

Leituras de professoras: a circulação de ideias acerca de arte e educação no Paraná na década de 1960

RICARDO CARNEIRO ANTONIO

Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil

RESUMO

Este artigo investiga a circulação de ideias acerca de arte e educação durante a década de 1960 entre os educadores responsáveis pelo curso de artes plásticas na educação criado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná com o objetivo de especializar professores normalistas para implementar atividades artísticas nos grupos escolares do estado. Mais especificamente, analisa anotações feitas nas margens de uma edição de 1959 do livro *Educación por el arte* do filósofo britânico Herbert Read, exemplar que pertenceu a uma das coordenadoras do curso de artes plásticas na educação, professora Lúcia Rysicz. O artigo apoia-se em Le Goff, segundo o qual nenhum documento é inócuo, e em Roger Chartier, quando este considera as anotações em páginas de livros como uma forma de apropriação intelectual dos textos.

PALAVRAS-CHAVE

educação; arte; formação de professores.

TEACHERS' READINGS: THE CIRCULATION OF IDEAS ABOUT ART AND EDUCATION IN PARANÁ, BRAZIL, IN THE 1960S

ABSTRACT

This article investigates the circulation of ideas about art and education during the 1960s among educators responsible for the course Visual arts in education, created by the State Secretariat for Education and Culture of Paraná and aimed at qualifying teachers to implement artistic activities in school groups. More specifically, an analysis is performed on the notes made on a 1959 edition of the book *Educación por el arte*, by the British philosopher Herbert Read, which once belonged to one of the coordinators of the above-mentioned course, professor Lúcia Rysicz. This article relies on Le Goff, whose theory is that no document is innocuous, and Roger Chartier, who considers notes on the pages of a book a form of intellectual appropriation of texts.

KEYWORDS

education; art; teacher training.

LECTURA DE LOS MAESTROS: LA CIRCULACIÓN DE IDEAS SOBRE ARTE Y EDUCACIÓN EN PARANÁ EN LA DÉCADA DE 1960

RESUMEN

En este artículo se investiga la circulación de ideas sobre el arte y la educación durante la década de 1960 entre los educadores responsables del curso de artes visuales en educación creados por la Secretaría de Estado de Educación y Cultura de Paraná, con el fin de especializarse maestros para implementar actividades artísticas en escuelas públicas. En concreto, se analiza notas hechas en una edición de 1959 del libro *Educación por el arte* del filósofo británico Herbert Read, que una vez perteneció a uno de los coordinadores del curso mencionado, la profesora Lucía Rysicz. El artículo se basa en Le Goff, cuya teoría es que ningún documento es inocuo, y Roger Chartier, que considera las notas en las páginas del libro como una forma de apropiación intelectual de los textos.

PALABRAS CLAVE

educación; arte; formación de profesores.

Este artigo faz parte de uma pesquisa mais ampla sobre as representações acerca da arte infantil desenvolvida dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Especificamente, analisa a circulação de ideias sobre arte e educação entre os educadores responsáveis pelo curso de artes plásticas na educação¹ (CAPE) criado pela Secretaria de Educação e Cultura do Paraná (SEC-PR), em 1964.

Baseado em teorias que entendiam a prática artística como componente fundamental do processo educativo, o CAPE fazia parte de um trabalho maior intitulado Projeto Arte na Educação, que tinha como propósito especializar professores normalistas para a promoção de atividades artísticas nos grupos escolares do estado em regime de contraturno. De 1964 a 1974, professoras de diversos grupos escolares do estado foram dispensadas de suas atividades para frequentar o CAPE em Curitiba durante um ano. Depois de formadas, retornavam aos seus grupos escolares com a responsabilidade de neles criar e dirigir *escolinhas de arte* que se configuravam como espaços destinados exclusivamente para as atividades artísticas. Para atingir esse objetivo, as professoras eram supervisionadas e acompanhadas pelas responsáveis pela criação e elaboração intelectual do CAPE: a artista e educadora Ivany Moreira,² chefe da Divisão de Atividades Culturais na Educação (DACE) do Departamento de Cultura da SEC-PR, e as professoras Lúcia Rysicz³ e Icléa Guimarães Rodrigues.⁴ Embora no ano de 1969 a coordenação do projeto relatasse a existência de doze escolinhas em diversos municípios, até o final da experiência nenhuma delas chegou a ser regulamentada e incorporada oficialmente aos grupos escolares que as abrigavam (Antonio, 2008, p. 156). Por fim, com a implantação da lei n. 5.692 de 1971, que progressivamente substituiu os grupos escolares pelo sistema de ensino de 1º grau e a criação dos cursos de educação artística em 1973, o CAPE encerra suas atividades formando sua última turma em 1974.

Entretanto, a expressão “escolinha de arte” não foi criada pelos coordenadores do CAPE. Popularizou-se entre os educadores brasileiros a partir de 1948, com a criação da Escolinha de Arte do Brasil no Rio de Janeiro, iniciativa do artista plástico Augusto Rodrigues e de um grupo de educadores e artistas (INEP, 1980). A experiência da Escolinha de Arte do Brasil originou outras iniciativas semelhantes e também consolidou, em 1961, o Movimento Escolinhas de Arte (MEA), que congregou diversos educadores em torno do objetivo comum de difundir no Brasil essa experiência de educação. A Escolinha de Arte do Brasil tinha como objetivo principal:

1 O CAPE foi estudado por Silva (2002) e Antonio (2008).

2 Ivany Moreira (1928-2008) nasceu em Piraquara, Paraná. Formou-se artista plástica pela Escola de Música e Bela Artes do Paraná e em licenciatura em desenho. Em 1961 foi nomeada diretora da Casa de Alfredo Andersen e chefe da DACE, da SEC-PR, a partir de 1965.

3 A pedagoga Lúcia Rysicz (1923-2011), professora do ensino médio e primário em Guarapuava, Paraná, foi chefe da Seção de Certames Escolares e da Seção de Orientação ao Magistério da DACE a partir de 1966.

4 A professora normalista Icléa Guimarães Rodrigues (1941) foi dispensada pela SEC-PR para frequentar o curso intensivo de arte na educação da Escolinha de Arte do Brasil no Rio de Janeiro em 1963. Retornando a Curitiba, foi transferida para o Departamento de Cultura e designada coordenadora do CAPE em junho de 1965.

desenvolver nas crianças toda a força de seu poder criador. Para isso, o grupo de professores que se integram no trabalho, confundindo-se com os alunos, cria uma atmosfera propícia à liberdade, permitindo-lhes que se expressem sem inibições e afirmem suas personalidades. No papel, no barro, com lápis e pincéis, são as crianças que experimentam, ensaiam, procuram e, o que é mais importante, encontram suas soluções. (INEP, 1980, p. 37)

Uma importante referência para a criação da Escolinha de Arte do Brasil teria sido uma exposição de desenhos de crianças inglesas realizada durante a Segunda Guerra Mundial que percorreu diversos países, incluindo o Brasil, passando por Rio de Janeiro e São Paulo em 1941, e por Belo Horizonte e Curitiba em 1942. Promovida pelo British Council, essa mostra foi organizada pelo historiador e crítico de arte britânico Herbert Read (1893-1968), que viria a ser, nos anos seguintes, talvez a mais influente voz a defender a importância da presença da prática artística no processo educacional da criança. Autor de diversas publicações nessa área, seu livro mais difundido é *A educação pela arte*, tradução brasileira para o título original *Education Through Art*, de 1943. Neste texto, Read defende a tese de que a arte deve ser a base da educação, o que produziria, segundo ele, pessoas eficientes nos mais diversos meios de expressão (Read, 2001, p. 12). Herbert Read conclui a obra deduzindo que, se existe um tipo de indivíduo melhor que outros, este seria o artista, muito embora admitindo que não existe um tipo “artístico”, pois:

todo tipo tem sua atitude artística (ou seja, estética), seus momentos de desenvolvimento espontâneo, de atividade criativa. Todo homem é um tipo especial de artista e, em sua atividade criativa, lúdica ou profissional (e numa sociedade natural, afirmamos, não deveria haver distinção entre a psicologia do trabalho e a do lúdico), ele está fazendo mais do que expressar-se: está manifestando a forma que nossa vida comum deveria assumir em seu desenrolar. (Read, 2001, p. 344)

Read propunha uma educação baseada na criatividade, tendo como meta atingir um entendimento universal por meio do desenvolvimento da sensibilidade e tolerância das diversidades culturais. Esses ideais influenciaram educadores e artistas brasileiros constituindo parte da proposta da Escolinha de Arte do Brasil, que recebeu a visita de Read em 1953, quando o britânico veio ao Brasil para compor o júri internacional da II Bienal de São Paulo. No ano seguinte, Read acolheria uma exposição de desenhos de crianças brasileiras em Londres (INEP, 1980, p. 82).

Além desse autor britânico, outro educador, o austríaco Viktor Lowenfeld, exerceu importante influência nessa área durante a segunda metade do século XX. Dois livros de Lowenfeld, *Desarrollo de la capacidad creadora*, de 1961, e *El niño y su arte*, de 1958, publicados pela editora argentina Kapelusz, contribuíram de forma importante para a formação de educadores brasileiros interessados na participação da arte no desenvolvimento da criança. Lidos inicialmente em espanhol, somente em 1977 o segundo livro teve uma edição em português com o título *A criança e sua arte*, publicada pela editora Mestre Jou. A influência de Lowenfeld teria sido mais importante por suas proposições práticas, que possibilitavam uma sistematização para as atividades de sala de aula, enquanto Herbert Read teria sido “mais invocado do que lido” (Barbosa, 2015, p. 422).

Além de Read e Lowenfeld, diversos outros autores são citados pelas educadoras do CAPE em suas listas bibliográficas. A observação de algumas dessas listas permite constatar que as leituras de base incluíam autores do campo da psicologia, entre eles, Emilio Myra y Lopez, com uma abordagem da psicologia evolutiva da criança no aspecto da fisiologia, e Paul Guillaume, representante francês da psicologia da gestalt. Mais adiante, não surpreende a presença do educador escocês Alexander Sutherland Neill com dois títulos: *Liberdade sem medo* (*Summerhill*) e *Liberdade sem excesso*. A pequena escola Summerhill, criada por Neill em 1923 no sul da Inglaterra, ficou conhecida pela liberdade irrestrita que era concedida aos alunos, a ponto destes poderem escolher se estudariam ou não. A proposta do CAPE não era tão permissiva como a de Neill, mas a presença de suas ideias na lista de bibliografias reflete a crença de que o espírito criativo seria alcançado apenas pela vivência em um ambiente feliz e livre de hierarquia. Outro autor presente é o pedagogo alemão Arno Stern, de grande influência no período por suas publicações com proposições e orientações para ateliês infantis. Diversos de seus livros em pequeno formato foram publicados pela mesma editora argentina Kapelusz. Para Stern, o desenho da criança não resulta da imaginação, mas de uma necessidade orgânica que segue leis específicas. Também aqui é possível encontrar correspondências com o projeto do CAPE, principalmente na demonstração de respeito ao trabalho artístico infantil e à sua importância na formação da individualidade. Por fim, a presença do educador paranaense Erasmo Pilotto, com seu texto *A educação é direito de todos*, de 1952. Pilotto teve grande influência na formação da professora Lúcia Rysicz, como será visto adiante.

Entretanto, a principal fonte que motivou este artigo trata-se de uma edição argentina do livro *Educación por el arte*, de 1959. Tradução para o espanhol do livro *Education Through Art*, esse livro pertenceu a uma das coordenadoras do CAPE, a professora Lúcia Rysicz, que efetuou anotações em quase todos os capítulos. Esses vestígios, além de demonstrar uma leitura crítica e exaustiva empreendida por Rysicz, permitem investigar a influência do ideário de Herbert Read na formação dessa educadora e seu papel como elemento basilar do CAPE.

A PRESENÇA DE HERBERT READ NO CAPE

Os arquivos do CAPE e do Projeto Arte na Educação são guardados pelo Museu Alfredo Andersen (MAA) e pelo Museu de Arte Contemporânea do Paraná (MAC-PR), ambos com sede em Curitiba. Nesses dois acervos encontram-se ofícios, atas, programas do curso, fotografias, regimentos e relatórios das diversas atividades desenvolvidas durante os dez anos de duração do curso. A análise dessa documentação revela alguns dos referenciais teóricos que basearam as responsáveis pela coordenação do projeto. Entre os mais citados, encontram-se Read e o artista plástico italiano Guido Viaro,⁵ radicado em Curitiba a partir da década de 1930.

5 Existem indícios de que o pintor italiano Guido Viaro (1897-1971) trabalhou em Curitiba com o ensino de arte para grupos de crianças em fins da década de 1930. Porém, sua contribuição mais significativa nessa área foi a criação do Centro Juvenil de Artes Plásticas em 1953, que até hoje se encontra em atividade na capital paranaense. Sobre Viaro, ver Osinski (2008).

Uma das formas utilizadas no CAPE para disponibilizar aos alunos trechos de autores de referência pode ser observada nos arquivos do MAA. Trata-se de um recurso que consistia em fotografar com filme preto e branco textos datilografados em páginas de papel comum. Depois do filme revelado, os negativos eram exibidos com projetores de diapositivos (*slides*), o que permitia a leitura pela audiência. Alguns desses *slides*, ou negativos em preto e branco, datados de 1971, contêm citações dos educadores Guido Viaro e Herbert Read. Um deles reproduz o seguinte trecho de Herbert Read: “A finalidade de uma reforma de sistema educativo não consiste em produzir maior quantidade de obras de arte, mas melhores pessoas e melhores sociedades” (CAPE, 1971a). Em outro fotograma produzido pelo mesmo processo, foi utilizada a seguinte citação do artista Guido Viaro:

Não temos absolutamente, propósito de formar artistas. Considerei sempre isso a mais esdrúxulas das pretensões. Limitamo-nos simplesmente a despertar na criança, o interesse pelas artes plásticas. Deixamos que ela trabalhe livremente, que se expresse, é o que importa, e dê vazão à sua imaginação fantasiosa. Nossas professoras, tanto de pintura quanto de cerâmica, têm instruções expressas de não interferir em hipótese alguma, no trabalho dos meninos. Guido Viaro. (CAPE, 1971b)

Nessas duas citações encontram-se questões fundamentais do projeto do CAPE. A primeira delas, demonstrada na citação de Read, constitui a principal justificativa para o projeto, assim como para todas as escolinhas de arte que se baseavam na proposta original da Escolinha de Arte do Brasil do Rio de Janeiro. Ou seja, acreditava-se que a prática artística das crianças pudesse contribuir para a formação de um adulto com uma personalidade mais equilibrada e assim resultar em um maior entendimento e integração entre as diferentes culturas. Esse objetivo era claramente direcionado por um discurso divulgado e defendido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que procurava incentivar o intercâmbio cultural entre crianças de diferentes países no período pós-Segunda Guerra Mundial, fortemente condicionado pelo anos da chamada *Guerra Fria*.

O trecho atribuído a Viaro contém uma segunda questão bastante cara aos defensores da educação pela arte: a não interferência no trabalho da criança. Viaro pretendia deixar claro que as crianças sob sua orientação e de suas professoras assistentes tinham total liberdade criativa. Entretanto, as exposições que realizou apresentam resultados contraditórios quando à liberdade permitida às crianças. Segundo Osinski (2008, p. 291), aos alunos selecionados por Viaro para frequentar suas atividades artísticas não era permitido abordar determinados temas ou buscar inspiração em determinadas fontes:

No caso de Viaro, os limites se estendiam às cópias, aos desenhos feitos a partir de referenciais externos, como revistas, e à linguagem de histórias em quadrinhos. Mesmo que de maneira sutil e pouco impositiva, os alunos eram também direcionados tematicamente. Os testes realizados para selecionar alunos para

a escola também se mostram contraditórios nesse sentido, servindo de instrumento para a escolha de crianças mais capazes de se expressar *livremente* que outras. (Osinski, 2008, p. 291)

Essa aparente contradição entre discurso e prática não impediu que o projeto desenvolvido por Viaro fosse reconhecido como referência no ensino de arte para crianças no Paraná, embora seja também relevante o trabalho desenvolvido nesse mesmo período pela educadora e artista plástica polonesa Emma Koch.⁶

No que diz respeito a Read, as referências não constam apenas dos textos elaborados pelos coordenadores do CAPE. Por ocasião da segunda Semana de Estudos sobre Arte e Educação,⁷ realizada pela SEC-PR de 14 a 20 de outubro de 1968, em Curitiba, com o intuito de reunir as professoras das *escolinhas de arte* do interior do estado, foi efetuado um registro fotográfico de uma estante destinada a divulgar diversas obras de Read (Figura 1).

A presença dessa estante no evento pode estar também relacionada à morte do filósofo britânico, ocorrida naquele mesmo ano, no mês de junho. Independentemente de tratar-se de uma homenagem póstuma, a exposição de diversas obras de Read demonstra a importância atribuída a esse autor na formação daqueles professores presentes no encontro. Na imagem ficam visíveis alguns títulos, mas sem outra informação que possa esclarecer a procedência ou a quem pertenciam aquelas publicações. É provável que alguns dos livros que constam da fotografia tenham sido emprestados ao Departamento de Cultura pelo British Council, segundo correspondência encontrada nos arquivos do MAC-PR (British Council, [196-]). Entre esses títulos, é possível identificarmos uma edição em espanhol do livro *Educación por el arte* (segundo livro da primeira prateleira contando da direita para a esquerda). Diversos outros títulos estão presentes, a maioria deles em inglês, com exceção, aparentemente, de três obras que seriam *O sentido da arte* (1968), *As origens da forma na arte* (1967) e *A natureza criadora do humanismo* (1967).

A evidência fotográfica dessas publicações induz a pensarmos que fora constituída uma biblioteca própria do CAPE. Porém não foi possível, até o momento desta pesquisa, localizar um conjunto bibliográfico que pudesse ser comprovadamente relacionado a esse curso. Supondo que, efetivamente, tenha existido um acervo bibliográfico composto de títulos de Read e ainda de outros autores, é possível considerarmos que ele tenha sido desmembrado com o fim do curso em 1974, caso fosse constituído de livros de propriedade dos próprios professores e diretores.

6 A artista e educadora Emma Koch nasceu na Polônia em 1904 e emigrou para o Brasil em 1929, radicando-se na cidade de Curitiba em 1940 a convite do consulado polonês. Em 1949 foi incumbida pelo então secretário da Educação e Cultura, Erasmo Pilotto, para conduzir a reforma do ensino artístico nas escolas paranaenses. Sobre Koch, ver Osinski e Simão (2014).

7 As coordenadoras do CAPE realizaram três edições da Semana de Estudos sobre Arte e Educação buscando não só maior integração entre as professoras de *escolinhas de arte*, como maior visibilidade para o projeto estadual de arte na educação. Constavam dos eventos atividades como palestras, oficinas de reciclagem e reuniões de avaliação das condições de trabalho.

Considerando que o acesso físico a essa provável biblioteca poderia fornecer dados acerca dos critérios de seleção de títulos, das edições e mesmo de uso e manipulação desses livros, sua localização passou a ter maior importância para a investigação. Iniciou-se, então, uma busca em diversos destinos prováveis, obtendo-se informações de que o acervo bibliográfico particular de uma das professoras do CAPE teria sido vendido a comerciantes de livros. Muito embora não tenha sido possível encontrar os livros aos quais as informações originalmente se referiam, foram encontrados e adquiridos⁸ dois exemplares que se mostraram significativos para a investigação.

DIÁLOGOS EM MEIO A PRÁTICAS DE LEITURA

O primeiro dos livros localizados é uma edição de *El niño y su arte*, de Viktor Lowenfeld, datada de 1968, da editora argentina Kapelusz. Além de trechos sublinhados a lápis, esse exemplar apresenta, em várias páginas, uma impressão feita com carimbo artesanal, entalhado em matriz de madeira ou linóleo, com as iniciais CAPE (Figura 2).



Figura 1 – Estante com livros de Herbert Read na II Semana de Estudos de Arte na Educação. Curitiba, 1968
Fonte: Museu de Arte Contemporânea do Paraná.

8 Os livros aqui referidos foram encontrados no ano de 2013 em duas lojas de livros usados do centro de Curitiba e adquiridos pelo autor.

Na página 1, o carimbo entalhado está colocado abaixo do carimbo oficial *Casa de Alfredo Andersen – D. C. – Secretaria de Educação e Cultura*,⁹ órgão do Departamento de Cultura que sediava o CAPE. A identificação por um carimbo intintucional reforça a hipótese da existência de uma biblioteca do curso, ainda que pequena ou limitada.

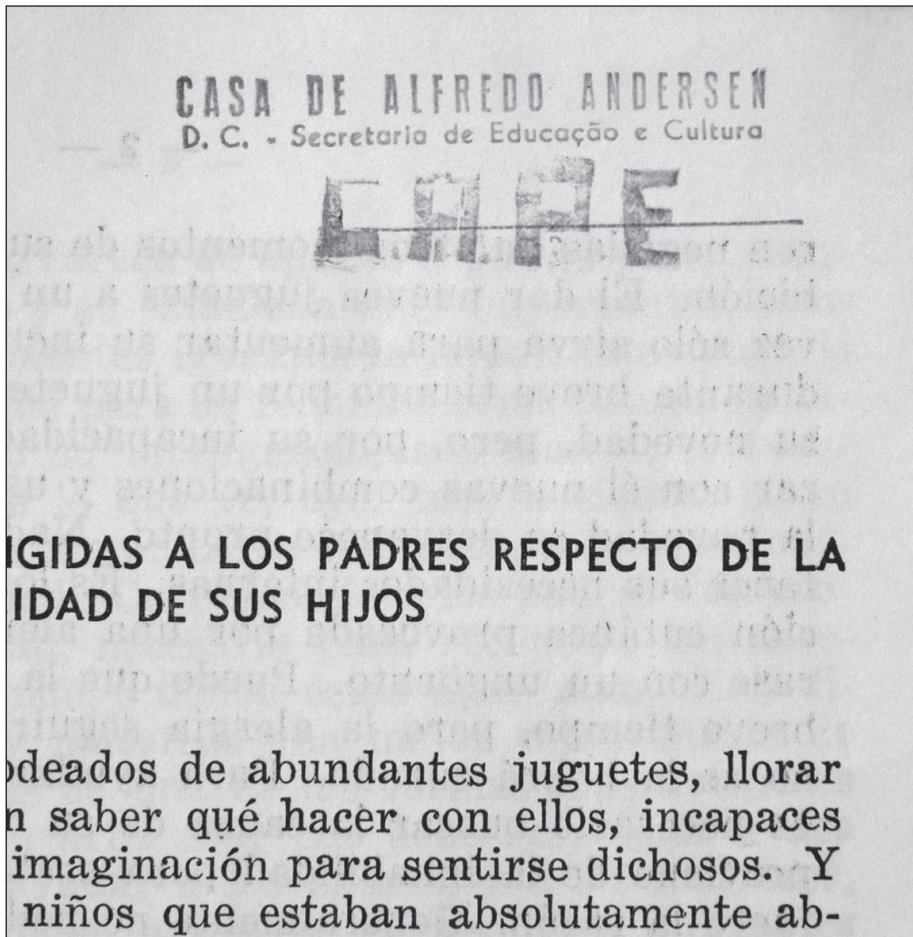


Figura 2 – Carimbo do CAPE e da Casa de Alfredo Andersen

Fonte: *El niño y su arte* (Lowenfeld, 1958, p. 1).

Acervo do autor.

9 A Casa de Alfredo Andersen era um museu e escola de arte que preservava a memória desse artista norueguês radicado em Curitiba a partir de 1902. Órgão do Departamento de Cultura da SEC-PR, essa instituição abrigou o CAPE desde a sua criação em 1964. Hoje denominada Museu Alfredo Andersen, continua como uma instituição estadual que além de conservar e divulgar a obra do artista, mantém cursos e oficinas de arte. Sobre a Casa de Alfredo Andersen, ver Antonio (2001).

O segundo livro, também uma edição argentina, datada de 1959, trata-se da obra *Educación por el arte*, de Herbert Read, que apresenta a assinatura da professora Lúcia Rysicz feita a caneta esferográfica na folha de rosto. A assinatura de Rysicz pode ser comparada com outras constantes nos diversos documentos e ofícios do CAPE guardados pelo MAA (Figura 3).

Ex-aluna do educador Erasmo Pilotto¹⁰ e sua colaboradora na Associação de Estudos Pedagógicos e na *Revista de Pedagogia* em 1958 (Silva, 2014, p. 223), Lúcia Rysicz era professora do ensino médio na cidade de Guarapuava quando foi transferida em 1965, a pedido do chefe de Departamento de Cultura, para a Casa de Alfredo Andersen, então dirigida pela artista e professora Ivany Moreira (Antonio, 2008, p. 134).

O exemplar que pertencera à professora apresenta anotações a lápis em grande número de suas páginas, vestígios claros de uma leitura meticulosa e profunda. Muitas dessas anotações são de nomes de seus colaboradores no CAPE, associados a determinados trechos do texto de Read. De maior significância, porém, são os pequenos textos anotados nas margens ou no final de alguns capítulos, os quais se assemelham a um diálogo entre ela, leitora, e o autor do livro, particularmente quando Rysicz faz referência às suas dúvidas ou questionamentos acerca de arte e educação. Esse exemplar apresenta-se, hoje, não só como um documento que

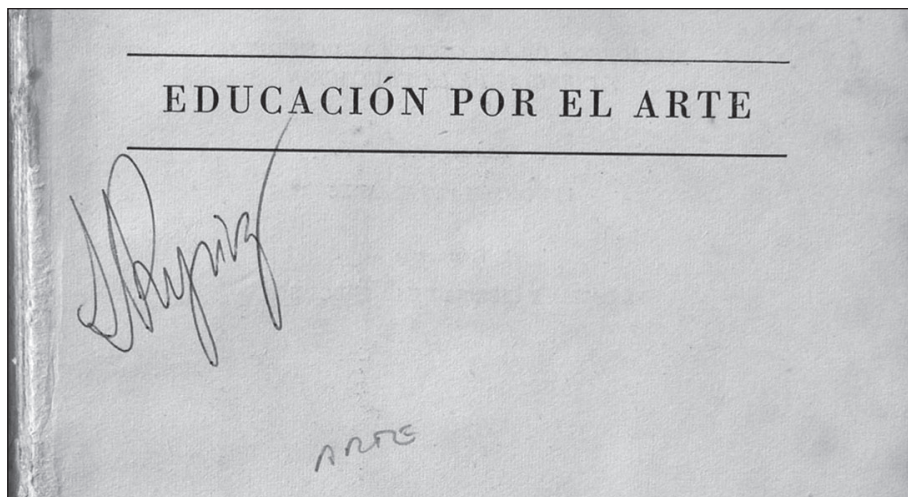


Figura 3 – Assinatura da professora Lúcia Rysicz na folha de rosto do livro *Educación por el arte*, de Herbert Read
Fonte: *Educación por el arte* (Read, 1959).
Acervo do autor.

10 Um dos principais articuladores do Movimento pela Escola Nova no Paraná, Erasmo Pilotto (1910-1992), foi secretário de Educação e Cultura do estado de 1946 a 1952. Em 1956 criou a Associação de Estudos Pedagógicos (AEP), que se propunha a discutir métodos e políticas educacionais para a escola pública. A *Revista de Pedagogia* era uma publicação da AEP que contou com cinco volumes e vinte e duas edições, de 1957 a 1966. Sobre Pilotto, ver Vieira (2001) e Silva (2014).

conserva os meandros da fundamentação do planejamento pedagógico do CAPE, mas também como testemunho de um momento privado da formação intelectual dessa educadora. Originalmente elaborado sem a intenção de que fosse manipulado por outra pessoa além de sua proprietária, o livro que recebeu essas anotações foi trazido a público quando vendido a um comerciante de livros e então recolhido para esta pesquisa quase por um acaso.

Os arquivos institucionais podem ser interpretados como um conjunto de documentos que foram considerados os mais importantes e representativos de um período pelos responsáveis por sua escolha e seleção. Ocasionalmente podem ser encontradas cópias de ofícios datilografados que apresentam correções e alterações antes de assumirem sua forma final. Esses rascunhos por vezes permitem reconhecer sinais dos embates políticos internos que conformaram o documento final, ou seja, representam aquela conformação possível aos atores envolvidos naquele processo. O que não se encontra com muita frequência nos arquivos institucionais são os documentos pessoais, aqueles que refletem a intimidade da produção intelectual. Por evidenciarem o pensamento em construção, sujeito a correções e reavaliações, dúvidas e questionamentos, não se destinam ao público em virtude do seu caráter transitório. O lugar primordial dos documentos pessoais costumam ser os arquivos privados, onde estarão, muitas vezes, destinados a serem esquecidos, uma vez que já cumpriram sua função de elaboração do pensamento. De acordo com Angela de Castro Gomes, referindo-se ao arquivo privado,

Por guardar uma documentação pessoal, produzida com a marca da personalidade e não destinada explicitamente ao espaço público, ele revelaria seu produtor de forma “verdadeira”: aí ele se mostraria “de fato”, o que seria atestado pela espontaneidade e pela intimidade que marcam boa parte dos registros. (Gomes, 1998, p. 125)

Para Gomes, a documentação presente nos arquivos privados permitiria “dar vida à história” por apresentar as virtudes e os defeitos de seus autores (Gomes, 1998, p. 125). Ainda, considerando a contribuição de Prochasson, é grande o risco da dispersão desses arquivos, seja em pequenas bibliotecas ou mesmo na mão de particulares, sendo que, nesses casos, “é quase sempre o acaso que guia a pesquisa primária, aquela que permite aos historiadores constituir seus próprios fundos de arquivos” (Prochasson, 1998, p. 108). A escolha desse livro como uma fonte possível para a interpretação das ideias pedagógicas que basearam o CAPE pode ser vista de acordo com Le Goff, quando afirma:

A intervenção do historiador que escolhe o documento, extraindo-o do conjunto dos dados do passado, preferindo-o a outros, atribuindo-lhe um valor de testemunho que, pelo menos em parte, depende da sua própria posição na sociedade da sua época e da sua organização mental, insere-se numa situação inicial que é ainda menos “neutra” do que sua intervenção. O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o

produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. (Le Goff, 2003, p. 537)

Em um primeiro momento, essas anotações a lápis feitas por Rysicz não parecem mais que um conjunto de nomes e frases esparsas, apenas vestígios de uma leitura particular e codificada. Entretanto, consultando os arquivos do CAPE, constatou-se que os nomes citados são, em sua maioria, de professores do curso. A relação entre as ideias presentes no texto do livro e os nomes de seus colegas educadores e educadoras apresenta-se, em alguns momentos, como de difícil interpretação, necessitando de cruzamento de informações acerca da área de pesquisa de cada um dos citados. Adotar esse livro como fonte de estudo só é possível a partir da existência de um arquivo institucional que contém informações suficientes para lhe emprestar significado, tornando possível relacionar os pensamentos anotados de Rysicz com suas ações como educadora do curso. Ainda, de acordo com Ragazzini, a “fonte é uma construção do pesquisador, isto é, um reconhecimento que se constitui em uma denominação e em uma atribuição de sentido; é uma parte da operação historiográfica” (Ragazzini, 2001, p. 14).

Dessa forma, as anotações feitas por Lúcia Rysicz serão consideradas aqui como o resultado de reflexões particulares e íntimas acerca do objeto de estudo da professora, as quais, após terem cumprido sua função reflexiva, foram por fim descartadas, talvez por ela mesma ou por aqueles que detiveram o livro depois da educadora. Assim, suas anotações passarão a ser analisadas segundo os objetivos políticos e pedagógicos do CAPE presentes nos documentos conservados nas instituições já citadas.

LÚCIA RYSICZ E A ARTE NA EDUCAÇÃO

Já na página 7 de *Educación por el arte* encontram-se os primeiros registros deixados por Rysicz, os quais revelam que sua leitura de Read, além de influenciar a elaboração do projeto de escolinhas de arte, também levantou dúvidas acerca das estratégias que deveriam ser adotadas.

Como pode ser observado na Figura 4, a professora expõe em sua anotação pontos importantes para o planejamento e construção do CAPE quando justapõe as palavras *curso*, *prof.-alunas* e *criança*. Em seguida, liga, com uma seta, a palavra *curso* à palavra *criança* e sobre a seta escreve *fins*.

Escreveu de forma que pudesse sistematizar suas ideias acerca das finalidades do curso com o qual estava envolvida e sobre as relações entre as professoras-alunas e a criança. O esquema composto de palavras e grafismos pode ser visto como uma evidência de suas principais preocupações, ou seja, qual a finalidade do projeto de arte na educação e como ele precisaria ser trabalhado. Porém, logo em seguida, Rysicz anota uma interrogação fundamental para os objetivos do curso: “de que forma a não ingerência nos fins” (Figura 4). Essa dúvida diz respeito a um princípio básico das ações do Projeto Arte na Educação do período, assim como das diversas iniciativas anteriores que consideraram importante a experiência artística

na formação da criança. É possível fazermos considerações acerca das questões levantadas pela leitura. Se a criança deveria ter total liberdade para se manifestar por meio das técnicas artísticas, como agir durante as atividades da escolinha de arte? Que atitude deveria ser esperada da professora responsável? De que serviriam os conhecimentos acadêmicos acerca da arte e história da arte que o CAPE previa em seu currículo? Lúcia Ryzycz se questiona acerca da ingerência ou controle sobre a produção da criança dentro das escolinhas de arte, uma vez que estas deveriam ser, por princípio, um espaço de criatividade e liberdade.

Ainda nessa mesma página, a professora faz referência aos objetivos do curso de formação de professores e relaciona, em primeiro lugar, a necessidade de esse profissional ter “noções de estética”. O curso precisaria também “dar noções de didática especial de criatividade”, assim como “noções de psicologia”. Entretanto, Ryzycz parece ter dúvida sobre a necessidade de esse professor ter noções de desenho e pintura infantil, pois inclui uma interrogação depois da anotação “Des. Pint. infantil?” Essa interrogação estaria sugerindo questionamentos acerca da formação desse professor de arte ou dúvidas acerca da existência de uma arte infantil?

Logo abaixo, ainda na mesma página (Figura 4), a educadora anota uma reflexão sobre as características necessárias ao orientador de uma escolinha de arte: “qualquer (bom) professor primário ou secundário, (mesmo) possuidor de conhecimentos artísticos (grandes) será uma grande orientador em Arte”. Ryzycz estaria considerando que “mesmo” que o professor tivesse conhecimentos artísticos, ainda

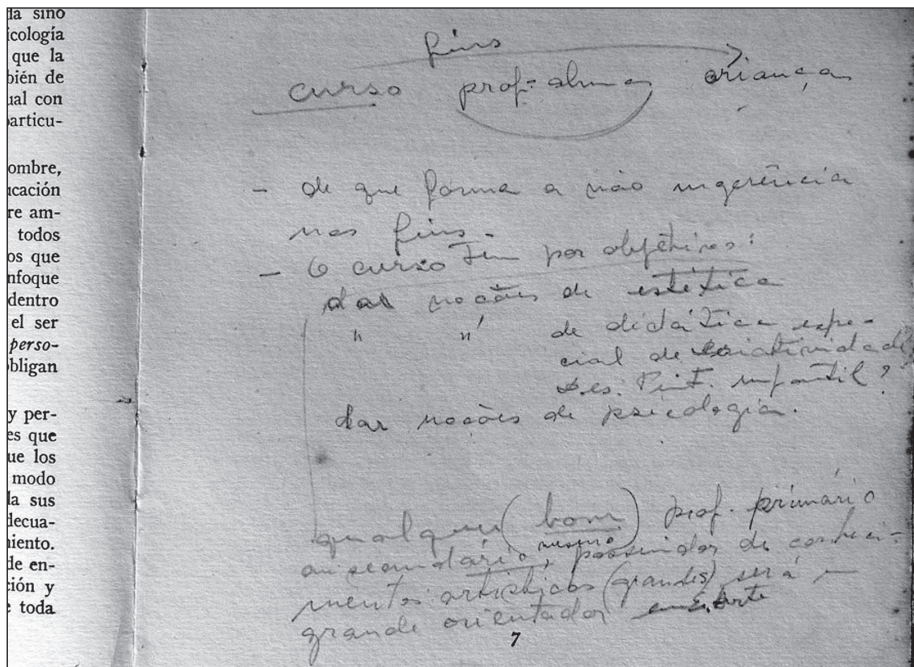


Figura 4 – Anotação da professora Lúcia Ryzycz

Fonte: *Educación por el arte* (Read, 1959, p. 7).

Acervo do autor.

assim poderia ser um bom professor para uma escolinha de arte? Estaria sugerindo que a formação artística seria considerada por alguns de seus colegas um empecilho ao acompanhamento de crianças em idade escolar?

As anotações feitas por Lúcia Rysicz representam um diálogo entre as formulações de Herbert Read, nesse caso seu interlocutor, e sua própria experiência do cotidiano do CAPE. Para analisar o método de leitura adotado por Rysicz, pode-se considerar, de acordo com Michel de Certeau (2007, p. 265), que

o leitor não toma o lugar do autor nem um lugar de autor. Inventa nos textos outra coisa que não aquilo que era a “intenção” deles. Combina seus segmentos e cria algo não sabido no espaço organizado por uma capacidade de permitir uma pluralidade indefinida de significações.

Examinando as condições possíveis para uma história das práticas de leitura, Roger Chartier ressalta que esta seria “dificultada tanto pela raridade dos vestígios diretos quanto pela complexidade da interpretação dos indícios indiretos” (Chartier, 2009, p. 77). Para esse autor, uma história do ler afirmar-se-á:

que as significações dos textos, quaisquer que sejam, são constituídas, diferencialmente, pelas leituras que se apoderam deles. Daí, uma dupla consequência. Antes de mais nada, dar à leitura o estatuto de uma prática criadora, inventiva, produtora, e não anulá-la no texto lido, como se o sentido desejado por seu autor devesse inscrever-se com toda a imediatez e transparência, sem resistência nem desvio, no espírito de seus leitores. Em seguida, pensar que os atos de leitura que dão aos textos significados plurais e móveis, situam-se no encontro de maneiras de ler, coletivas ou individuais, herdadas ou inovadoras, íntimas ou públicas e de protocolos de leitura depositados no objeto lido [...]. (Chartier, 2009, p. 78)

Também é possível buscar nas observações de Chartier acerca do ato da leitura uma forma de interpretar o procedimento de Lúcia Rysicz enquanto leitora, pois

Qualquer leitor pertence a uma comunidade de interpretação e se define em relação às capacidades de leitura; entre os analfabetos e os leitores virtuosos há todo um leque de capacidades que deve ser reconstruído para entender o ponto de partida de uma comunidade de leitura. Depois vêm as normas, regras, convenções e códigos de leitura próprios a cada uma das comunidades de leitura. Nisto consiste a maneira de dar uma realidade sociocultural à figura do leitor. Posso dizer, de maneira um pouco simplista, que se deve levar em consideração a materialidade do texto e a corporeidade do leitor, mas não só como uma corporeidade física (porque ler é fazer gestos), mas também como uma corporeidade social e culturalmente construída. (Chartier, 2001, p. 31)

Rysicz não era uma leitora iniciante em sua área. Pelo contrário, suas anotações, que explicitam questionamentos sobre o CAPE e demonstram conhecimento das atividades de outros educadores, revelam a busca de interlocução com um autor considerado referência relevante em arte e educação. Para compreender as dúvidas

e os posicionamentos de Rysicz em relação à arte e à educação, é preciso recorrer a dois documentos que fazem parte do acervo do MAC-PR e que podem ser considerados os mais representativos da proposta do CAPE,¹¹ em virtude do detalhamento e clareza de objetivos e das posições ideológicas das três coordenadoras.

O primeiro deles trata-se de palestra proferida por Lúcia Rysicz na cidade de Ponta Grossa em 1969, ocasião em que ela se dirigiu a professoras normalistas expondo a proposta do Projeto Arte na Educação e apresentando justificativas para que as escolinhas estivessem colocadas dentro do currículo escolar.¹² Nessa palestra, a questão relativa à formação do professor que seria responsável por escolinhas de arte pode ser observada quando são citadas as disciplinas estudadas no CAPE, que incluem desenho, composição, anatomia, técnicas diversas e história da arte, entre outras (Rysicz, 1969, p. 9). Essas disciplinas indicam uma aproximação com o estudo clássico da arte, demonstrando uma aparente incongruência com a liberdade criativa que se esperava propiciar às crianças. Referindo-se à avaliação dos trabalhos produzidos dentro das escolinhas, Rysicz diz às professoras que:

não é aquilo que a criança fez que importa. O que importa é aquilo que ela viveu, aquilo que olhou, experimentou do mundo de fora e depois integrou dentro de sua personalidade, assimilou e devolveu através do desenho, como uma expressão, mas uma expressão dela, uma expressão absolutamente pessoal. Aí então será um bom desenho. (Rysicz, 1969, p. 6)

Aparentemente as professoras não se deveriam basear nas disciplinas estudadas no currículo do CAPE para classificar os desenhos produzidos pelas crianças, mas sim considerar se esses desenhos demonstravam livre arbítrio ou denunciavam terem sofrido interferência de um adulto: “Podemos, assim, classificar o desenho da criança, dando-lhe conceito, mas nesse sentido — aquilo que é dela e aquilo que alguém lhe impôs” (Rysicz, 1969, p. 6).

Em sua leitura de Read, Rysicz sublinhou trechos que demonstram a opinião do autor britânico sobre o papel do professor:

Em termos gerais, a atividade de autoexpressão não pode ser ensinada. Toda aplicação de uma norma exterior, seja de técnica ou de forma, induz em seguida a inibições e frustra a totalidade do objetivo. O papel do professor é o de um assistente, guia, inspirador, parceiro psíquico. (Read, 1959, p. 232, tradução nossa)

Mais adiante, o autor completa suas considerações assinalando que:

O verdadeiro problema consiste em preservar a intensidade original das reações infantis diante das qualidades sensíveis da experiência – diante das cores, superfícies, formas e ritmos. Essas reações tendem a ser tão infalivelmente “acertadas” que o professor só pode permanecer a seu lado em um tipo de reverência protetora. (Read, 1959, p. 232, tradução nossa)

11 Sobre esses textos, ver Antonio (2008).

12 Essa palestra foi gravada e transcrita, resultando em um documento de onze páginas. O MAC-PR conserva uma cópia assinada por Lúcia Rysicz.

Lúcia Rysicz sublinhou esse trecho e escreveu na margem da página: “verdadeira finalidade na arte infantil (escolinha de arte)” (Figura 5).

Read definia a autoexpressão como a “necessidade inata do indivíduo de comunicar a outros indivíduos seus pensamentos, sentimentos e emoções” (Read, 1959, p. 231, tradução nossa), e Rysicz, por sua vez, utiliza a denominação “livre expressão” quando se refere ao trabalho das escolinhas de arte. No texto de Read, encontramos a definição de livre expressão no capítulo V, que tem o título “A arte das crianças” (1959, p. 134), onde o autor comenta que a criança, assim como o adulto, possui estados de ânimo que deseja expressar. Essa expressão seria regida por disposições somáticas e psicológicas da criança, “mas, por ser relativamente indireta e aparentemente não destinada a lograr a satisfação de uma necessidade imediata, a chamamos ‘livre expressão’” (Read, 1959, p. 134). O autor acrescenta ainda que “expressão ‘livre’ não significa necessariamente expressão ‘artística’” (Read, 1959, p. 135).

Ainda no que diz respeito ao relacionamento entre professor de escolinha de arte e aluno, Rysicz escreveu “prof. Escolinha de arte” e “alunas CAPE” (Figura 6) ao lado do trecho em que Read considera que as relações pedagógicas devem manter-se impessoais, pois, se as esferas privadas de cada um dos participantes se manifestassem, isso acabaria por abrir caminho para o puro diletantismo sem fundamento (Read, 1959, p. 311).

Com essas anotações, Rysicz parece demonstrar preocupação com a condução das práticas nas escolinhas de arte, considerando o risco de estas resultarem em atividades vazias por falta de condução de um professor responsável. Um pouco mais adiante, parece concordar com Read quando este conclui que a atmosfera necessária para a escolinha de arte é uma criação do professor e o ambiente de espontaneidade, necessário para produzir o trabalho infantil feliz, é o segredo para o sucesso de seu trabalho (Read, 1959, p. 315). Ao lado desse trecho, Rysicz anota, repetindo a expressão do autor, “segredo: trabalho infantil feliz” (Figura 7).

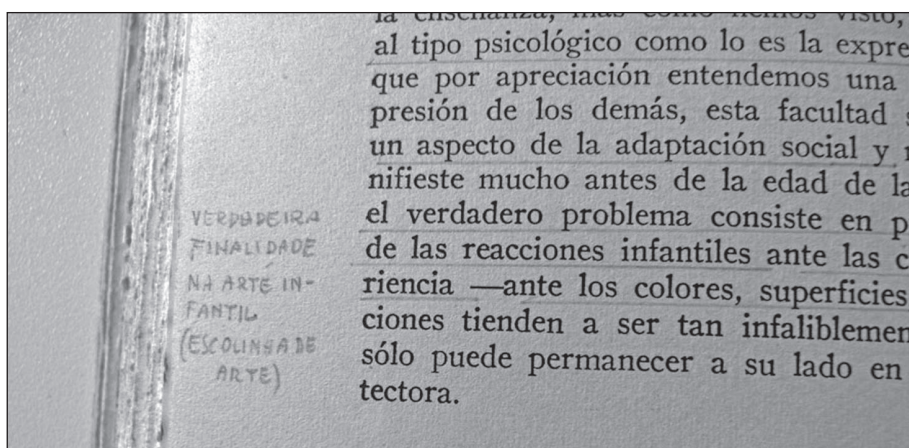


Figura 5 – Anotação da professora Lúcia Rysicz
Fonte: *Educación por el arte* (Read, 1959, p. 232).
Acervo do autor.

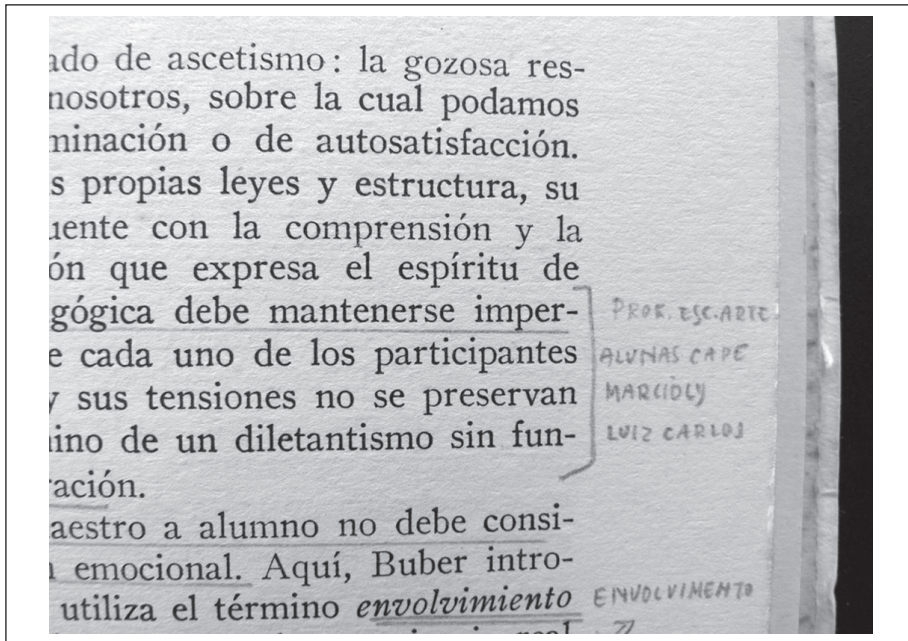


Figura 6 – Anotação da professora Lúcia Rysicz
 Fonte: *Educación por el arte* (Read, 1959, p. 311).
 Acervo do autor.

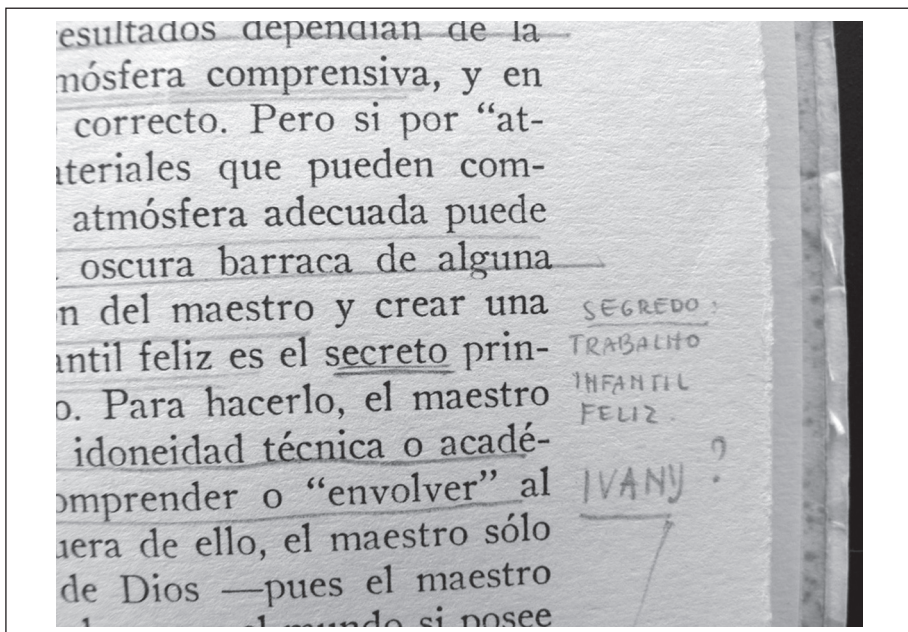


Figura 7 – Anotações da professora Lúcia Rysicz
 Fonte: *Educación por el arte* (Read, 1959, p. 315).
 Acervo do autor.

Entretanto, a leitura da educadora revela, na página seguinte, dúvidas com relação à finalidade de uma escolinha de arte em particular, pois anota, ao fim do capítulo, “Escolinha de arte ‘Col. Abranches’. Qual é o objetivo? Um cidadão?” Nesse ponto, Lúcia Rysicz faz uma reflexão acerca da finalidade das escolinhas de arte citando uma escola em particular, o Colégio Abranches, em Curitiba, na qual a questão talvez tenha sido colocada em pauta. Vê-se aqui a preocupação com a finalidade da proposta quando questionada pela leitura de Read.

O segundo documento que pode nos fazer compreender as dúvidas e posicionamentos de Rysicz a respeito da arte e educação tem o seguinte título: *Arte na educação: tese apresentada pela Divisão de Atividades Culturais na Educação e Casa de Alfredo Andersen durante o I Simpósio de Ensino no Paraná*, de autoria de Lúcia Rysicz, Ivany Moreira e Icléa Rodrigues.¹³ Porém, entre as diversas teses apresentadas no referido simpósio, não se encontra referência a esse documento, muito embora as recomendações finais assinalem a necessidade das escolinhas de arte e de cursos de formação para o “professor que desejar trabalhar em Arte na Educação” (Paraná, 1969). No texto, as três educadoras requeriam que as escolinhas de arte já existentes nos grupos escolares do Paraná fossem oficializadas pelo poder estadual com a direção de uma especialista formada pelo CAPE, solicitação que se fazia necessária uma vez que, segundo Antonio (2008, p. 157), as escolinhas já instaladas estavam enfrentando dificuldades operacionais que ameaçavam sua continuidade.

Justificando a nova formação que propunham, as educadoras afirmam em sua tese que o professor que atuará nas escolinhas de arte deverá ter especialização, “não para ser artista, mas para poder sentir e integrar em si a criatividade e a livre expressão” (Rysicz, Rodrigues e Moreira, 1969, p. 8). Vê-se aqui a importância reservada à atividade denominada de “livre expressão” associada à criatividade. Mais adiante, a formação do educador, considerada “antinatural” e “livresca”, é referida como a maior responsável pela perda da capacidade de criação, “condição básica que dá ao ser humano possibilidades de evolução”. As autoras referem-se à “educação integral” como o objetivo final em suas justificativas para a inserção das escolinhas nos grupos escolares, defendendo a escolinha de arte como o ambiente ideal para o desenvolvimento da capacidade criativa, componente básico da formação integral da criança (Rysicz, Rodrigues e Moreira, 1969, p. 5).

O Projeto Arte na Educação encontra a necessidade de construir um novo professor, com novas atitudes não apenas dentro da sala de aula, mas perante

13 O I Simpósio de Ensino no Paraná (SENPAR) foi organizado pela Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Paraná em Curitiba, de 13 a 20 de dezembro de 1969. Segundo o *folder do evento*, contou com a participação de representantes de organismos nacionais e internacionais, entre eles o Departamento Nacional de Educação, Conselho Federal de Educação e instituições ligadas à UNESCO, Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) e Organização das Nações Unidas (ONU). Em seu documento final foi recomendada a inclusão da educação artística como disciplina obrigatória do currículo escolar, o que viria a se concretizar dois anos depois com a promulgação da lei n. 5.692, de 1971.

a sua própria formação. As educadoras ressaltam a necessidade do “profundo respeito pela criança”, o que pode ser entendido aqui como o respeito pela sua liberdade de criação. No entanto o professor especializado pelo CAPE precisaria resolver um problema: “Ser capaz de criar em torno de si um ambiente favorável às atividades livres da criança; ser uma pessoa estimulante, mas sem se impôr”. E, ainda, “exercer essa orientação e reorganizar sua personalidade em função dessa orientação” (Rysicz, Rodrigues e Moreira, 1969, p. 8).

De acordo com a proposta, esse professor especializado trabalharia dentro dos grupos escolares, mas no contraturno, sem que as crianças fossem obrigadas por exigência curricular a frequentar as escolinhas de arte, cabendo ao professor estimular essa frequência. O professor da escolinha de arte seria um profissional “cuidadosamente preparado para que se liberte, ele mesmo, da rigidez de sua vida que o impede de se comunicar com a criança e, silenciosamente e na expectativa, fornecer-lhe estímulos, inspirações, orientação, encorajando-a a criar e a se expressar” (Rysicz; Rodrigues e Moreira, 1969, p. 8).

As educadoras finalizaram o documento com várias propostas, entre elas que o governo estadual regulamentasse as escolinhas de arte dentro dos grupos escolares sob a responsabilidade do diretor da escola e subordinadas à SEC. Reinvidicavam uma sala própria, “independente do corpo da escola, para dar um cunho de liberdade à criança.”. Nessas duas proposições encontram-se, segundo Antonio (2008, p. 190), dois dos principais problemas enfrentados pelas escolinhas de arte até então criadas pelo CAPE, que nunca tiveram sua institucionalização: a permanência em funcionamento e a conquista de espaço físico próprio. A solicitação de regulamentação das escolinhas se deve à dificuldade de manutenção de uma atividade que, ao mesmo tempo em que pretendia pertencer ao grupo escolar, criticava-o por ser um ambiente não adequado à formação da criança. Isso fica mais evidente quando as educadoras incluem em suas propostas a necessidade de uma sala específica independente, mas dentro do corpo da escola, o que muito provavelmente provocou embates entre as direções dos grupos escolares e a coordenação do projeto. Esse documento de 1969 sugere que, depois de cinco anos de tentativas de instalação e manutenção de escolinhas de arte em grupos escolares de Curitiba e no interior do estado, as educadoras do CAPE concluíam que a continuidade dessa experiência só seria possível se as escolinhas fossem criadas e instaladas por meio de uma determinação do governo estadual.

Em suas resoluções finais, o I SENPAR contemplou o pedido das educadoras apenas em parte. Embora apoiasse a criação de escolinhas de arte, recomendava apenas que os professores interessados em assumi-las prestassem uma prova de habilitação sem a necessidade de cursarem uma especialização, como proposto pelo CAPE. Com essa recomendação, o Projeto Arte na Educação perdia muito de sua força política dentro da SEC-PR, entrando num período de incertezas até interromper suas atividades depois da promulgação da lei federal n. 5.692 de 1971, que tornou obrigatória a inclusão da disciplina de educação artística no currículo das escolas brasileiras. Porém, essa obrigatoriedade previa um profissional polivalente, que deveria trabalhar uma multiplicidade de técnicas e diversas manifestações artis-

ticas, distante do profissional dedicado ao estímulo da liberdade criativa da criança, como idealizado por Rysicz e suas colegas (Antonio, 2008, p. 191).

Por fim, quando observamos os escritos de Rysicz à luz dos arquivos do CAPE, é possível identificarmos as questões que preocupavam a educadora. Ao mesmo tempo, suas anotações revelam a contribuição da leitura para a formação de seu conhecimento em arte e educação e quanto a professora encontrou em Read um interlocutor que a ajudou a construir sentidos que permitissem dar materialidade a seus projetos e ideais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, o exemplar de *Educación por el arte* transforma-se numa edição em particular por conter vestígios de uma leitura que debate as práticas de formação de jovens professoras de arte. Contém, principalmente, indícios do método de estudo de Lúcia Rysicz, com suas dúvidas e questionamentos dispostos em camadas de reflexões acerca da elaboração do CAPE e das possíveis funções da inserção da arte no cotidiano dos grupos escolares. Permite, também, interpretarmos Rysicz como uma coautora que escreve nas entrelinhas interpretações da obra de Read, mediadas por seu próprio trabalho e experiência.

Outra particularidade dessa fonte diz respeito às evidências que apresenta das práticas de difusão das ideias do autor britânico. As práticas de leitura e de apropriação dos textos aqui identificadas demonstram que a circulação desses conceitos entre os professores em formação não teria ocorrido pela leitura direta de determinados títulos. Como as publicações em língua portuguesa de Read e Lowenfeld se deram posteriormente, e as únicas disponíveis no início da década de 1960 eram as edições argentinas, muito provavelmente um número reduzido de educadores teve acesso às suas ideias nesse período. Ao que tudo indica, a introdução dessas teorias no CAPE fez-se por meio das leituras empreendidas pelos coordenadores, difundidas durante as aulas por meio de palestras e textos datilografados. Read pode não ter sido um teórico com propostas práticas para a sala de aula como Lowenfeld, mas essa fonte em particular é o registro de sua influência teórica e de como suas ideias teriam circulado naquele meio.

As interferências feitas por Rysicz permitem compreender como se deu a construção coletiva de um currículo que tinha como finalidade a formação de um profissional especializado e ainda não existente nos grupos escolares. Os nomes anotados ao lado de vários trechos do livro passam a apresentar algum significado quando são identificados como de educadores pertencentes ao CAPE ou a outras instituições de ensino de Curitiba. Ao anotá-los, é provável que a professora associasse trechos das ideias de Read às atividades desenvolvidas por cada um desses educadores, suas áreas de afinidade ou divisões de trabalho dentro do CAPE.

A contribuição da leitura de Read aparece com mais definição na palestra de Rysicz e no documento apresentado no I SENPAR, em 1969. As estratégias escolhidas pelas educadoras do CAPE sugerem que, para que fosse possível a convivência entre as atividades livres e criativas propostas por Read e Lowenfeld, seriam necessárias adequações à cultura escolar tradicional. Não se trata aqui de uma leitura destinada a uma elaboração futura. Rysicz lê Read com base em sua experiência e num projeto que se encontrava em andamento e que se movimentava de acordo

com as regras institucionais. Por isso suas anotações apresentam indagações que demonstram dúvidas acerca da rota a ser tomada.

Ao contrário da maior parte dos documentos presentes nos arquivos oficiais, os escritos que Rysicz deixou em seu livro não passaram pelas revisões e cuidados com que são elaborados os textos destinados a percorrer os caminhos institucionais. Recuperados quase por um acaso, tornaram-se vestígios da presença intelectual dessa educadora e fazem pensar na fragilidade dos arquivos particulares e no quanto preservam em seu silêncio a possibilidade de interpretação histórica.

Por fim, pensando de acordo com Michel de Certeau (2007, p. 269) quando vê o leitor como um “produtor de jardins que miniaturizam e congregam um mundo”, é possível identificar nos vestígios da leitura de Lúcia Rysicz, os ideais de uma geração de educadores que acreditaram que a arte poderia transformar a educação.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, R. C. *A escola de arte de Alfredo Andersen, 1902-1962*. 2001. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2001.

_____. *Arte na educação: o projeto de implantação de escolinhas de arte nas escolas primárias paranaenses (décadas de 1960-1970)*. 2008. 206f. Tese (Doutorado em Educação) — Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

BARBOSA, A. M. *Redesenhando o desenho: educadores, política e história*. São Paulo: Cortez, 2015.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino do 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 de agosto de 1971. Seção 1, p. 6.377.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2007.

CHARTIER, R. *Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARTIER, R. Do livro à leitura. In: _____. (Org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2009. p. 77.

GOMES, A. C. Nas malhas do feitiço: o historiador e os encantos dos arquivos privados. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, v. 11, n. 21, p. 121-127, 1998.

LE GOFF, J. *História e memória*. Tradução de Bernardo Leitão. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

OSINSKI, D. R. B. *A modernidade no sótão: educação e arte em Guido Viaro*. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

OSINSKI, D. R. B.; SIMÃO, G. Emma Kleè Koch e as exposições de arte infantil: rituais coloridos pela educação moderna (1949-1952). *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá: UEM, v. 14, n. 1 (34), p. 195-222, jan./abr. 2014.

PROCHASSON, C. “Atenção: verdade!” Arquivos privados e renovação das práticas historiográficas. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro: CPDOC, v. 11, n. 21, p. 105-119, 1998.

RAGAZZINI, D. Para quem e o que testemunham as fontes da história da educação? *Educar em Revista*, Curitiba: UFPR, n. 18, p. 13-28, 2001.

READ, H. E. *A natureza criadora do humanismo*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1967. 40p.

_____. *As origens da forma na arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. 202p.

_____. *O sentido da arte*: esboço da história da arte, principalmente da pintura e da escultura, e das bases dos julgamentos estéticos. 6. ed. São Paulo: IBRASA, 1987. 166p.

_____. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SILVA, R. *O CAPE e a formação do professor de arte nos anos de 1964 a 1975 em Curitiba*. 2002. Monografia (Curso de Especialização em Fundamentos Estéticos do Ensino da Arte) — Faculdade de Artes do Paraná, Curitiba, 2002.

_____. *Educação, arte e política*: a trajetória intelectual de Erasmo Pilotto. 2014. 341f. Tese (Doutorado em Educação) — Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

VIEIRA, C. E. O Movimento da Escola Nova no Paraná: trajetória e ideias educativas de Erasmo Pilotto. *Educar em Revista*, Curitiba: UFPR, n. 18, p. 53-73, 2001.

FONTES

BRITISH COUNCIL. *Lista de livros de Herbert Read emprestados para a Casa Alfredo Andersen*. [196-]. Pasta DACE-DC-SEC ARQUIVO 1969, Museu de Arte Contemporânea do Paraná, Curitiba.

CAPE — Curso de Artes Plásticas na Educação. [*Texto de Herbert Read*]. 1971a. Fotograma, p&b, 35mm. Arquivo do Museu Alfredo Andersen.

_____. [*Texto de Guido Viaro*]. 1971b. Fotograma, p&b, 35mm. Arquivo do Museu Alfredo Andersen.

INEP — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Escolinha de Arte do Brasil*. Brasília, 1980. (Coordenação: Augusto Rodrigues).

LOWENFELD, V. *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1961.

_____. *El niño y su arte*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1958.

_____. *A criança e sua arte (um guia para os pais)*. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977.

NEILL, A. S. *Summerhill: a radical approach to child rearing*. New York City: Hart Publishing Company: 1960.

_____. *Freedom — not license!* New York: Hart Publishing Company, 1966.

_____. *Liberdade sem medo (Summerhill)*. São Paulo: Editora Ibrasa, 1968.

_____. *Liberdade sem excesso*. São Paulo: Editora Ibrasa, 1968.

PARANÁ. Secretaria de Educação e Cultura. *I SENPAR: recomendações finais*. Curitiba, 13-20 dez. 1969.

PILOTTO, E. *A educação é direito de todos*. Curitiba: 1952.

READ, H. *Educación por el arte*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1959.

RYSICZ, L. [*Anotações manuscritas em livro impresso*]. [196-]. In: READ, H. *Educación por el arte*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1959. Acervo do autor.

RYSICZ, L. *Palestra proferida no evento Tempo de Cultura em Ponta Grossa*. Ponta Grossa, 1969. Arquivo do Museu Alfredo Andersen.

RYSICZ, L.; RODRIGUES, I. G.; MOREIRA, I. *Arte na educação: tese apresentada pela Divisão de Atividades Culturais na Educação e Casa de Alfredo Andersen durante o I Simpósio de Ensino no Paraná*. Curitiba, 13 a 20 dez. 1969. Arquivo do Museu de Arte Contemporânea do Paraná.

SIMPÓSIO DE ENSINO DO PARANÁ, I., 1969, Curitiba. *Discursos proferidos na sessão solene de abertura do I SENPAR*. Curitiba: Secretaria de Educação e Cultura, 1969.

SIMPÓSIO DE ENSINO DO PARANÁ, I., 1969, Curitiba. *Recomendações finais*. Curitiba: Secretaria de Educação e Cultura, 1969.

SOBRE O AUTOR

RICARDO CARNEIRO ANTONIO é doutor em educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor da mesma instituição.

E-mail: ricardocarneiro.55@gmail.com

Recebido em 20 de agosto de 2015

Aprovado em 16 de maio de 2016

