a eficiência do ensino. Para tanto, foi dado destaque a procedimentos como observar, testar, medir e avaliar o processo de ensino-aprendizagem. Antipoff, professora de Psicologia na Escola de Aperfeiçoamento, indicou os principais elementos que deviam presidir a organização das escolas, nesse contexto. A professora tomou como referência o trabalho nas oficinas:

A organização científica não comporta necessariamente grande invenção, nem a descoberta de novos fatos extraordinários, consiste numa determinada combinação de elementos. Esta combinação, que constitui a organização científica, pode resumir-se da seguinte forma: ciência, ao invés de empirismo, harmonia, ao invés de discórdia, cooperação, ao invés de individualismo, rendimento máximo ao invés de produção reduzida, formação de cada homem de modo a obter o máximo de rendimento e prosperidade. Conquanto estas palavras se refiram aos trabalhos nas oficinas, não são menos judiciosas no terreno escolar. Se no primeiro caso trata principalmente de rendimento material, em pedagogia visarão o rendimento mental (ANTIPOFF *apud* PEIXOTO, 2003, p.127).

A utilização do trabalho nas oficinas como metáfora para referir-se ao trabalho desenvolvido nas escolas, revela similaridades entre o pensamento educacional mineiro predominante nesse período e o pensamento de autores norte-americanos do início do século XX influenciados pelas idéias Tayloristas. Como exemplo do último destaque Ellwood Culberley (1916).

**Todo estabelecimento industrial que fabrica um produto padronizado, ou uma série de produtos de qualquer espécie, mantém um corpo de especialistas em eficiência para estudar os métodos de produção e para medir e prestar os métodos de seu trabalho. Tais indivíduos dão grande lucro às indústrias, introduzindo melhorias nos processos e procedimentos e treinando os trabalhadores para produzir mais e melhor. Nossas escolas são, de certo modo, fábricas nas quais a matéria bruta (crianças) deve ser modelada e transformada em produtos que satisfaçam as diversas exigências da vida. As especificações da fábrica provêm das demandas da civilização do século XX e é responsabilidade da escola formar seus alunos segundo as especificações estabelecidas. Isso exige boas ferramentas, maquinaria especializada, mensuração contínua do produto para verificar se está de acordo com as especificações, eliminação de perdas na manufatura e grande variedade nos resultados (CUBBERLEY *apud* KLIEBARD, 1980, p.108).**

A transposição dos princípios da administração científica à administração de escolas também revelou-se mediante à necessidade de divisão do trabalho em seu



interior, um dos princípios da concepção curricular de Bobbit. Em Minas Gerais, o processo de divisão do trabalho nas escolas, aconteceu, sobretudo, a partir da década de 1930, por meio da instituição do Corpo de Assistência Técnica, e ainda através da presença de inspetores especializados em certas áreas do currículo (PEIXOTO, 2003, p.129).

Para Peixoto (2003, p.129) esses dois fatores restringiram o âmbito de atuação dos diretores e professores mineiros no período. É o caso, por exemplo, dos professores das disciplinas de Desenho e Trabalhos Manuais que realizaram seu trabalho sob a fiscalização de um Inspetor de Desenho, conforme discutido no primeiro capítulo.

De volta ao contexto norte-americano, Kliebard aponta sérias conseqüências para a teoria curricular de seu país pautada pelo modelo burocrático. Uma delas referiu-se a pré-determinação do papel social das crianças em idade escolar por meio de testes de aptidão individuais que indicavam quais de suas potencialidades eram dignas de serem exploradas. Para o autor as potencialidades identificadas tendiam a coincidir “como por um passe de mágica, com as necessidades da moderna sociedade industrial” (KLIEBARD, 1980, p.120).

Em Minas Gerais, a organização de classes homogêneas, defendida a partir da Reforma de Ensino Francisco Campos, segundo testes de inteligência, foi vista como medida indispensável para o desenvolvimento do trabalho pedagógico que contribuísse com o desenvolvimento harmônico do indivíduo.

A avaliação, contudo, dos alunos segundo critérios estabelecidos pelos testes de inteligência, baseados, sobretudo na avaliação de noções em Língua Pátria e

Aritmética, não foi fator isolado na diferenciação de turmas. O próprio laboratório de psicologia experimental, responsável pela pesquisa acerca dos testes de inteligência, reconheceu notável correlação entre o coeficiente social dos grupos sociais que compunham o ambiente escolar e o resultado dos testes de inteligência (CASTRO, 1936, p.84).

Neste sentido, e como já assinalado no capítulo 1, a proposta de um ensino diferenciado, segundo características biopsicológicas ultrapassou questões relativas à escola. Segundo Peixoto essa proposta atendeu as necessidades das camadas dominantes, uma vez que, serviu como justificativa para o posicionamento dos indivíduos na sua classe (PEIXOTO, 2003, p.33). Ao lado dos estudos no campo da psicologia, que deram legitimidade à busca de um ensino individualizado, estudos sociológicos indicaram “que para o funcionamento da sociedade eram necessárias funções diferenciadas” (PEIXOTO, 2003, p.34).

Nos Estados Unidos, concepção semelhante quanto ao papel da escola levava a defesa de um currículo diversificado, de tal modo que “atendesse a variedade do trabalho humano que uma moderna sociedade industrial exigia” (KLIEBARD, 1980, p.120).

A estreita relação estabelecida entre educação e as demandas da sociedade industrial, parece explicar em parte a grande ênfase dada à disciplina de Desenho, nos Estados Unidos no século XIX. De acordo com Barbosa (1978, p.39):

O assombroso progresso dos Estados Unidos foi atribuído à precoce iniciação da juventude americana no estudo do Desenho e a boa organização naquele país do ensino da Arte aplicada à indústria (...)

No Brasil, a divulgação do ensino de arte como condição para o desenvolvimento econômico se deu através de publicações veiculadas pelo jornal *O Novo Mundo*. Neste, com frequência dava-se destaque a “notícias sobre o progresso do ensino artístico nos Estados Unidos e em países europeus” (BARBOSA, 1978, p.40).

Marco nesse sentido foi o interesse despertado no Brasil pela *Centennial Exhibition of Philadelphia*, exposição realizada nos Estados Unidos em 1876. Nessa exposição ficou patente a superioridade dos americanos sobre os europeus no desenho de máquinas e de outros produtos (BARBOSA, 1978, p.39).

Mas, a prosperidade alcançada, do ponto de vista industrial em outros países, através do ensino do Desenho, também mereceu atenção no Brasil:

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 (RUI BARBOSA *apud* BARBOSA, 1978, p.43).

Essa associação entre desenvolvimento industrial e ensino de Desenho constituiu-se em elemento de permanência no período estudado e teve na Revista do Ensino, periódico destinado aos profissionais da educação, um dos seus meios de divulgação. Em texto publicado na revista intitulado de *A educação artística das crianças*, Aníbal Matos, Inspetor do Ensino de Desenho em 1933, destacou a importância conferida a essa disciplina, como fator que “levou a América do Norte ao apogeu do progresso e da riqueza” (MATOS, 1933, p.06).

O caso espanhol, ainda que não tenha sido contemplado nessas publicações, merece ser destacado. Fernando Hernandez (2000) explora a estreita relação estabelecida entre propostas curriculares e as mudanças ocorridas nessa sociedade. Atenção é concedida pelo autor ao início do século XX, devido à importância de experiências escolares renovadoras realizadas na Cataluña, neste período. De acordo com Hernandez (2000, p.65), sob a inspiração de reformadores tais como, Pestalozzi, Froebel, Dewey, essas experiências escolares buscaram favorecer, mediante a educação artística, uma educação integral nas classes populares. Mas, além disso, buscaram também favorecer o desenvolvimento de destrezas e atitudes estético-artísticas (vinculadas às artes aplicadas) para melhorar a adequação dessas classes ao processo industrial (como produtores e consumidores).

A vinculação estabelecida entre necessidades da sociedade industrial do ponto de vista econômico e educação foi marcada por uma grande preocupação tanto dos reformadores norte-americanos quanto da população em geral, em garantir conteúdo útil nas salas de aula. Essa visão da educação predominante nos Estados Unidos segundo Doll Júnior (1977, p.70), é caracterizada como uma visão instrumentalista ou funcional de sua natureza. Mas conforme explorado sua predominância se dá em nível mundial.

Em Minas Gerais, essa concepção funcionalista da educação afetou sobremaneira os programas de ensino:

Podemos aplicar simultaneamente aos métodos e aos programas escolares esta concepção da escola, considerada como uma sociedade que reflete e reproduz sob uma forma típica os princípios fundamentais da vida social. Um assunto só possui valor, se faculta ao aluno

compreender melhor seu meio social e se lhe confere o poder de avaliar até que ponto suas aptidões seriam úteis a sociedade. Discutir a disciplina não tem eficácia se não quando permite ao aluno agir de modo a por seus conhecimentos ao serviço da coletividade (COSTA, sd, p.42).

No caso específico dos programas Desenho e Trabalhos Manuais, objeto de maior interesse nesse estudo, foi possível identificar essa abordagem instrumentalista. Segundo Programa de Desenho de 1928, por exemplo, atividades tais como a cópia do natural, a reprodução de fatos e idéias, foram consideradas importantes na medida em que “conduz o aluno à compreensão do valor do desenho como elemento útil na vida” (MINAS GERAIS, PROGRAMAS DO ENSINO PRIMÁRIO, 1928, p.1589).

A educação de acordo com essa concepção “não é o seu próprio fim, desenvolvendo-se a partir de si mesma; ela é dirigida e controlada por propósitos fora dela” (DOLL JÚNIOR, 1977, p. 70).

No campo do currículo essa visão da educação dirigiu, as atenções dos especialistas americanos durante as primeiras décadas do século XX, para a questão de como elaborar currículos, estando, pois predominantemente voltados para o aprimoramento dos mesmos. Uma busca mais ampla pela compreensão dos currículos significou um interesse maior por resultados do que por investigação.

A análise dos programas de Desenho e Trabalhos Manuais mineiros elaborados durante a Escola Nova permite identificar que, os currículos ao darem maior ênfase a novos métodos de ensino também, estiveram voltados predominantemente para a questão “como elaborar currículos”.

A iniciativa de se trazer da Europa, Artus Perrelet e Jeanne Milde, pessoas de destaque na área de arte, também esteve associada a preocupação com a implementação e difusão de novos métodos de ensino nesse domínio.

Mas esses novos métodos devendo contribuir com as finalidades da educação no período de caráter utilitarista, talvez tenha sido um dos fatores que contribuiu para a curta estadia de Perrelet em Minas (1929-1931), conforme já levantado no final do tópico 2.2.1. A não identificação de Perrelet com tal perspectiva pode ser percebida, por exemplo, através de “seus ataques veementes contra a geometrização”, da forma, um dos princípios metodológicos do ensino de desenho, no período. Para essa professora “o estudo dos elementos do desenho e da geometria torna-se válido apenas através da identificação do seu significado corporal”, levando-a a negar a utilização de motivos geométricos exclusivamente relacionados a fins utilitários. Um exemplo da perspectiva utilitarista assumida em exercício dessa natureza, consistia na realização de motivos geométricos para enfeite de objetos.

Em Jeanne Milde não é percebida uma recusa pela perspectiva utilitarista assumida no ensino de arte como em Perrelet. Importantes passagens presentes em seu “caderno de anotações” disponível para consulta no Museu Mineiro, podem confirmar essa proposição. Segundo anotações de Milde o ensino do desenho, por exemplo, tinha por finalidade “a educação da mente, dos olhos, da mão na representação raciocinada das formas”. Conforme será explorado nesse capítulo, tal objetivo para o ensino de desenho assemelha-se de modo notável ao pensamento liberal de Rui Barbosa.

Também na orientação dada ao ensino da pintura ressalta-se o aspecto utilitarista. Segundo Milde (Caderno de Anotações, s.d.):

A falta de pintura ocasiona grandes prejuízos no país. Pontes, navios, vagões, postes, janelas e esquadrias das casas perdem-se em poucos anos, por falta de sua cobertura impermeabilizante, que é a tinta ou verniz

A adoção de tal postura por parte de Milde em seu trabalho na Escola Normal contribuiu para que fosse considerada como “uma conhecedora do meio geográfico-social mineiro em altas proporções”, conferindo-lhe a essa professora um alto grau de prestígio no contexto mineiro (O DIÁRIO, 19 de dez., 1948).

### **3.2 QUE ARTE ESTÁ NOS PROGRAMAS DE ENSINO?**

Conforme anteriormente destacado nesse estudo, orientações distintas quanto à política educacional marcaram o movimento pedagógico mineiro chamado de “Escola Nova”.

Numa primeira fase, que abrangeu o governo de Antônio Carlos / Francisco Campos (1926-1929) verifica-se o envolvimento do governo mineiro com a escola, para fazer dela uma instituição de qualidade. As atenções dirigidas a escola nesse período não se limitaram à fixação de normas de funcionamento e à implantação de mecanismos de controle, mas incluiu um grande empenho para provê-la dos recursos necessários ao seu funcionamento (PEIXOTO, 2003, p.57).

Numa segunda fase, englobando os governos de Olegário Maciel (1930-1933) e Benedito Valadares (1935-1945), a educação mineira entrava numa fase de recessão. Escolas foram fechadas, transferindo o ônus de sua oferta a outras esferas da sociedade e salários dos profissionais da educação foram reduzidos. Assim, os esforços para o desenvolvimento de um ensino de qualidade voltaram-se principalmente para questões relativas ao interior das escolas (meio ambiente e métodos de ensino) e, mecanismos de controle sobre essas foram acentuados (PEIXOTO, 2003, p.57).

A análise dos programas de ensino de Desenho e Trabalhos Manuais elaborados nesses dois momentos, foi considerada como recurso importante no entendimento dos significados atribuídos ao ensino de arte durante o escolanovismo mineiro. Trata-se de compreender que orientações distintas assumidas pelas políticas educacionais no período, acabaram por expressar algumas diferenças no modo de conceber os programas da área de arte, e de um modo mais amplo a própria concepção de educação.

Neste sentido, seria incoerente enquadrar esses programas em um só bloco coeso, ignorando-se a influência de estruturas mais amplas em suas configurações. A atenção dada a essa influência nos programas de ensino, permitiu a realização de uma análise comparativa entre os programas elaborados em 1928 e aqueles elaborados em 1941. É o que será feito a seguir.



### **3.2.1 Os programas de Desenho e Trabalhos Manuais em 1928 e 1941: o lugar no currículo**

Discuto aqui os Programas de Ensino como currículo prescrito: aquele que é regulado por uma política curricular e que representa e revela as decisões e condicionamentos dos conteúdos a serem trabalhados, as práticas previstas para seu desenvolvimento. O currículo prescrito planeja a forma de atuação do professor em relação ao conteúdo, explicita as regras do jogo escolar (SACRISTÃ, 1998; GOODSON, 1995).

O currículo prescrito não é natural, ele é resultado de políticas curriculares. São elas que:

(...) fabricam os objetos “epistemológicos” de que falam por meio de um léxico próprio, de um jargão que não deve ser visto apenas como uma moda, mas como um mecanismo altamente eficiente de instituição e de constituição do “real” que supostamente lhe serve de referente. As políticas curriculares interpelam indivíduos nos diferentes níveis institucionais aos quais se dirigem, atribuindo-lhes ações e papéis específicos: burocratas, delegados, supervisores, diretores, professores. Elas geram uma série de outros e variados textos: diretrizes, guias curriculares, normas, grades, livros didáticos, produzindo efeitos que amplificam os dos textos – mestres (SILVA, 2003, p.11).

Os programas de 1928, incluindo os das disciplinas de Desenho e Trabalhos Manuais foram implementados a partir do artigo 57 da Constituição Mineira e de conformidade com a alínea f do artigo 46 do decreto nº 7970-A de 15 de outubro de 1927, devendo entrar em vigor a partir de primeiro de janeiro de 1928.

De acordo com Barreto (1998, p.5) na Tradição Brasileira Federativa do país aos diferentes sistemas estaduais de ensino, atribuiu-se durante muitas décadas, a elaboração e implementação de orientações curriculares às suas redes de escolas, a partir de diretrizes e normas gerais provenientes da instância federal.

Na Reforma de Ensino Mineira estudada coube ao Inspetor Geral da Instrução Pública a organização dos programas de ensino, submetendo-os à aprovação do Secretário do Interior, Francisco Campos (Artigo 51, parágrafo 18, p.1157).

Outro dado importante acerca dos **programas de 1928** refere-se a sua forma de Decreto-Lei. De acordo com Peixoto (2003, p.36) a emissão dos textos legais que disciplinaram a Reforma Francisco Campos, regulamento e programas do ensino primário, sob a forma de Decreto-Lei teve o objetivo de dispensar sua tramitação no legislativo, revelando a adoção de uma postura autoritária pelo secretário. Esse tipo de postura também foi expressa na previsão minuciosamente detalhada de toda a dinâmica escolar, bem como das condições necessárias a sua execução: “o que, quando, onde, como, para que – nada escapa ao legislador”.

Já **em 1941**, os programas de ensino foram publicados pela Imprensa Oficial de Belo Horizonte, como documento independente. Isso parece demonstrar uma maior flexibilidade quanto à forma de sua emissão. O próprio título do documento “Programa em Experiência” parece evidenciar essa flexibilização quando comparada a forma de Decretos-Lei assumida pelos programas de 1928.

Quanto à elaboração dos **programas de 1941** é importante destacar uma diferença fundamental com relação aos programas de 1928. Conforme dito anteriormente, enquanto esses foram elaborados apenas pelo Inspetor Geral da

Instrução, para realização dos programas de 1941, foram constituídas “comissões de marcado valor pedagógico” (BELO HORIZONTE, Programa em experiência, 1941, p.10), embora não tenha sido mencionado quem compôs as mesmas.

O caráter experimental dos **programas de 1941** tinha como objetivo testar a sua eficiência, com vistas a garantir a assimilação dos conteúdos propostos por um maior número de crianças, num menor espaço de tempo. A ênfase dada ao aspecto da eficiência nos programas abria perspectivas para que esses sofressem reelaborações de modo a garantir sua “perfeita exeqüibilidade”. Medidas, como a divisão de algumas matérias de determinadas disciplinas em períodos, foram adotadas “com o objetivo de favorecer a verificação do programa, sob o ponto de vista quantitativo, e, destarte, assegurar-se da sua exeqüibilidade, relativamente à extensão” (BELO HORIZONTE, Programa em experiência, 1941, p.12).

Os **programas de 1928** foram organizados a partir de disciplinas, tendo como objetivo garantir a funcionalidade do conteúdo de cada uma delas no processo de integração do aluno ao meio que o cercara. Como disciplinas para compor esses programas foram selecionadas: Leitura, Escrita, Língua Pátria, Aritmética, Geometria, **Desenho**, Noções de Coisas, Geografia, História do Brasil, ciências naturais, Higiene, Instrução Moral e Instrução Cívica, Educação Física, **Trabalhos Manuais**, Excursões Escolares e Museus Escolares.

Interessante ressaltar o fato da disciplina Desenho ser citada como sexta disciplina nos programas, estando ao lado de outras tais como Língua Pátria e Aritmética, ambas atribuídas importância fundamental no ensino primário, uma vez que devia concorrer para a instrução do aluno.

Já Trabalhos Manuais, situada entre Educação Física e as atividades de Excursões Escolares, parece revelar que seu espaço ocupado no currículo estivera situado dentre as disciplinas responsáveis pelo desenvolvimento físico infantil.

A separação entre disciplinas que deviam concorrer para a instrução e disciplinas que deviam concorrer para a educação, não estava explícita nesses programas. Apenas no artigo 308 do regulamento do ensino primário de 1927, referente aos programas das classes para retardados pedagógicos, foi confirmada tal visão dissociada:

Os programas constarão de uma parte relativa a instrução, compreendendo linguagem, escrita e oral, cálculo e desenho e outra, especial, relativa à educação, compreendendo trabalhos manuais, jogos, exercícios físicos corretivos e os exercícios de ortopedia mental, recomendados por Binet (p.1244).

A importância dada às disciplinas de Trabalhos Manuais e Educação Física pode ser entendida mediante ao papel a elas atribuído na formação dos indivíduos. Segundo os **programas de 1928** os exercícios físicos foram considerados como recursos não menos importantes no desenvolvimento “inteiro do indivíduo, devendo corpo e espírito ser objeto da mesma solicitude” (MINAS GERAIS, Decreto nº 8.094, 1928, p.1737), uma vez que, o enfraquecimento físico podia ocasionar o enfraquecimento moral.

A leitura dos documentos revela que de modo análogo à disciplina de Educação Física, em Trabalhos Manuais a disciplinarização do corpo consistiu em um de seus mais importantes objetivos já que podia contribuir para “a existência de um conjunto social equilibrado, no qual as tensões e conflitos sociais ficariam fora de

lugar pela natureza singular de sua constituição” (PEIXOTO, 2003, p.122). Dessa forma, a formação de hábitos de destreza, de vigilância, de julgamento e de outras qualidades morais não fizeram parte somente do programa de Educação Física, mas também do de Trabalhos Manuais, conforme será discutido mais adiante.

Na organização das disciplinas que compunham os **programas de 1941**, também temos uma mudança fundamental com relação aos **programas de 1928**, a saber, a redução de matérias consideradas afins. Disciplinas como Noções de Coisas e Higiene formaram unidades de estudo nas disciplinas de Ciências Naturais, “de modo a não comprometer as finalidades dos mesmos na escola primária” (BELO HORIZONTE, Programa em experiência, 1941, p.10).

Modificação de maior interesse para esse estudo, introduzida nesses programas, foi a união das disciplinas de Desenho e Trabalhos Manuais, agora denominada apenas como “Trabalhos Manuais”. Considerados como “atividades auxiliares da aprendizagem”, Desenho e Trabalhos Manuais possuíram apenas um programa, uma vez que, compartilhavam da mesma finalidade no ensino primário: estar ao lado de outras matérias, “auxiliando-as, tornando-as mais acessíveis à compreensão infantil, concretizando e completando conhecimentos” (BELO HORIZONTE, Programa em Experiência, 1941, p.219).

Um outro ponto de interesse a ser ressaltado, quanto ao novo aspecto assumido pela disciplina, foi a inclusão do termo Modelagem no programa, fato que parece indicar a influência do trabalho desenvolvido pela já citada escultora e professora Jeanne Milde na escola de aperfeiçoamento e no curso Normal, cujo nome dado a disciplina que lecionara foi Modelagem, Trabalhos Manuais e Desenho.

Importante ressaltar, contudo, que o ensino de Trabalhos Manuais foi previsto somente nos grupos escolares. De acordo com o artigo 304 do Regulamento do Ensino Primário, “o programa, nos grupos escolares, compreenderá as mesmas matérias das escolas urbanas e mais Trabalhos Manuais”. As escolas primárias nesse período foram classificadas em: rurais, distritais e urbanas, escolas reunidas, grupos escolares, escolas para débeis orgânicos, escolas ou classes especiais para os retardados pedagógicos.

O aspecto quantitativo parece ter sido fator decisivo para a inclusão dos Trabalhos Manuais nos **programas de ensino de 1928**, uma vez que, pautou-se no número de alunos: “serão instalados grupos escolares nas localidades onde houver no mínimo 300 crianças de 7 a 14 anos” (MINAS GERAIS, Regulamento do Ensino Primário, 1928, p.1220).

Em contrapartida, para a criação e instalação de escolas regulares, onde não era incluída a disciplina Trabalhos Manuais no programa, era preciso um número superior de apenas 50 alunos por escola.

A disciplina Desenho no programa era recomendada em todos os tipos de escolas primárias, independentemente do número de alunos. Barbosa (1978, p.34) explica o destaque conferido ao Desenho no ensino de arte no país:

Desde os inícios do século XIX era o Desenho, dentro da pedagogia neoclássica, o elemento principal do ensino artístico, levando à precisão da linha e do modelo. (...) 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.

Essa tradição parece ter sido presente nos **programas de 1928**: “o desenho é o melhor veículo do bom gosto, e deve ser aproveitado como elemento principal de educação estética” (MINAS GERAIS, Decreto nº 8.094 p.1589).

Já nos **programas de 1941**, essa noção parece ter sido superada uma vez que Trabalhos Manuais, Modelagem e Desenho foram colocados no mesmo patamar quanto à sua importância no ensino:

os Trabalhos Manuais, Modelagem e Desenho têm uma importância pedagógica que nunca é demais encarecer em virtude da grande soma de valores que apresentam (BELO HORIZONTE, Programa em Experiência, 1941, p.219).

A disciplina de Trabalhos Manuais nesses programas foi recomendada em todos os anos do curso. A crescente importância dada a disciplina de Trabalhos Manuais associou-se a difusão do pensamento escolanovista no Estado, que teve como uma de suas características principais a valorização da atividade infantil. Nessa abordagem a atividade infantil foi considerada como um dos eixos fundamentais da aprendizagem.

Importante também destacar o grande espaço concedido às disciplinas de Desenho e Trabalhos Manuais, através dos quadros de horários contidos nos dois **programas, 1928 e 1941**.

Com relação a Desenho nos **programas de 1928**, observa-se que seu ensino devia ocorrer no mínimo três vezes por semana, tendo 20 minutos cada aula. Exceção é feita às escolas noturnas, onde o horário reservado a disciplina é restrito a 20 minutos semanais. Comparando-se o total de aulas reservado a Geografia e

Ciências Naturais, também com três aulas de 20 minutos cada na semana, é possível constatar o destaque concedido à disciplina de Desenho.

Nos grupos escolares onde também era ministrada a disciplina de Trabalhos Manuais, à disciplina Desenho foi destinada carga-horária semanal de 40 minutos.

A disciplina de Trabalhos Manuais, com exceção do terceiro ano primário, devia possuir carga horária semanal equivalente a 60 minutos. Isso significa que ela também devia ser ministrada três vezes por semana. No terceiro ano, sua carga horária acompanhava a de Desenho, 40 minutos. Assim como a última, Trabalhos Manuais esteve em termos de carga-horária ao lado de matérias como Geografia e Ciências Naturais.

Nos **programas de 1941**, não existiram diferentes quadros de horário para cada tipo de escola (rural, distrital, urbana), como ocorreu nos programas de 1928.

Novamente a disciplina de Trabalhos Manuais apareceu ao lado de Ciências, sendo previstas, pois, para ambas quatro dias da semana. Exceção é feita ao segundo ano, onde Trabalhos Manuais ocorria apenas três dias por semana.

Quanto ao total de aulas semanais, Trabalhos Manuais possuía no primeiro ano uma hora e quinze minutos, assim como, Ciências Naturais, Canto e Ginástica. Nos demais anos do curso primário, o total de horas semanais de Trabalhos Manuais correspondeu a uma hora, estando apenas ao lado da disciplina de Canto.

Importante ressaltar o imenso espaço nos currículos concedido às disciplinas de Língua Pátria e Aritmética. Essas possuíram, respectivamente, um total de horas semanais que variava entre: sete horas e trinta minutos a sete horas e quarenta e



cinco minutos; duas horas e trinta minutos a três horas, variação que se dava conforme o ano escolar.

Para um entendimento mais aprofundado do espaço ocupado pelas disciplinas de Desenho e Trabalhos Manuais nos currículos passo a discutir questões de peso que acabaram por influenciar o destaque a elas conferido durante o escolanovismo mineiro. As questões identificadas foram:

- 1- recusa pelo modelo de ensino jesuíta, dada a sua excessiva literalidade.
- 2- articulação entre ensino de arte e cada um dos regimes políticos vigentes no período estudado – democracia liberal (década de 1920) e Estado Novo (décadas de 1930 e 1940).

### **3.2.2 Os programas de Desenho e Trabalhos Manuais: concepções**

A leitura do programa de **Desenho de 1928** revela diversidades de concepções quanto ao seu ensino. Nesse sentido não seria coerente falar de uma só concepção de ensino de desenho, mas sim de concepções que se mesclam e em alguns momentos até mesmo se contrapõem.

Uma primeira colocação feita no programa de Desenho quanto às suas possibilidades para a educação confirma o caráter ambíguo dado a essa disciplina. Segundo seu programa: “o desenho, além de ser meio de expressão, é também

elemento de cultura e um dos grandes fatores educativos” (MINAS GERAIS, Decreto nº 8.094, 1928, p.1588).

O modo como a frase foi construída, “o desenho, além de ser meio de expressão, é...”, extrapola a concepção de uma atividade passível de ser desenvolvida por meio da educação escolar, ou seja, de modo intencional, mas reconhece seu valor educativo e, portanto, se justifica na escola.

No programa foi declarado:

Paralelamente à linguagem e à escrita, o desenvolvimento do desenho deverá fazer-se de maneira que possa o aluno recorrer a ele sem constrangimento e dispondo da relativa segurança, com que se vale da linguagem ou da escrita para transmitir idéias ou sentimentos (MINAS GERAIS, Decreto nº 8.094, 1928, p.1588).

A comparação entre a linguagem e a escrita e o desenho explica o estatuto concedido ao último como disciplina, ou seja, sua organização em termos de conteúdos, objetivos, métodos, critérios de avaliação, enfim, de um ensino intencional, sistematizado.

O **programa de 1941** também apresenta essa tendência na forma de conceber o desenho no ensino, ainda que de modo menos direto. A relação entre linguagem escrita e desenho pode ser percebida na medida em que esse foi enfatizado como importante instrumento “na ilustração dos estudos que as crianças fazem” (BELO HORIZONTE, Programa em experiência, 1941, p.220).

Barbosa (1978, p.25) ao discutir o ensino de arte no Brasil, afirma:

No século XX a ênfase no Desenho continuaria nos argumentos a favor de sua inclusão na escola primária e secundária os quais se orientarão no sentido de considerá-lo mais uma forma de escrita que uma arte plástica.

Segundo pensamento da autora, o preconceito relativo à Arte na educação, foi causado pela excessiva literalidade do modelo de educação, no qual permanecia a herança jesuíta, pautada nos rigorosos exercícios de valorização da leitura e da escrita. Os brasileiros procuraram reduzi-la ao ensino do Desenho, buscando sua valorização pela equivalência funcional com o escrever.

Em publicação datada de novembro de 1878 afirmou Rebouças:

O Desenho é um complemento da escrita, da caligrafia e da ortografia. É o meio de comunicar a idéia de uma figura do mesmo modo que a escrita é o modo de comunicar um pensamento. (REBOUÇAS *apud* BARBOSA, 1978, p.33)

Rebouças foi um dos representantes do pensamento liberal no século XIX. Destacado engenheiro, exerceu larga atividade política durante a propaganda pela extinção do regime escravocrata (BARBOSA, 1978, p.34).

A notável semelhança entre o pensamento de Rebouças (1878) quanto ao valor educativo da arte e a função atribuída às atividades de Desenho nos programas tanto de 1928 quanto nos programas de 1941, demonstra que a influência exercida pelo pensamento liberal no ensino de arte ultrapassou o século XIX, fazendo-se presente também no século XX.

De modo semelhante, o Desenho nos dois programas enfocados foi concebido como importante complemento, porém nesse momento, não apenas da

escrita como também de todas as outras matérias curriculares. Assim, sua possibilidade de comunicação foi expandida, na medida em que passou a ser visto não somente como recurso para expressar a idéia de uma figura, mas principalmente para expressar conceitos elaborados nas diversas disciplinas que constituíram os currículos, tais como: Noções de Higiene, de Geometria, de Aritmética, etc.

A disciplina de Trabalhos Manuais também refletiu essa tendência. Em ambos os **programas, 1928 e 1941**, principalmente no último, foi considerada como:

Instrumento indispensável para a fixação de fatos já compreendidos, meios valiosos para a concretização de idéias abstratas, motivos para novos estudos, novas indagações (BELO HORIZONTE, Programa em experiência, 1941, p.219).

Nos **programas de 1941** a grande ênfase dada à “disciplina” de Trabalhos Manuais, como matéria auxiliar de outras disciplinas, resultou em sua organização a partir do programa dessas. Segundo o programa de Trabalhos Manuais:

sua grande finalidade é justamente estar ao lado de outras matérias, auxiliando-as, tornando-as mais interessantes e acessíveis à compreensão infantil, concretizando e completando conhecimentos (BELO HORIZONTE, Programa em experiência, 1941, p.219).

Nesse sentido, no primeiro ano do curso primário o programa de trabalhos manuais foi organizado da seguinte forma: “Trabalhos Manuais com Língua Pátria”, “Trabalhos Manuais com Aritmética e Geografia”, “Trabalhos Manuais com Ciências Naturais e Higiene”.

Nos demais anos do ensino primário, o programa de Trabalhos Manuais foi organizado de modo semelhante ao primeiro ano, com a diferença apenas da

inclusão e/ou exclusão de algumas disciplinas. No segundo ano, por exemplo, ao invés de Trabalhos Manuais e Aritmética terem sido agrupadas com Geografia como no primeiro ano, ambas foram agrupadas com Geometria.

A idéia de Trabalhos Manuais como auxiliar de outras matérias do programa assemelhou-se de modo notável ao tipo de trabalho desenvolvido por Jeanne Milde na Escola Normal. Conforme discutido no primeiro capítulo o trabalho dessa professora na Escola Normal teve que ser articulado ao das demais professoras.

No **programa de 1941** essa idéia foi expressa na seguinte sentença:

É mister que haja perfeito entendimento entre a professora de classe e a professora de trabalhos manuais. Os planos desta se basearão, por força, nos planos daqueles projetos, excursões, dramatizações, etc (BELO HORIZONTE, Programa em experiência, 1941, p.220).

Além de Jeanne Milde, houve um outro educador, Corinto da Fonseca, também responsável pela propagação da idéia de Trabalhos Manuais como uma orientação didática, visando tornar mais eficiente o ensino (FONSECA, s.d., p.26):

Trabalhos Manuais servem para que todas as coisas novas dos programas sejam aprendidas. Exercícios que são da faculdade da realização do indivíduo a educar, tornando mais real, mais efetivo, mais radicado o conhecimento de todas elas, servindo-lhes de fixativo.

É nesse sentido que tanto FONSECA (s.d.), como os programas de 1941, defenderam Trabalhos Manuais no ensino primário não como uma matéria independente, mas “como processo de expressão e material intuitivo”.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Corinto da Fonseca foi professor da Escola 15 de Novembro e diretor da Escola Profissional Souza Aguiar localizadas no Rio de Janeiro, a partir de 1912. Nascido em 1882 nesse estado, dedicou-se ao jornalismo e à educação. Sua atividade no magistério iniciou-se em 1906 no colégio Pedro II, dando aulas de português. Foi autor do livro *A Escola Ativa e os Trabalhos Manuais*, desenvolvido a partir da sua experiência com o ensino profissional. Sd, p.155-156.

Porém, a valorização da atividade infantil como eixo fundamental da aprendizagem conforme advogaram reformadores da educação em todo o mundo, influenciados pelo desenvolvimento da psicologia moderna, sofreu em Minas Gerais a partir do movimento escolanovista uma nova leitura, para a qual destacou-se a necessidade de preparação para o trabalho através do ensino primário.

No Brasil, a relação estabelecida entre demandas profissionais da sociedade se deu mediante a articulação entre ensino de arte e o pensamento liberal, a partir do século XIX, e ainda no Estado Novo, regime político vigente a partir da década de 1930.

Uma última consideração, contudo se faz importante. A grande ênfase dada às atividades de Desenho e Trabalhos Manuais que se ligassem diretamente a necessidades práticas, revela além da influência do pensamento liberal e a recusa por um ensino marcadamente literalizante, resquícios de uma visão preconceituosa da arte, presente no Brasil desde a instituição do ensino artístico por Dom João, através do Decreto de 1816. Conforme aponta Barbosa (1978, p.21), esse decreto fundamentou-se essencialmente na idéia da Arte “como um acessório da cultura, um instrumento para a modernização de outros setores e não como uma atividade com importância em si mesma”.

Mas por terem se constituído como força dominante na configuração dos currículos analisados, o tópico seguinte terá como eixo de discussão a influência do pensamento liberal e do regime do Estado Novo, nos programas das disciplinas de Desenho e Trabalhos Manuais.

### **3.2.3 A Articulação entre os Programas de Desenho e Trabalhos Manuais e Os Regimes Políticos Vigentes em Minas: Liberalismo e Estado Novo**

Conforme apontado, a estreita relação que se estabeleceu entre educação artística e desenvolvimento econômico, nos programas das disciplinas de Desenho e Trabalhos Manuais de 1928, pode ser explicada a partir da postura liberal adotada por Antônio Carlos em seu governo.

Quanto ao contexto educacional, a adoção dessa postura liberal pode ser percebida mediante ao papel atribuído à escola nesse período:

A ela não caberia apenas integrar o indivíduo à sociedade, mas por meio do aperfeiçoamento deste, cooperar no aprimoramento do meio social (PEIXOTO, 2003, p.35).

Nesta perspectiva, os modelos de ensino anteriores marcados pela excessiva literalidade foram considerados incoerentes com a formação pretendida para os novos cidadãos, tendo-se em vista as novas necessidades sociais, econômicas e políticas decorrentes do processo de modernização pelo qual Minas passava. Segundo Costa (s.d., p. 41):

Para compreender a ação atual da escola, para determinar seus defeitos e aperfeiçoar seu mecanismo, torna-se imprescindível uma clara concepção do que exige a sociedade e do que a escola pode fazer para corresponder às necessidades do meio social.

Nesse contexto a escola passou a ser denominada como “escola do trabalho”, sendo proclamada como saída diante dos impasses percebidos entre os modelos de ensino anteriores e às novas exigências econômicas, na medida em que se propôs a realizar três fins conjuntos:

Ensinar um ofício; mostrar que esse ofício não é se não uma roda no organismo social; e que não deve ser exercido com egoísmo; inspirar no aluno o desejo de trabalhar por meio de sua profissão (AZEVEDO, p.103)

Para a adequação da escola a essa nova situação social e econômica a “renovação social dos programas, principalmente a partir da ampliação do manualismo na escola” (AZEVEDO, 1958, p.105) foi vista como medida imprescindível a ser adotada. Segundo este autor, as atividades de trabalhos manuais na escola deviam ter como principal objetivo o desenvolvimento da destreza e da habilidade manual assim como, o gosto por ocupações dessa natureza.

De acordo com o programa de Trabalhos Manuais elaborado em 1928:

O trabalho manual educativo é um preparo e uma transição para o trabalho manual profissional. Ele irá fazer parte integrante deste. Quando mais tarde o *profissional* entender que seu fim é econômico e consiste em *ganhar dinheiro*, o *educativo*, lembrar-lhe-á que existe um fim anterior a esse, isto é, *fazer bem feito o trabalho*. Conciliados esses dois fins, o trabalhador com a perfeição de seu produto, tirará dele maior compensação (MINAS GERAIS, Decreto 8.094, 1928, p.1742).

Nesses programas, é somente após destacadas considerações quanto a importância dos trabalhos manuais na escola para a futura vida profissional dos alunos é que foi mencionada a necessidade de satisfação dos interesses infantis, conforme defendido pelo ideário escolanovista:



Quanto ao mais, seu programa obedecerá ao plano geral educativo, de que são partes principais aproveitar a atividade das crianças e satisfazer inteligentemente o interesse delas (MINAS GERAIS, Decreto 8.094, 1928, p.1743, Grifo meu).

A influência do liberalismo no ensino de arte, principalmente no ensino de desenho, remonta ao século XIX, cuja expressão maior deu-se através do pensamento de Rui Barbosa, considerado como um dos mais fiéis intérpretes desta corrente no Brasil (BARBOSA, 1978, p.44).

De modo similar ao governo de Antônio Carlos, a educação técnica e artesanal do povo para Rui Barbosa foi considerada como uma das condições básicas para o desenvolvimento econômico do país. É por isso que em seu parecer sobre o ensino primário (1883), e em seu parecer sobre o ensino secundário (1882), o desenho ocupou enorme lugar de destaque no currículo, principalmente no nível primário (BARBOSA, 1978, p.44). A importância atribuída ao ensino de Desenho em Rui Barbosa esteve relacionada à seguinte idéia:

Uma criança que não saiba desenhar as formas dos objetos que o seu olhar descortina, tão prontamente como escreve e repete as palavras que, lhe tocam o ouvido, está apenas em meio a educação; a suas disposições naturais foram apenas meio deduzidas, manifestadas, postas à luz (BARBOSA *apud* BARBOSA, 1978, p.49).

Quanto à relação estabelecida entre educação artística e desenvolvimento econômico, Abílio César Pereira Borges, autor do primeiro Manual de Desenho Geométrico para as escolas primárias publicado no Brasil, assim se expressou:

A educação do olho e da mão, o desenvolvimento do gosto pelo desenho, adquirido desde as primeiras idades nos jardins de infância,

completas pelo ensino Desenho elementar nas escolas de primeiro grau e do desenho industrial nos do segundo grau (...) bastarão para fazer uma revolução nas manufaturas de nosso país... (BORGES *apud* BARBOSA, 1978, p.54)

O livro de Borges, publicado em 1882, teve larga utilização nas escolas primárias do país, durante toda a primeira metade do século XX, abrangendo, portanto, o período focado nesse trabalho. Este fato indica a possibilidade de influência do material de Borges na elaboração dos currículos aqui analisados, suposição que pode ser reforçada devido ao alto grau de impregnação de conceitos geométricos percebidos no programa de Desenho de 1928.

No primeiro ano do ensino primário, por exemplo, foi recomendado que o programa de Desenho devia seguir paralelamente os programas de **Geometria**, Trabalhos manuais e Modelagem.

Ao lado de atividades de desenho livre, atividades de desenho com modelos foram selecionadas para o primeiro ano. Mas esses modelos não deviam ser objetos quaisquer, recomendando-se a adoção de objetos com as seguintes formas: esférica, semi-esférica, cônica, tronco-cônica, cilíndrica e finalmente algumas variações dessas formas como garrafas, carretéis, giz, canetas, bengalas, etc. (MINAS GERAIS, Decreto nº 8.094, 1928, p.1591).

Nos demais anos seguiram-se exercícios com esse caráter, mas, a partir do segundo ano, o professor devia pedir para que os alunos corrigissem seus “erros” a partir do modelo. As atividades de medir e comparar, iniciadas desde o primeiro ano, tinham a partir do terceiro ano a introdução do uso do lápis com escala de proporção para comparação das medidas de vários objetos. A utilização desse lápis teve por

finalidade exercitar a observação visual dos alunos, confirmando similaridades entre os objetivos explicitados no programa de Desenho de 1928 e os objetivos para esse ensino definidos por liberais atuantes no cenário educacional no século XIX.

O desenho livre iniciado no programa no primeiro ano e tendo continuidade no segundo ano, concedeu progressivamente espaço maior às atividades de desenho ligadas ao desenvolvimento de noções geométricas. Nesse sentido, a partir do terceiro ano observa-se um maior detalhamento quanto às recomendações feitas para atividades ligadas a geometria.

Um importante aspecto a se destacar nesse programa refere-se a ênfase dada na necessidade de que o professor mostrasse aos alunos a utilidade das noções aprendidas. Nas atividades, por exemplo, de medir duas arestas do quadro negro ou os dois lados de um mapa, o professor devia mostrar “como se aproveitam essas medidas, qual a sua utilidade, para em seguida fazer o exercício com os alunos” (MINAS GERAIS, Decreto nº 8.094, 1928, p.1591-2).

Essa dimensão utilitarista expressa no Programa de Desenho também pode ser percebida por meio de atividades de desenho decorativo, recomendadas para os terceiro e quarto anos. “Para o desenho decorativo o professor mostrará no quadro negro as disposições decorativas em séries simples, alternadas e opostas, formando faixas ou frisos para ornamentação de pastas e cadernos” (MINAS GERAIS, Decreto nº 8.094, 1928, p.1592 ,grifo meu).

Ainda quanto às composições decorativas é importante destacar a supremacia da geometria no Programa, dado que confirma mais uma vez a influência dos princípios metodológicos propostos por Rui Barbosa em seu Parecer sobre o Ensino

Primário (1883). De acordo com Barbosa (1978, p.59), um desses princípios postulava que “todo o ensino do Desenho deve ter por base as formas geométricas através do traçado a mão livre”.

Segundo o programa de Desenho de 1928 “o professor deverá conduzir os alunos à composição decorativa, sempre com base geométrica, para educar-lhes o gosto e o espírito de equilíbrio e harmonia” (MINAS GERAIS, Decreto nº 8.094, 1928, p.1593).

A idéia de geometria como base para a educação do gosto e o espírito de equilíbrio e harmonia, pode também indicar resquícios do pensamento positivista nesse programa.

Para a mentalidade positivista instalada no Brasil após a proclamação da República:

a arte era encarada como um poderoso veículo para o desenvolvimento do raciocínio desde que, ensinada através do método positivo, subordinar-se a imaginação à observação identificando as leis que regem a forma (BARBOSA, 1978, p.67).

A orientação metodológica, contudo, recomendada para o ensino de disposições decorativas põe em relevo mais uma vez a influência do liberalismo no Desenho do curso primário. Após mostrar no quadro negro disposições decorativas em séries simples, alternadas e opostas, conforme exposto, o professor:

Exemplificará o emprego de uma folha simples qualquer, repetida nestas disposições. Fará o colorido a giz, variando para dar uma idéia geral dos diferentes efeitos produzidos pelas cores num mesmo desenho. Isto feito, apagará os desenhos para que os alunos não os copiem (MINAS GERAIS, Decreto nº 8.094, 1928, p.1592).

A realização de figuras pelo professor no quadro diante dos alunos foi método recomendado por Borges, em seu já citado livro “Geometria Popular”. Para esse autor, utilizando-se de tal método:

chegam assim os discípulos com pouca fadiga e quase sem perceberem o caminho percorrido, a receber pelos olhos e pelos ouvidos as lições que lhes foram dadas pela imagem e pela palavra (BORGES *apud* BARBOSA, 1978, p.55).

Além dos motivos geométricos para a realização de desenhos decorativos, flora e fauna, foram elegidos como motivos a serem aplicados em “objetos de uso comum e nos arranjos decorativos da casa” (MINAS GERAIS, Decreto nº 8.094, 1928, p.1593). Tal orientação revela uma preocupação para com o desenvolvimento do sentimento de nacionalidade entre os alunos, aspecto que também se fez presente no programa de Trabalhos Manuais de 1941.

Destaque é dado, nesse último, ao estudo sistematizado da Bandeira Nacional pelos alunos de todos os anos do curso, fato que põe em relevo a influência de fatores de cunho ideológico na seleção dos assuntos abordados. Segundo o programa:

o estudo sistematizado da Bandeira Nacional é assunto de especial carinho das professoras, pois é necessário que a criança conheça desde cedo o símbolo da Pátria para melhor amá-la (BELO HORIZONTE, Programa em experiência, 1941, p.220).

Para Peixoto (2003, p.306) o culto à nacionalidade nesse período destacou-se dentre o conjunto de valores a serem transmitidos pela educação, concebida como

“instrumento de integração da infância e da juventude na Pátria e nos interesses sociais que lhes são incorporados”.

No programa de Trabalhos Manuais de 1941 a idéia de uma educação mais prática, ganhou espaço ainda maior, cuja expressão é encontrada na fórmula “aprender fazendo” (PEIXOTO, 2003, p.386).

Assim, além de Trabalhos Manuais terem sido realizados em conjunto com as disciplinas curriculares, eles foram basicamente classificados em atividades de desenhar e fazer.

De um modo geral, as atividades de desenhar em Língua Pátria, por exemplo, em todos os anos do curso primário, consistiram na realização de desenhos livres e espontâneos, desenhos de cenas principais de histórias inventadas pelas crianças ou pela professora, desenhos de dramatizações, etc.

Ponto importante e que se constitui em novidade com relação ao programa de 1928, foi a recomendação de comentários para as atividades de ilustração, de modo a “submetê-las à crítica construtiva da classe” (BELO HORIZONTE, Programa em Experiência, 1941, p.221). Embora chame a atenção, esse dado não pôde ser aprofundado devido ao caráter sintético da recomendação.

Quanto às atividades classificadas como “fazer”, em Língua Pátria recomendou-se a realização de envelopes individuais para colecionar o material de leitura, capas, cadernos, etc.

A organização dada às atividades de Trabalhos Manuais, tanto na disciplina de Língua Pátria quanto nas demais, revela estreita relação com o programa Decroly recomendado nos currículos de 1928. Segundo esse programa, “a aprendizagem da

criança faz-se, mediante três operações intelectivas” (MINAS GERAIS, Decreto nº 8.094, 1928, p.1595): observação, associação de idéias, expressão. De modo semelhante ao programa de Trabalhos Manuais de 1941, as atividades de expressão, desenho e modelagem deviam ser articuladas aos conteúdos ensinados. A valorização das atividades infantis em ambos os programas, no plano discursivo buscava desenvolver um ensino integral e que, portanto respeitasse os interesses infantis.

Essa idéia de uma educação mais prática, contudo, ultrapassou a valorização das necessidades infantis. Segundo Peixoto (2003, p.293) a valorização das atividades de Trabalhos Manuais, sobretudo na década de 1940, relacionou-se ao Estado Novo, regime político vigente nesse período.

Definindo-se a partir de uma crítica aos princípios da democracia liberal reinante no país, o Estado Novo acusava essa política de desenvolver-se com base numa falsa igualdade entre os homens, o que criou no país, segundo essa perspectiva, uma ordem social injusta e desumana, caracterizada pela concentração de bens e direitos nas mãos de uns poucos (PEIXOTO, 2003, p.291). Segundo perspectiva assumida pelo Estado Novo, a democracia liberal foi, portanto, responsável pela difusão no país de um clima contrário ao desenvolvimento da nacionalidade.

O trabalho nesse contexto surgiu como única categoria capaz de tornar os homens iguais uma vez que “trabalhador é aquele que trabalha, independentemente da classe social, sexo, cor e idade” (PEIXOTO, 2003, p.293).

O importante espaço concedido às atividades de Trabalhos Manuais nos programas de 1941, portanto, explica-se mediante ao papel atribuído à educação nesse momento. Seu papel consistiu em integrar o indivíduo à nova ordem, oferecendo-lhe instrumentalização necessária ao desempenho de uma profissão e ainda a inculcação de uma nova moral, “em que o trabalho não seja considerado uma forma de castigo e, sim meio de servir a pátria” (PEIXOTO, 2003, p.300).

Embora, no programa de Trabalhos Manuais de 1941, tenham sido recomendadas a realização de desenhos e a feitura de objetos, integrados aos conteúdos das diversas matérias que compunham o currículo, um pequeno parágrafo onde foram destacadas algumas das possíveis atividades a serem realizadas nas escolas, confirma que a idéia de uma educação mais prática ultrapassou o atendimento das necessidades infantis:

As atividades sugeridas neste programa são baseadas nas prováveis necessidades e possibilidades da escola: jardinagem, horticultura, costura, trabalhos em madeira, fibra, taquara, tábua, arame, argila, etc., tudo isto de grande alcance econômico e, ao mesmo tempo, incentivo às artes populares (BELO HORIZONTE, Programa em experiência, 1941, p.220).

Para Peixoto (2003, p.337):

Embora o trabalho seja apontado no discurso como o elemento dinamizador do currículo escolar e como tal, deveria estar presente em todas as atividades exercidas pelo aluno, tornando a atividade acadêmica um processo de construção do indivíduo, na prática, isto nem sempre ocorre.

No caso, por exemplo, das exposições anuais realizadas na Escola Normal de Belo Horizonte, uma minoria delas dedicou-se à mostra de materiais didáticos para o



ensino de ciências físicas e naturais, confeccionados pelas alunas do estabelecimento. “A maioria, entretanto, exhibe trabalhos de carpintaria, bordados, cartonagem, realizados, geralmente, sem nenhuma integração com as demais disciplinas do currículo”, fato que parece ter se dado também no nível de ensino primário (PEIXOTO, 2003, p.338).

No programa de Trabalhos Manuais de 1928 também foi percebida uma preocupação em articular seus conteúdos com os das demais disciplinas. No segundo ano, por exemplo, recomendava-se os seguintes exercícios: por capa no livro de leitura, recortar letras e algarismos, recortar figuras geométricas, dentre outros.

Mas, o eixo norteador desse programa não residiu no trabalho com as outras disciplinas. Tendo como principal objetivo a educação das mãos, seu eixo articulador foi o contato com materiais e ferramentas diversos.

No primeiro ano, a argila prescindindo de ferramentas, proporcionou aos meninos excelentes exercícios para a educação das mãos; no segundo, trabalhando em papel, eles entraram a usar de uma ferramenta, a tesoura. No terceiro, tiveram de empregar mais outras, principalmente a agulha, que é pequenina, mas difícil de manejar (MINAS GERAIS, Decreto nº 8.094, 1928, p.1589).

Destaque é dado ao quarto ano considerado como “período de transição para o trabalho manual profissional”. Enquanto nos três primeiros anos do ensino primário foram apresentados através da disciplina de Trabalhos Manuais, meios de vida tais como, “o trabalho da olaria, as ocupações do caixeiro, o serviço do alfaiate ou da costureira, o programa do quarto ano se especializará, encaminhando os alunos para misteres diferentes” (MINAS GERAIS, Decreto nº 8.094, 1928, p.1749).

Para Firmino Costa, o encaminhamento profissional dos alunos devia acontecer principalmente mediante a determinação das aptidões do aluno, para encaminhá-lo a profissão de sua preferência. Segundo o programa de Trabalhos Manuais de 1928, “o quarto ano poderá abrir caminho para as aptidões do aluno, preparando-o para entrar na cidade do trabalho” (MINAS GERAIS, Decreto nº 8.094, 1928, p.1749).

Lourenço Filho (1930, p.104) também ressaltou a importância da disciplina de Trabalhos Manuais para encaminhamento profissional dos alunos do curso primário. Contudo, concebeu a questão de modo mais amplo, ressaltando a influência de fatores tais como “conhecimento e esclarecimento do desejo dos pais, tradição e possibilidades da família”, na escolha da profissão.

Mas, o que está em jogo é mais do que o preparo para o desempenho de uma profissão específica. A formação de um modo de ser trabalhador foi aspecto fundamental na elaboração dos programas. Segundo o programa do quarto ano, momento em que devia se dar o encaminhamento profissional conforme dito anteriormente, no que se refere aos tipos de trabalho desenvolvidos:

não é necessário haver grande variedade. Os ofícios são irmãos entre si. Aquele que freqüentou a marcenaria não estranhará a tenda do ferreiro. Primeiro, porque se habituou ao trabalho; segundo, porque sabe usar das mãos, tendo força e habilidade (MINAS GERAIS, Decreteto nº 8.094, 1928, p.1749)

Nesta perspectiva, a preparação para o trabalho manual profissional, independentemente da especialização, teve como pressuposto o desenvolvimento do hábito de trabalho, bem como a força e a habilidade com as mãos.

Elliot Eisner, estudioso norte-americano do currículo e ensino de arte, aponta relações existentes entre demandas profissionais e o trabalho desenvolvido nas escolas em seu país, no início do século XX:

(...) em épocas passadas os estudantes não necessitavam realmente de saber como pensar; aparentemente isto não era considerado importante, desde que os empregos colocavam demandas simples aos trabalhadores. As escolas deviam treinar as crianças para suportar a monotonia, de maneira a inocular nelas a monotonia que certamente encontrariam na linha de montagem (EISNER, 1994, p.8).

Nos programas analisados, principalmente o de Trabalhos Manuais de 1928, uma preocupação para com a familiarização do ambiente profissional pela escola fez-se notável. Esse objetivo parece vincular-se as seguintes recomendações quanto ao trabalho nas oficinas escolares:

“(o aluno) terá seu lugar determinado na oficina ou na horta; numerará os trabalhos com o seu número da classe e com o da série do programa” (MINAS GERAIS, Decreto nº 8.094, 1928, p.1750).

Quanto ao professor:

não se deve confiar na posição instintiva guardada pelos alunos no ato do trabalho. Para satisfazer esse caso, nada melhor do que colocar nas paredes, à vista dos alunos, estampas representativas das posições que lhes cumpre manter durante o trabalho. Costume muito acertado é o de interromper o trabalho, ali mesmo na oficina, para os alunos fazerem durante três minutos, exercícios de ginástica sueca, que têm por fim corrigir o mau efeito das posições (MINAS GERAIS, Decreto nº 8.094, 1928, p.1750).

A determinação de ocupação em lugar específico na oficina ou horta, além de contribuir para a preparação para o trabalho especializado, também parece ter tido

por objetivo o desenvolvimento de atitudes de respeito a normas e regras. Tais atitudes foram consideradas essenciais para o futuro exercício profissional, sobretudo no trabalho em oficinas.

Além disso, a preocupação para com a postura física dos alunos não teve como finalidade apenas evitar prejuízos à saúde, mas também garantir maior eficiência na realização de um trabalho. A forma como se recomendou alertar os alunos para o posicionamento considerado adequado durante o trabalho, através de estampas representativas, lembra muito mais uma ordem a ser seguida do que um hábito a ser cultivado entre os alunos por meio de atitudes conscientes.

A especificação dos minutos para a realização de exercícios de ginástica durante o trabalho revela uma preocupação também para com a interiorização de tempos pré-estabelecidos, que deviam ser rigidamente seguidos e ao máximo aproveitados.

Um outro aspecto importante, foi a recomendação para identificação dos trabalhos dos alunos da utilização de seu número de classe e ainda da série do programa. A ausência do nome do aluno em seu trabalho revela um descaso para com o autor, o desenvolvimento do costume ao anonimato, onde as singularidades de cada um, expressas nos objetos realizados, são ignoradas.

Toda essa atmosfera descrita, obediência a normas, regras, tempos e espaços pré-determinados, anonimato, demonstra que os esforços mobilizados no programa da disciplina de Trabalhos Manuais tiveram, principalmente, a finalidade de preparação para o trabalho profissional manual.

Essa visão utilitarista da educação, presente nos programas analisados, contudo, não se restringiu às autoridades educacionais, responsáveis pela formulação desses. Segundo Barreto (1998, p.7):

As orientações curriculares oficiais refletem também um ideário que permeia mais amplamente a sociedade através das suas instituições e das forças sociais que as animam, ideário esse que vai além da interpretação particular, que fazem os segmentos no poder de certos princípios e pressupostos educacionais. Vêm, assim, tais orientações constituir, elas próprias, testemunhos que cristalizam através de determinada versão pedagógica certos valores socialmente compartilhados.

Firmino Costa, ao discutir a formação profissional como uma das grandes diretrizes da educação popular aponta que as classes populares, não vendo nas escolas primárias “outro aspecto utilitário, senão o alfabetizador, retiram delas as crianças antes de findo o curso” (s.d., p.36). Tal afirmativa indica que a necessidade de preparação profissional através do ensino primário ultrapassava as aspirações dos grupos no poder, constituindo-se, portanto, em valor socialmente compartilhado.

Essa visão utilitarista da educação também se fez presente no tipo de metáfora dominante no meio educacional, da educação como trabalho, e a correspondente prática pedagógica com o trabalho nas oficinas. Comparações entre escola e oficina e ainda entre alunos e operários perpassaram não somente os programas das disciplinas de Desenho e Trabalhos Manuais, mas os programas como um todo. Em uma parte dos programas de 1928, relativa ao desenvolvimento de algumas considerações sobre a escola de um modo geral, afirmou-se:

a escola verdadeira, diz François Gueux, é aquela onde todos trabalham: tanto os alunos como o professor. A ação, fonte de felicidade na vida, é também a condição de progresso na escola. Faça-se pois da escola uma oficina bem organizada (MINAS GERAIS, Decreto nº 8.094, 1928, p.1557).

No programa de ensino de Escrita, tal comparação foi feita da seguinte forma:

o ensino de escrita presta-se admiravelmente ao sistema simultâneo. Bem organizado que seja, a aula de escrita oferece aspecto de uma oficina, onde todos trabalham (MINAS GERAIS, Decreto nº 8.094, 1928, p.1575).

Mas, além do caráter utilitarista predominante nos programas estudados, é preciso ressaltar alguns aspectos que se constituíram em avanços no tratamento dado as disciplinas de Desenho e Trabalhos Manuais.

Um importante aspecto a ser destacado nesse sentido foi a recusa explícita no programa de Desenho de 1928 pela cópia de estampas na realização de composições decorativas. A cópia de estampas baseava-se na idéia de que tal método treinava melhor a observação do que a cópia da natureza. Introduzida no Brasil a partir do neoclacissismo, no programa de 1928 (MINAS GERAIS, Decreto nº 8.094, 1928, p.1589), a cópia de estampas foi veementemente condenada:

A cópia de estampas ou gravuras não deverá jamais ser dada. Em qualquer hipótese, não havendo modelo da natureza ou fabricado, será preferível suprimir o exercício.

As justificativas para tal recusa fundamentaram-se na idéia de que a cópia de estampas além de afastar o aluno da observação natural, anulava a interpretação individual.

Esse posicionamento indica a influência da psicologia moderna e ainda, do movimento romântico, emergente no século XVIII. Para os românticos o ensino de arte devia se dar de modo livre, em contato com a natureza; modelo ideal de educação do sentimento, uma vez que sua captação era considerada como sintoma de um bom espírito (BARBOSA, 1978, p.61).

Em contrapartida, o desenho do natural foi recomendado pelo programa de Desenho de 1928, mas não se confundia “com aquela visão mais ampla da natureza em forma de paisagem característica do romantismo” (BARBOSA, 1978, p.78). Essa afirmativa apóia-se na recomendação para tal atividade de modelos da natureza e de objetos fabricados, conforme mencionado.

Voltando a recusa pela cópia de estampas, também foram importantes as contribuições da psicologia. Por meio de estudos do desenvolvimento infantil, práticas como essas foram consideradas monótonas e entediantes, e portanto, inadequadas aos interesses das crianças, ávidas nessa fase por realizar suas próprias experimentações.

O desenho nos programas de 1928 (MINAS GERAIS, Decreto nº 8.094, 1928, p.1588), nessa perspectiva, foi considerado não apenas como motivo para educação visual, mas também como “um fator de desenvolvimento das faculdades intelectuais, através de atividades que lançassem mão da liberdade infantil de expressar o que sente e pensa”.

Também nos programas de Trabalhos Manuais a influência da psicologia se fez notar, embora de forma mais tímida. Um exemplo disso consistiu na recomendação, no programa de 1928 (MINAS GERAIS, Decreto nº 8.094, 1928,

p.1748), de atividades de modelagem em argila no primeiro ano de modo espontâneo.

No programa de 1941 (BELO HORIZONTE, Programa em experiência, 1941, p.220), tal influência pode ser verificada na seguinte afirmativa:

Na realização dos trabalhos manuais, (...) deve aproveitar-se ou estimular a iniciativa do aluno, inclusive a de compor o motivo para o bordado, a ilustração, o recorte, a idealização da peça, etc. E mais, o trabalho deve ser tanto quanto possível o produto do esforço infantil – trabalho da inteligência imaginando o que fazer e das mãos realizando o que a inteligência imaginou.

A pequena frequência com que foram feitas recomendações desse caráter coloca em relevo o aspecto utilitarista assumido pelos programas enfocados. Nesse sentido, pode-se concluir que a importância atribuída às disciplinas de Desenho e Trabalhos Manuais nesse período, extrapolou o atendimento às necessidades infantis, indo de encontro com o atendimento das demandas da sociedade. A adaptação dos sujeitos à realidade social, portanto, constituiu-se como característica essencial dos programas dessas disciplinas, na medida em que voltou-se prioritariamente para a preparação profissional.

No contexto atual, o atendimento das demandas profissionais da sociedade parece também constituir-se em elemento fundamental a presidir os propósitos da escolarização, aspecto que se faz notar na elaboração dos currículos. Segundo Eisner (1994, p.08):

Atualmente, parece, as novas demandas cognitivas do mundo do trabalho e as exigências da força laboral, servem como fonte de dados



primários para a formulação das intenções educacionais e o desenvolvimento dos programas escolares.

Tratando especificamente da situação norte-americana o autor afirma:

Na América hoje, a comunidade dos negócios está tomando a frente na definição da agenda educacional para as crianças americanas (EISNER, 1994, p.08).

Em contraste com épocas passadas, em que os estudantes deviam ser treinados para suportar o futuro trabalho na linha de montagem, as escolas atualmente, segundo pensamento dominante, têm como tarefa ensinar aos estudantes como pensar com o objetivo de tornar novamente os Estados Unidos competitivo.

A partir dessa proposição torna-se possível identificar um aspecto de fundamental importância para compreender tanto a valorização das disciplinas de Trabalhos Manuais e Desenho, em contexto mundial no início do século XX, como a desvalorização concedida ao ensino de arte no contexto atual. Por detrás dessas duas situações contrastantes, encontra-se uma visão restrita de cognição, para a qual as esferas da razão e emoção estão fortemente dissociadas.

Ora, se de acordo com Eisner (1994, p.13) “a finalidade e o desenvolvimento da habilidade do pensar e conhecer do aluno” tem se constituído na finalidade da educação, não é de se estranhar o pequeno descaso atualmente dado a arte nas escolas, geralmente identificada com afetividade. Por outro lado, se em épocas passadas valores como hábito e amor pelo trabalho, deviam ser cultivados entre os estudantes, também não é de se estranhar que a arte tenha merecido espaço de

destaque nos currículos, mesmo não sendo considerada como pertencente ao âmbito da cognição.

Com relação ao período estudado, essa visão restrita de cognição pode ser percebida na parte do dia destinada às atividades de desenho e trabalhos manuais na escola. Segundo Eisner (1994, p.13):

É sabido (...) que os estudos cognitivos, aqueles que requerem dos estudantes pensar, devem ser ensinados quando estão despertos e alertas, uma vez que pensamento por oposição a sentimento é prioridade. Daí que as disciplinas vistas como cognitivas são ensinadas pela manhã, enquanto aquelas que são consideradas afetivas – belas artes, por exemplo – são ensinadas (se não) à tarde e quase sempre no final de semana.

Conforme apontado, tal afirmativa se aplica ao contexto estudado, uma vez que, às atividades da área de arte estava reservado o período da tarde. Assim, o destaque dado às artes no período estudado, não significou ruptura com uma idéia limitada de cognição.

No contexto atual, a análise realizada por Couto (2000) acerca das concepções de arte presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte, também revela uma visão restrita de cognição, na medida em que a arte também é concebida como pertencente apenas ao domínio da sensibilidade. Segundo o autor, os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao manter a prioridade no campo científico e da sua principal linguagem, a verbal, confirma a defasagem do sistema escolar diante das novas solicitações da realidade contemporânea, marcada por uma grande profusão de imagens visuais no cotidiano das pessoas.

Para Couto (2000), o pequeno horário reservado a arte nas escolas, uma hora semanal, no máximo duas, tem na permanência da dicotomia entre sensação

(geradora de emoções) e cognição (geradora de informações) como raiz do problema.

Eisner (1994, p.13) problematiza essa questão propondo uma forma mais ampliada de se conceber a cognição, levando-nos a perceber os limites da educação praticada no período estudado e ainda, ao questionamento das formas de ensino vigentes nos dias de hoje:

(...) a distinção pura e simples entre o que é cognitivo e o que é afetivo é equivocada. Não poderá haver atividade afetiva sem cognição. Se cognocer é conhecer, então ter um sentimento e não conhecê-lo é não tê-lo. Ao fim e ao cabo, para se ter um sentimento deve-se poder distinguir entre um estado de ser e outro. A elaboração desta distinção é o produto do pensamento, um produto o qual representa em si mesmo um estado de conhecimento.

Importante destacar que uma visão restrita de cognição parece relacionar-se aos objetivos mais amplos conferidos à escolarização. Em se tratando do período enfocado nesse estudo, o atendimento das demandas profissionais da sociedade através da educação põe em relevo “a visão da escola como mecanismo de adaptação ao sistema econômico” (MOREIRA, 1992, p.13). O ensino de arte, nessa perspectiva, ganhou destaque na educação, não apenas como forma de valorização da atividade infantil tendo em vistas um desenvolvimento mais amplo das crianças, mas, sobretudo, por ter-se constituído como instrumento de preparação profissional através do desenvolvimento de habilidades manuais.

Segundo Doll Júnior (2004, p.08), nos Estados Unidos, no início do século XX, a idéia de um ensino centrado na criança presente no movimento progressista, teve no conceito de controle um fator importante. O controle para Doll, nesse contexto, é

caracterizado como um controle imposto. Para Moreira (1992, p.14), o controle social é “usualmente definido como os diversos esforços para adequar o comportamento de um indivíduo às expectativas de determinados grupos sociais ou da sociedade mais ampla”.

A identificação da influência do campo curricular norte-americano do início do século XX, no contexto do ensino mineiro, conforme salientado no tópico 3.1, possibilita perceber também o aspecto do controle social como importante elemento a presidir os programas de Desenho e Trabalhos Manuais de 1928 e 1941.

Na perspectiva em que o controle social foi expresso nos programas das disciplinas de Desenho e Trabalhos Manuais estudados:

Controle social é visto como decorrente do treino, mediante o qual o indivíduo interioriza determinadas aspirações, propósitos, princípios, valores e condutas, bem como da utilização de restrições que buscam promover conformidade, pela renúncia ou retirada de valores indesejáveis (MOREIRA, 1992, p.14).

A ênfase dada na preparação dos indivíduos para desempenharem papéis pré-determinados na sociedade, através do ensino de arte, permite afirmar que a questão do controle social nesses programas esteve “essencialmente voltada para a manutenção da ordem social existente, para o estabelecimento de uma harmonia entre as diferentes partes da sociedade e para a formulação de valores e normas comuns aos diversos grupos sociais” (MOREIRA, 1992, p.14).

O ensino de arte, nesse sentido, teve como função primeira, a adaptação dos sujeitos à realidade social, priorizando, portanto, a conformação dos mesmos à ordem estabelecida. O questionamento desse aspecto será realizado no capítulo seguinte.

## **CAPÍTULO 4**

### **QUE ARTE DEVE ENTRAR NA ESCOLA?**

#### **4.1 PARA RESGATAR NA ESCOLA A ARTE COMO REFORMADORA: ALGUNS APONTAMENTOS.**

Se o estudo realizado confirmou um aspecto negativo para o ensino da arte, através da dimensão utilitarista que a justificou na escola, pretendo agora apontar os prejuízos resultantes dessa visão reducionista para a educação integral e abrangente das pessoas.

Nesse momento ousarei dialogar com um autor pouco referido nesse campo: Theodor Adorno.

A confiança depositada em Adorno como teórico para este estudo, fundamenta-se na pertinência entre alguns princípios desenvolvidos por este autor em sua Teoria Crítica da sociedade e a Tradição Crítica Curricular.

Segundo Vilela (2005, p.84):

Adorno não é um teórico da educação. Mas nas suas reflexões de ordem filosófico-sociais, nas quais se encontram formulações fundamentais para o entendimento do homem na sociedade, podemos buscar um arcabouço substancial de análise para a educação – dos processos de (de) formação do homem na sociedade de seu tempo.

Se Adorno não é um teórico da educação, tampouco é teórico do currículo. Mas algumas questões que caracterizaram a forma de problematização da Teoria Crítica de Currículo (APPLE, 1982; MOREIRA 1990, 1992) e que são comuns à concepção adorniana de ciência social apontam a pertinência dessa escolha. Destaco aqui algumas destas questões comuns entre ambas.

- A concepção da ciência como conhecimento não neutro. Isso exige uma análise contextualizada dos fatos sociais, considerando-se a especificidade do momento histórico.
- A defesa de uma postura crítica do pesquisador frente a realidade social bem como seu engajamento como ser político.
- Denúncia da predominância dos aspectos tecnológicos sobre os aspectos humanos nas relações sociais, o que acaba por afetar o modo como a educação é concebida e desenvolvida.

Assim, em Adorno é forte a recusa a uma concepção de educação unilateral, pragmática e voltada para ajustar o homem à sociedade. As conseqüências de tal concepção na formação do sujeito, é que ele se torna apenas “conformado” e alienado das questões sociais de seu tempo. Essa educação deve ser superada devido a sua estreiteza (ADORNO, 1995). Adorno confirma as críticas da Teoria Curricular ao criticar a educação que perpetua as relações de poder (APPLE, 1982).

Além dessas relações percebidas entre Adorno e a Tradição Crítica no campo curricular, a opção por este teórico também está ligada a riqueza de seu pensamento no âmbito da estética, uma vez que trato especificamente das disciplinas de Desenho e Trabalhos Manuais, ambas ligadas a este terreno.

Para Vilela (2005, p.77-78) a crítica em Adorno é um elemento fundamental tendo uma conotação muito singular. Criticar significa ser capaz de destacar as diferenças e ser capaz de decidir, com fundamento, por uma outra possibilidade.

No pensamento de Adorno esclarecimento, dialética e estética constituem categorias crítico-expressivas na análise do social. Neste trabalho a categoria estética em Adorno é atribuída papel de importância no desvendamento do significado dos programas de ensino analisados, me detendo, portanto, na discussão desta categoria.

## **4.2 A ARTE COMO CRÍTICA DA SOCIEDADE EM ADORNO**

Theodor Wiesengrund Adorno, nascido em Frankfurt am Main, no dia 11 de setembro de 1903, viveu sua infância e mocidade numa atmosfera social, política e cultural, “confusa, perigosa, mas também estimulante” (ZUIN *et al.*, 2000, p.20). Tal aspecto parece ter contribuído para o desenvolvimento de seu interesse no entendimento da situação do indivíduo na sociedade moderna.

Adorno (1903-1969) vive no século caracterizado como o da ascensão do capitalismo monopolista, das grandes crises, das duas grandes guerras, das grandes revoluções.

Quanto à situação específica da Alemanha, no contexto que antecedeu a segunda guerra mundial, destaca-se o desajuste econômico e social decorrente “das

crises, dos desempregos e da conhecida e espantosa inflação” (ZUIN *et al.*, 2000, p.19). E ainda o “desenvolvimento estético que se mesclava as fortes tensões sociais” (ZUIN *et al.*, 2000, p..20).

Na esfera das artes, movimentos “anunciavam o modernismo como uma integração poética da civilização material” (ZUIN, 2000, p.18). Segundo ZUIN (2000, p.18) propostas artísticas ousadas, tais como o impressionismo, o expressionismo, o cubismo e dadaísmo, exprimiriam a busca por “um novo homem, uma nova sociedade, uma nova arte”.

Importantes reflexões acerca da sociedade alemã, desse período, foram desenvolvidas por Adorno a partir de sua sólida formação como filósofo, sociólogo e musicólogo, o que lhe possibilitou o reconhecimento como grande crítico da cultura do século XX.

Merece destaque neste trabalho, a formação de Adorno como músico, o que contribuiu para o desenvolvimento da concepção adorniana da arte moderna como potencial crítico da sociedade. Segundo Zuin (2000, p.43), nos ensaios sobre estética escritos por Adorno, “surge inteira a figura de um filósofo que fala sobre a arte a partir da experiência vivida e sentida”.

Os ensaios de Adorno sobre estética foram, após sua morte, organizados por sua esposa Gretel e o neofrankfurtiano Rolf Tiedemann, resultando na edição do livro denominado de Teoria Estética (ZUIN, 2000, p.43).

Nesses ensaios “Adorno combina análises filosóficas e sociológicas em defesa do poder crítico da arte modernista” (ZUIN, 2000, p.43), na medida em que essa se revela como mediadora da realidade social que a produziu.



Ao contrário dos produtos da indústria cultural cuja apropriação se dá a partir do mero consumo, a obra de arte moderna se mostra como mediadora da realidade social porque corporifica em sua forma interna “uma autonomia relativa com relação à realidade empírica sobre a qual se torna então reflexão crítica” (FABIANO, 2003, p.527).

A indústria cultural, manifestação tipicamente tardo-capitalista, existente desde meados do século XX, consiste em um verdadeiro sistema de cooptação ideológica, composto pelo cinema, pelo rádio e pelas revistas (DUARTE, 2003, p.50).

Adorno ressalta a tarefa de gerar adaptação como um dos principais objetivos da Indústria Cultural, através do consumo de mercadorias de caráter marcadamente repetitivo. O consumo de tais mercadorias, considerado como uma espécie de prolongamento, durante o ócio, dos mesmos procedimentos repetidos no trabalho da fábrica ou do escritório, evitam escrupulosamente um esforço intelectual, e eliminando do homem a capacidade de pensar, de refletir, contribuem para a sua conformação ao *status quo* (DUARTE, 2003).

Como elementos centrais de sustentação desse sistema industrial, são destacados: a negação do pensamento, a diversão como resignação e estar de acordo com o sempre igual e semelhante, levando ao embrutecimento e a regressão dos sentidos humanos. Na estética contemporânea, Adorno busca a viabilidade de um resgate da percepção desses sentidos, como uma forma de libertar o homem dos processos de dominação (FABIANO, 2003).

A autonomia da arte é possível na medida em que conserva a capacidade de protesto contra a realidade de onde provém, distinguindo, portanto, das outras

atividades humanas que, integradas e alienadas pela Indústria Cultural e a Semiformação reforçam a situação estabelecida.

Segundo Adorno a grande diferença entre o trabalho que produz a obra de arte e as do trabalho utilitário está no fato de que a produção estética exprime o antagonismo que a realidade social não foi capaz de resolver.

Se nas sociedades capitalistas com predomínio quase absoluto da adaptabilidade, os sujeitos se vêem como peças de um jogo, cuja situação existente é vista como única realidade possível, a obra de arte revela-se como expressão da liberdade no domínio particular, constituindo-se em elemento de oposição à simples existência.

Segundo Adorno, o antigo atributo de trabalho manual conferido à arte, desde Platão, é gradativamente substituído, a partir do movimento maneirista, pelo atributo conceitual. Nesse sentido a arte passa a ter como *tópos* privilegiado de atuação o domínio do imaginário, dando-se, portanto, a realização de seu potencial criativo (OLIVEIRA *et al.*, 2001, p.123).

Adorno acredita que assim como deve existir no pensamento conceitual um momento mimético<sup>1</sup>, na arte deve existir um momento racional (ZUIN, 2000, p.95). Segundo Zuin (2000, p.95):

A Teoria Estética vai nos mostrar que as obras de arte além de nos despertar os sentimentos do belo, do êxtase, nesses mesmos sentimentos nos revelam o estremecimento, o espanto, a dor, a negação,

---

<sup>1</sup> O termo mimeses foi utilizado por filósofos tais como Platão e Aristóteles, para designar o caráter imitativo da arte com relação à natureza. Para Adorno, a construção estética, porém, ultrapassa esse caráter de simples cópia da realidade, mostrando-se semelhante ao processo de síntese que leva ao conhecimento conceitual. Entretanto, diferentemente desse último, aquela não tem como objetivo algo externo à própria relação entre o sujeito e o objeto, ou seja, entre o fruidor e a obra (FREITAS, 2003, p.33).

a esperança. Impressionam nossa sensibilidade e pressionam a nossa racionalidade.

Além da conjugação entre sentimento e razão, Adorno ressalta a tensão individual/coletivo, como característica definidora da arte:

O artista que traz em si a obra de arte não é o único a produzi-la: por seu trabalho, sua atividade passiva, ele se torna o lugar-tenente do sujeito social universal; submetendo-se à necessidade da obra de arte, ele dela elimina tudo o que é devido à contingência de sua individualidade (ADORNO, 1988, p.98-99).

A identificação, entre arte e realidade social, não se dá, contudo, apenas por assemelhação, pois do contrário aquela “se reificaria, se dissolveria na identidade, na imediaticidade” (ZUIN *et al.*, 2000, p.98).

É o caráter desinteressado da arte que resguarda sua autonomia, possibilitando-lhe não se acomodar ao sempre dado, projetar novas apreensões de sentidos, e, imanentemente, buscar estabelecer rupturas em relação às formas acomodadas de percepção, imaginação, entendimento (OLIVEIRA *et al.*, 2001, p.184).

E é justamente a tensa relação entre subjetividade e movimento histórico que confere a arte seu caráter emancipador, revelando algumas de suas potencialidades: “a revelação de um determinado espírito de época, a superação do *factum*, a revelação de necessidades reprimidas, a denúncia da práxis imediata” (OLIVEIRA *et al.*, 2001, p.154).

Paralelamente ao caráter emancipador da arte, Adorno destaca nos escritos sobre a Indústria Cultural, um processo de pauperização da linguagem estética

decorrente da ampliação da produção da cultura de massa, que banaliza e massifica os bens culturais.

Para Adorno a ampliação dos bens culturais, ao contrário do que se poderia afirmar, não significou uma apropriação viva desses bens. Primeiro porque as próprias condições de vida da maior parte das pessoas no contexto do capitalismo avançado os mantiveram ainda mais excluídos dessa nova situação, tendo em vista o desmedido prolongamento da jornada de trabalho e o deplorável salário. Segundo porque o próprio processo de produção dos bens culturais “dificilmente toleram o tipo de experiência sobre o qual se assentavam os conteúdos formativos tradicionais que se transmitiam” (ADORNO, 1996, p.394).

Em artigo publicado no livro “Teoria Crítica, Estética e Educação”, Costa (s.d., p.155) discute os produtos da indústria cultural como reforço da lógica da produção capitalista, na medida em que decorrem:

1- Da seriação e divisão de trabalho na indústria; 2- Da fragmentação do processo de elaboração dos artefatos culturais e sua destinação a públicos segmentados; 3- Da perda da aura e da obsolescência planejada; 4- Do interesse em ampliar os espectros de receptores, a custo da pauperização da linguagem e da qualidade explorando as sensações do imediato.

A ampliação dos bens culturais ocorreu, sobretudo a partir do século XIX, momento em que se dá a aceleração do processo de modernização tecnológica de sua produção. Ao constituir-se em importante elemento de reforço da lógica capitalista, a ampliação da distribuição desses bens culturais contribui com que Adorno denomina de uma “semiformação socializada”:

Na verdade, o progresso evidente, a elevação geral do nível de vida como o desenvolvimento das forças produtivas materiais, não se manifesta nas coisas espirituais, com efeito, benéfico. As desproporções resultantes da transformação mais lenta da superestrutura em relação à infra-estrutura aumentaram o retrocesso da consciência. A semiformação se assenta parasitariamente no *cultural lag*. Dizer que a técnica e o nível de vida mais alto resultam diretamente no bem da formação, pois assim todos podem chegar ao cultural, é uma ideologia e pseudodemocrática (ADORNO, 1996, p.401).

Mas o que Adorno chama de semiformação?

Para esse autor numa sociedade em que o trabalho do corpo e o trabalho do espírito são concebidos de forma dissociada, é o princípio da adaptação que mantém e reitera as relações entre dominados e dominadores. A cultura nesta perspectiva, entendida como se conformar à vida real, destaca unilateralmente o movimento da adaptação. Segundo Adorno (1996, p.390):

Quando o campo de forças a que chamamos formação se congela em categorias fixas – sejam elas do espírito ou da natureza, de transcendência ou de acomodação – cada uma delas, isolada se coloca em contradição com seu sentido, fortalece a ideologia e promove uma formação regressiva.

Em Adorno esse processo de formação regressiva corresponde ao que ele denomina de semiformação cultural.

Em seu texto “Teoria da Semiformação”, Adorno destaca a necessidade de se buscar não apenas na sociedade alemã, mas também em outras, como se sedimenta uma espécie de espírito objetivo negativo, preso que está a elementos culturais propagados pela Indústria Cultural. Reflexões e investigações isoladas sobre os fatores que interferem positiva ou negativamente na formação cultural são

apontadas como insuficientes, visto que a própria categoria formação já está definida *a priori* (ADORNO, 1996).

Concordando com o autor e trazendo essa reflexão para o campo da educação, considero de grande importância que reformas educacionais se voltem não somente para inovações isoladas no âmbito pedagógico; mas que os modelos de ensino vigentes sejam radicalmente questionados em suas relações com o contexto econômico, político, social e cultural.

A partir do estudo dos programas de ensino de Desenho e Trabalhos Manuais Mineiros de 1928 e 1941, tornou-se perceptível os significativos avanços conquistados no terreno da educação, principalmente, no governo de Antônio Carlos e Francisco Campos. Algumas iniciativas tais como a abertura de escolas, substanciais modificações no regulamento do ensino primário e normal, a criação de um curso de aperfeiçoamento para professores em exercício, deram nova feição à educação mineira. Destaca-se também a difusão das idéias escolanovistas por todo o estado, trazendo significativas contribuições ao sistema de ensino.

Contudo, a análise dos programas suscitou a seguinte questão: tais iniciativas promovidas durante o movimento pedagógico escolanovista resultaram em novas formas de se pensar e fazer currículo, sobretudo na área de arte em Minas Gerais? Com que espírito a arte assegura um lugar na escola? Sendo prescrita como disciplina e atividades nos programas de ensino, quais foram as suas possibilidades?

A análise dos programas de Ensino de Desenho e Trabalhos Manuais revelou que pelo menos sob alguns aspectos, a **categoria formação cultural** não se

constituiu em objeto de reflexão para a elaboração dos mesmos, na medida em que, neles permaneceu uma visão dissociada entre cultura e práxis.

Ora, conforme discutido anteriormente, a noção de arte nos currículos esteve fortemente relacionada ao campo do manualismo, subsistindo, portanto, a identificação entre atividades manuais e artes plásticas, idéia esta presente no país desde a implantação do modelo de educação jesuíta no início da colonização. Tal visão resultou num profundo preconceito em relação às atividades estéticas, sobretudo “durante as sete primeiras décadas do século XIX, quando um quarto da população do país era composta de escravos” (BARBOSA, 1978, p.27).

Assim a substituição do atributo de trabalho manual conferido a arte pelo atributo conceitual a partir do movimento maneirista conforme apontara Adorno, parece não ter ocorrido na formulação dos programas das disciplinas de Desenho e Trabalhos Manuais em questão. O próprio nome dado à última indica fortes indícios disso.

Talvez esse fato possa explicar o caráter utilitarista conferido a arte nesses documentos, expresso, sobretudo, na finalidade dada às disciplinas de Desenho e Trabalhos Manuais, isto é, como necessária para desenvolver atividades úteis e desejáveis para a preparação profissional. Tal objetivo conferido a essas disciplinas acabou por negar o potencial emancipador da arte, amplamente apontado por Adorno.

A arte na perspectiva, em que entrou na escola mineira, estreitamente vinculada às demandas econômicas da sociedade foi entendida como conformar-se a vida real, dando prioridade, portanto, a adaptação dos sujeitos.

Um outro aspecto a ser destacado é que a arte na educação nesse período esteve estreitamente ligada ao campo do manualismo. Não é de se estranhar que discussões quanto à emergência do modernismo mineiro no âmbito das artes plásticas e ainda, a difusão de bens culturais através da ampliação do acesso aos cinemas, jornais, revistas, dentre outros, não tenha merecido atenção alguma nos programas analisados.

Em visita ao Museu Mineiro, situado em Belo Horizonte na Avenida João Pinheiro, tendo por objetivo principal ver as obras da escultora Jeanne Milde, deparei-me com a obra de Fernando Pierocetti intitulada de “Jornaleiros Dormindo”.

Forma e conteúdo no trabalho de Pierocetti remeteram-me às proposições adornianas quanto ao potencial da arte como categoria crítico-expressiva da sociedade.

“Jornaleiros Dormindo” parece mostrar uma realidade que não se pretendia ser questionada: as contradições do aclamado progresso econômico e social. Datando de 1936, a obra põe em questão o modo desigual com que o progresso atingia diferentes parcelas da população. A técnica utilizada, carvão sobre papel, resulta no predomínio de tons que partem de um cinza mais claro e vão até o preto, indo de encontro tanto com o universo dos jornaleiros, com seu material de trabalho (jornal); mas também passando pela questão da miséria vivenciada por esses trabalhadores.

São dois homens que, embora trabalhadores, tinham sequer um lugar mais adequado para o descanso. Deitados no chão forrado por papel, o grande destaque



dado nesse período, inclusive pela educação, ao trabalho como única categoria capaz de tornar os homens iguais parece não fazer sentido.

Mencionei essa obra de Pierocietti não com o intuito de ilustrar as contradições sociais que marcaram o período estudado, mas pelo significado crítico que nos revela!

**Tendo as proposições de Adorno aqui expostas como referência, pretendi dar ênfase à arte como categoria crítico-expressiva defendendo a idéia de que deveria ser esse aspecto a presidir os currículos dessa área. Essa seria uma discussão importante para uma proposta de arte como atividade na educação para formar pessoas com a capacidade de uma leitura crítica e emancipada de sua realidade, como condição para se tornarem pessoas autônomas e capazes de ação efetiva na sociedade.**

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o período estudado (1920-1940) ficou evidenciado o lugar de destaque conferido às disciplinas de Desenho e Trabalhos Manuais, nos programas de ensino mineiros do curso primário.

Em âmbito nacional, tal aspecto também se fez presente, principalmente nas Reformas de Ensino realizadas no Distrito Federal e Pernambuco.

A valorização das disciplinas enfocadas teve como ponto de partida a difusão dos princípios escolanovistas por todo o país, foi, portanto, conseqüência de posturas educacionais que desejavam modernizar a escola, implantando novos conhecimentos e novas práticas pedagógicas.

Em Minas Gerais, iniciativas tais como o envio de uma Comissão de professores aos EUA, a vinda da Missão Pedagógica Européia, a criação da Escola de Aperfeiçoamento, publicações oficiais através de jornais e Revista do Ensino e, em especial, a reformulação dos programas, foram elementos chave na consolidação de uma nova concepção de educação.

Constatada a importância atribuída às disciplinas de Desenho e Trabalhos Manuais nessa nova forma de conceber a educação, interessou-me compreender os motivos que pudessem explicar tal situação.

Além da busca por tal compreensão a partir das relações estabelecidas entre as disciplinas e a concepção educacional, foi fundamental recorrer a elementos contextuais, tais como, a situação econômica, política e cultural do Estado. Aspectos

macro-estruturais, relativos ao pensamento reformista desenvolvido na Europa e ainda o campo curricular norte-americano também foram cruciais.

Durante a década de 20 ficam evidentes os esforços empreendidos pelo governo mineiro em tornar a escola uma instituição de qualidade, entendida aqui como moderna, renovada e ativa. No que se refere ao ensino de arte, esse aspecto pode ser confirmado mediante a iniciativa de trazer da Europa, duas pessoas de renome na área artística, Artus Perrelet e Jeanne Milde, para ajudar na concretização da Reforma empreendida por Campos.

A análise dos programas de 1928, contudo, revelou que embora sejam perceptíveis alguns avanços na orientação dada as disciplinas de Desenho e Trabalhos Manuais, o **aspecto utilitarista** atribuído as mesmas é fator predominante.

Atreladas à perspectiva liberal, essas disciplinas estiveram fortemente vinculadas a necessidade de desenvolvimento de habilidades voltadas para a preparação profissional já no ensino primário. Remontando ao século XIX, essa perspectiva esteve enraizada no pensamento liberal de Rui Barbosa.

A partir de 1930, com a implantação de um novo regime político, o Estado Novo, importantes modificações se fizeram notar no terreno da educação no país. Em Minas, uma política de contenção de despesas e ainda a intensificação dos mecanismos de controle sobre a escola, revelaram-se como características principais no período que vai de 1930 até 1945.

A questão da eficiência do ensino, traduzida como condição para sua qualidade, não deixou de afetar a nova forma assumida pelas disciplinas do campo da arte.

Disciplinas antes distintas no programa de 1928, Desenho e Trabalhos Manuais passaram a possuir um único programa com o intuito de garantir uma dosagem racional dos conteúdos. Sob a nomenclatura de Trabalhos Manuais, atividades classificadas como “desenhar e fazer” constituíram esse programa. Essa nova roupagem, contudo, dada à disciplina de Trabalhos Manuais não exclui o aspecto utilitarista assumido nos programas de 1928.

Conforme dito, a idéia de uma educação mais prática, voltada para a preparação profissional, mostrou-se como aspecto fundamental na configuração do programa de Trabalhos Manuais de 1941.

Nesse sentido, embora desenvolvidos em regimes políticos distintos, a função utilitarista atribuída a arte em ambos os programas (1928, 1941) foi elemento a presidir suas configurações, afetando a seleção de: objetivos, conteúdos, métodos e critérios de avaliação.

Tais dados possibilitam inferir que o atendimento funcional as demandas da sociedade foi aspecto fundamental no tipo de ensino de arte praticado nesse período, demonstrando o compromisso da educação com a adaptação dos sujeitos a realidade social, confirmando também a função de controle e reprodução social do currículo prescrito à época. A arte, portanto, não foi prescrita nos currículos, nos dois momentos analisados, como elemento de formação integral dos alunos. Pelo

contrário, ela se identificou com a necessidade imperativa de conduzir os alunos para a experiência de trabalho e conformação social.

O caráter emancipador da arte, apontado por Adorno, foi negado nessa perspectiva.

Nesse sentido, esse estudo abre perspectivas para que novas pesquisas procurem esclarecer as concepções de arte e de currículo presentes em outros programas, de diferentes períodos.

Fica aqui, como indicação, a necessidade de análise dos programas de arte elaborados durante o movimento pedagógico conhecido como Educação por Objetivos. Nesse momento foi estabelecido, através da lei 5.692/71, a obrigatoriedade da educação artística nos currículos de primeiro e segundo graus. A ambigüidade dessa lei, que confere a Arte ora o estatuto de disciplina, ora o caráter de mera atividade, torna esse período instigante para posteriores estudos fundamentados no campo curricular.

Pesquisas dessa natureza poderiam contribuir para o entendimento do espaço ocupado pela arte nos currículos. Para tanto o questionamento da dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual, discutido por Adorno, revela-se como elemento de grande importância.

Segundo Eisner (1994, p.15), tal concepção parece relacionar-se a separação entre o cognitivo e o afetivo, o que “acaba por influenciar não apenas nossa concepção de conhecimento, como também, nossas políticas educacionais”.

Conforme defendido por esse autor:

Tais distinções em políticas e em teoria, ao meu ver, não fazem justiça às crianças ou à sociedade. Uma política curricular mais adequada deve ser formulada apelando para uma concepção mais ampla de inteligência e formulando programas educacionais que são indicados para aumentar o seu poder (EISNER, 1994, p.15).

Eisner propõe que uma concepção mais ampla de inteligência seja desenvolvida onde o papel dos sentidos sejam reconhecidos como elemento fundamental para o sucesso da inteligência, uma vez que contribuem ativamente na seleção e organização de aspectos do mundo empírico para a cognição. A arte nessa perspectiva, ganha espaço de destaque na educação, na medida em que, se desenvolve a partir da imaginação, diretamente relacionada ao mundo dos sentidos.

Nos limites em que esse trabalho foi desenvolvido, tanto em relação ao recorte temporal para escolha dos programas a serem analisados, como também às possibilidades de escolhas de referências teóricas, espero que minha contribuição seja recebida: o entendimento da função real do ensino de arte nas escolas brasileiras é fundamental para que se possam orientar outras perspectivas. A arte nas escolas deve voltar-se não apenas para a orientação para o trabalho. Com Eisner, defendo a necessidade da escola ampliar a formação cognitiva dos alunos. Com Adorno defendo libertar o homem dos processos de alienação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. **Teoria estetica**. São Paulo: Martins Fontes, 1988, 400p.

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T. W. Teoria da Semicultura. OLIVEIRA, N.R. de; PUCCI, B.; ABREU, C.B.M. de (Trad.). **Educação e Sociedade**, Campinas, v.17, n. 56, p. 388-411, dez. 1996. (Tradução do Texto original do autor).

ANDRADE, C. D. de; MINAS GERAIS. **Crônicas, 1930-1934**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura: Banco de Desenvolvimento de Minas Gerais, 1987. 228p.

APPLE, M.W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982, 246p.

AZEVEDO, F. de. **Novos caminhos e novos fins** : a nova politica de educação no Brasil : subsidios para uma historia de quatro anos. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958. 256p.

BARBOSA, A.M.T.B. **A imagem no ensino da arte** : anos oitenta e novos tempos. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1994. 134p.

BARBOSA, A.M.T.B. História da arte-educação. São Paulo: Max Limonad, 1986.

BARBOSA, A.M.T.B. Arte-Educação Ana Mae Barbosa. In: ZANINI, W. **Historia geral da arte no Brasil**. São Paulo: Instituto Walter Moreira Salles, 1983. 2v. Cap.15, p.1077-1095.

BARBOSA, A. M. T.B. **Recorte e colagem**: influencias de John Dewey no ensino da arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 1982. 136p.

BARBOSA, A. M. T.B. (org.). **Arte-educação no Brasil** : das origens ao modernismo. São Paulo: Perspectiva, 1978. 132p.

BARRETO, E.S.S. **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas: Fundação Carlos Chagas, 1998. 259p.

BELO HORIZONTE, Secretaria de Educação de Minas Gerais. Programa em experiência. Imprensa Oficial de Belo Horizonte. 1941.

CAMPOS, R. H. F. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. Estudos Avançados, v. 17, n.49, p.209-231, 2003.

CASTRO, M.A. de. Idéias e interesses das crianças de cinco anos (1929-1934). **Edições de Revista do Ensino**, Belo Horizonte: Secretaria da Educação e Saúde Pública, Boletim, n.17, 1935, p.11.

CASTRO, M.A. de. A organização das classes nos grupos escolares de Belo Horizonte (1934). **Edições de Revista do Ensino**, Belo Horizonte: Secretaria da Educação e Saúde Pública, Boletim, n.19, 1936, p.84.

CAVALIERE, A.M.V. Educação integral: uma nova identidade para a escolabrasileira? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002

COSTA, F. **Pela escola activa**. São Paulo: Melhoramentos, [19-]. 236p.

COUTO, R.C. **A escolarização da linguagem visual: uma leitura dos documentos ao professor**. 2000. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte.

DIÁRIO DA TARDE. Meia hora na “montra” da Escola de Aperfeiçoamento. Belo Horizonte, 02 dezembro de 1932.



DOLL JUNIOR, W.E. Os remanescentes do currículo.In: DOLL JUNIOR, W.E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artes Medicas, 1977. Cap.2, p.55-78.

DOLL JUNIOR, W.E. **Currículo e controle**. Porto, n.1, p. 7-41, 2004.

DURKHEIM, E. **Sociologia, educação e moral**. Porto: Rés Ed., 1984.

DUARTE, R.A.P. **Teoria crítica da indústria cultural**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003, 218p.

EISNER, E.W. **Cognição e currículos reconsiderados**. (Tradução: Maria Inez Salgado de Souza – circulação restrita). 2.ed., New York: Teachers College Press, 1994.

FABIANO, L. H. Adorno, arte e educação: negócio da arte como negação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.24, n.83, p.495-505. ago. 2003.

FONSECA, C. da. **A Escola Ativa e os Trabalhos Manuais**. São Paulo: Edições Melhoramentos, sd. 155p.

FREITAS, V. **Adorno & a arte contemporânea**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003, 72p.

GOODSON, I. **Currículo: teoria e historia**. Petropolis: Vozes, 1995. 140p.

HERNANDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: ARTMED, 2000. 261p.

KLIEBARD, H.M. Burocracia e Teoria de Currículo. In: MESSICK, R.G.; PAIXÃO, L.; BASTOS, L.R. **Currículo: análise e debate**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980. Cap.4, p.107-126.

LOPES, E.M.S.T.; FARIA FILHO, L.M. de; VEIGA, C.G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 606p.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da escola nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1930. 235p.

MATOS, A. A educação artística das crianças. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte, p.06, mar. 1933.

MATA-MACHADO, B. Notas para uma história do capitalismo em Minas Gerais. **Fundação João Pinheiro**, Belo Horizonte, v.15, n.7/8, p.73-92, set/dez 1985.

MARTINS, A.F. O desenho reproduzido e a formação do professor de início de escolarização. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v.81, n.198, p.284-299, mai/ago 2000.

Mlle. JEANNE Milde e os primórdios do modernismo em Minas. **14º Salão Nacional de Arte**. Prefeitura de Belo Horizonte, Museu de Arte da Pampulha, 10 dez. 1982 a 28 fev. 1983.

Mlle. MILDE, J. **Caderno de anotações**. Belo Horizonte, s.d.

MINAS GERAIS. Decreto nº 7970-A, de 15 de outubro de 1927; Regulamento do Ensino Primário. **Coleção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte: Imprensa Oficial, v.1, p.1139-1298, 1928.

MINAS GERAIS. Decreto nº 8.094, de 22 de dezembro de 1927; aprova os programas do ensino primário para o Estado de Minas Gerais. **Coleção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, v.1, p.1556-1827, 1928.

MINAS GERAIS. Decreto nº 8.162 de 20 de janeiro de 1928; Regulamento do ensino normal do Estado de Minas Gerais. **Coleção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1929.

MINAS GERAIS. Decreto nº 10.362, de 31 de maio de 1932; aprova as modificações aos regulamentos que baixaram com os decretos nºs 7970-A de 15 de outubro de 1927 e nº 9450 de 18 de fevereiro de 1930. **Coleção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 522, 1933.

MINAS GERAIS. Decreto nº 11.501, de 31 de agosto de 1934; aprova modificações feitas no decreto nº 10.362, de 31 de maio de 1932. **Coleção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 682, 1935.

MINAS GERAIS. **Escola de Aperfeiçoamento**. 25 e 26 fevereiro 1929, p.6.

MINAS GERAIS, Belo Horizonte. **O ensino artístico em Minas**. 21 de março de 1929, p.6.

MINAS GERAIS, Belo Horizonte. **Inaugura-se hoje o novo edifício da Escola Normal Modelo**. 05 de setembro 1930.

MOREIRA, A.F. **Currículos e programas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1995. 232p.

MOREIRA, A.F. Currículo e controle social. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, v.5, 1992. p.13-27.

MOREIRA, A.F. História do currículo: em busca de novas referências. **Cadernos Amped**. Belo Horizonte, n.7, p. 61-80, dez. 1994.

MOREIRA, A.F.; SILVA, T.T. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: dos autores: **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995. p.13-27.

MOURA, E. **Uma artista**. Folha de Minas, BH, 28 de maio de 1950.

MOURÃO, P.K.C. **O ensino em Minas Gerais no tempo da Republica**. Belo Horizonte: Centro Regional de Pesquisas Educacionais, 1962. 608p

O DIÁRIO. Belo Horizonte. **A professora Milde e as novas mestras de desenho e artes aplicadas**. 19 de dezembro de 1948.

OLIVEIRA, N.R. de; ZUIN, A.A. S.; PUCCI, B. **Teoria crítica, ética e educação**. Piracicaba: Unimep, 2001. 195 p.

OSINSK, D. **Arte, história e ensino**: uma trajetória. São Paulo: Cortez, 2001. 119p.

PEIXOTO, A.C. **Educação no Brasil anos vinte**. São Paulo: Edições Loyola, 1983. 180p.

PEIXOTO, A.M.C. **Educação e estado novo em Minas Gerais**. São Paulo: EDUSF, 2003. 458 p.

PEIXOTO, A.M.C. & PASSOS, M. **A escola e seus atores: educação e profissão docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 224p.

PRATES, M.H.O.; CURY, C.R.J. **A introdução oficial do movimento de escola nova no ensino público de Minas Gerais** : a Escola de Aperfeiçoamento. 1989. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte.

REVISTA DO ENSINO. Secretaria de Educação e Saúde Pública do Estado de Minas Gerais, 1930-1940.

RODRIGUES, A. Escolinha de arte do Brasil. Brasília: INEP, 1980. 128p.

RODRIGUES, R. L. **Eu sonhava viajar sem saber aonde ia. . . Entre Bruxelas e Belo Horizonte**: itinerários da escultora Jeannie Louise Milde de 1900 a 1997. 2001. 162f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Belo Horizonte.

ROQUETTE, A. O desenho na escola primária. Revista do Ensino. Belo Horizonte: Secretaria da Educação e Saúde Pública., v. , p.32-33, fev. 1930.

SACRISTÃ, J.G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 154p.

SILVA, T.T. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 117p.

TERIGI, F. Notas para uma genealogia do curriculum escolar. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.21, n.1, p.159-186. jan/jun 1996.

TURA, M.L.R. Durkheim e a educação. In: TURA, M.L.R (org.). **Sociologia para educadores**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001. p. 25-61.

VIEIRA, I.L.; ZANINI, W. **Vanguarda modernista nas artes plásticas**: Zina Aita e Pedro Nava nas Minas Gerais da década de 20 . 1994. 170 f. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, Escola Comunicação e Artes Visuais, São Paulo.

VILELA, R.A.T. Para uma Sociologia Crítica da Educação em Adorno e Horkheimer: apontamentos. In: MAFRA, L.A.; TURA, M.L.R. (Org.). **Sociologia para Educadores 2**: o debate sociológico da educação no século XX e as perspectivas atuais. Rio de Janeiro: Quartet, 2005, v. 2. Cap.4, p. 75-99.

WIRTH, J.D. **O fiel da balança** : Minas Gerais na Federação Brasileira, 1889-1937. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 384p.

ZUIN, A.A.S.; PUCCI, B.; OLIVEIRA, N.R. **Adorno** – o poder educativo do pensamento crítico. Petrópolis: Vozes, 2000.