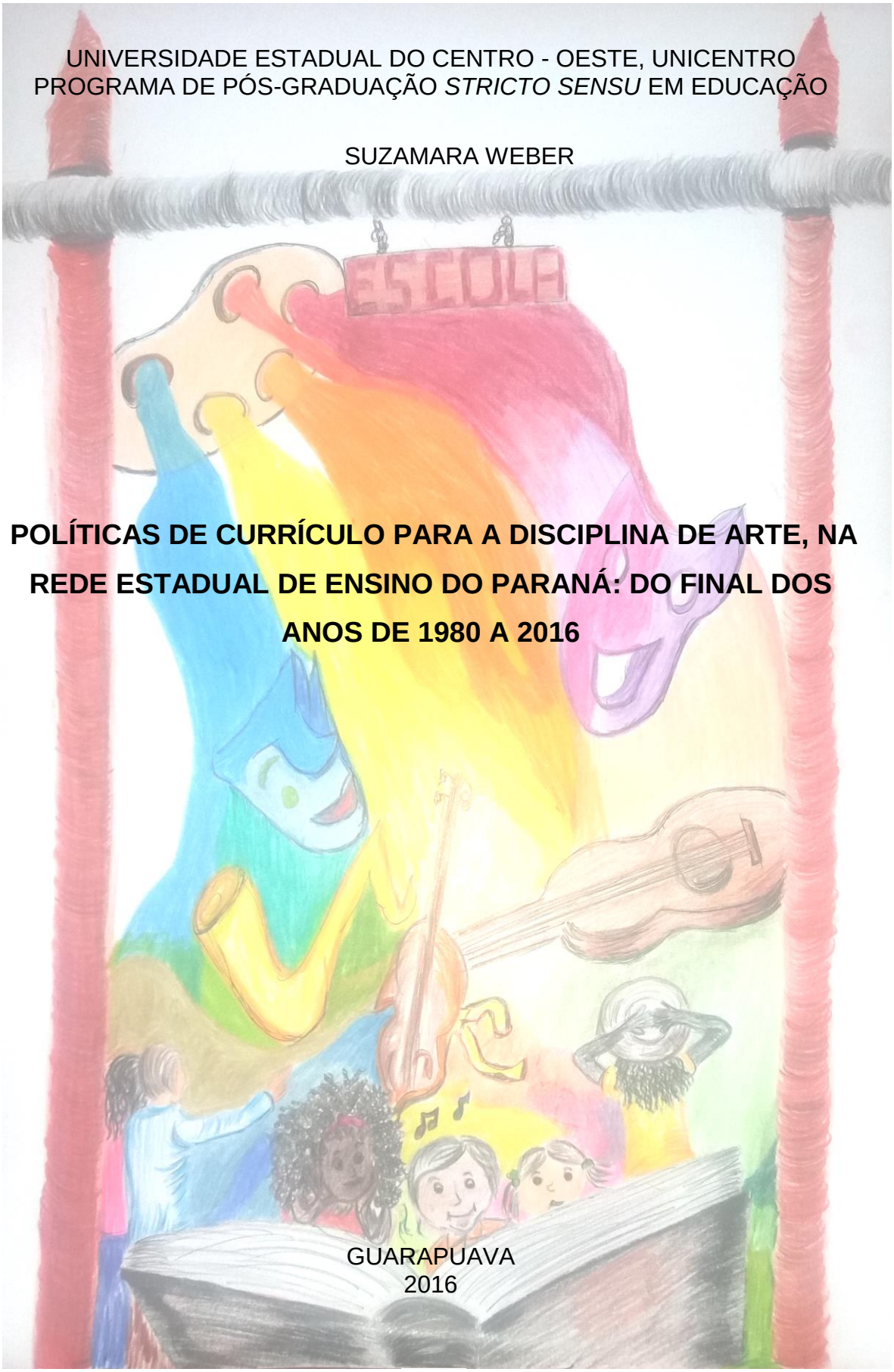
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO - OESTE, UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

SUZAMARA WEBER



POLÍTICAS DE CURRÍCULO PARA A DISCIPLINA DE ARTE, NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ: DO FINAL DOS ANOS DE 1980 A 2016

GUARAPUAVA
2016

SUZAMARA WEBER

POLÍTICAS DE CURRÍCULO PARA A DISCIPLINA DE ARTE, NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ: DO FINAL DOS ANOS DE 1980 A 2016

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro Oeste, UNICENTRO para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, História e Organização da Educação.

Orientadora Profª Dra Marlene Lucia Siebert Sapelli

GUARAPUAVA
2016

TERMO DE APROVAÇÃO

SUZAMARA WEBER

“POLÍTICAS DE CURRÍCULO PARA A DISCIPLINA DE ARTE, NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ: DO FINAL DOS ANOS DE 1980 A 2016”

Dissertação aprovada em 21/12/2016, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:

Prof.(a) Dr.(a) Marlene Lucia Siebert Sapelli
UNICENTRO – PRESIDENTE

Prof.(a) Dr.(a) Ana Luiza Ruschel Nunes
UEPG – MEMBRO TITULAR

Prof.(a) Dr.(a) Márcia Cristina Cebulski
UNICENTRO – MEMBRO TITULAR

GUARAPUAVA-PR
2016

DEDICATÓRIA

A Elcias e Maria, meus pais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente aos meus pais, Elcias F. Weber e Maria S. Weber, pelo exemplo de lutadores, pela inspiração, cuidado e compreensão nesta jornada que me desafiei a trilhar.

À Simone Weber, Sandra Weber, Elcio Weber e Marina Andressa Weber que também fazem parte dessa trajetória e foram fundamentais para que eu chegasse aqui.

Aos sobrinhos Adrian Weber e Victor Augusto W. Piatnocza pela alegria que trouxeram nos meus dias.

Ao Alci S. de Andrade e Gerson Carlos Piatnocza pelo incentivo sempre.

Ao Alessandro Lange, por se fazer presente sempre e me ensinar que viver faz parte da aventura do ser humano.

Estendo também meus agradecimentos aos meus avós Hercy Fiuza, David Weber, Madalena Dauzuk e Boleslau Sarna (*in memorian*). Assim como meus tios, tias, primos e primas que souberam compreender minha ausência. A meu primo Iziquiel Machado por dividir comigo carona, angústias, mas também muitas alegrias.

À Marlene L. Siebert Sapelli, pela coerência sempre, orientadora, que me motivou, ensinou e apoiou tornando-se amiga e companheira de luta.

À Elis Domingues pelos anos de amizade, pelos conselhos, abraços e cafés num constante incentivo em todos os momentos que estivemos, vivemos e sonhamos juntas.

À Desemira Cervi e seu filho Vitor, pela acolhida carinhosa em sua casa nos momentos em que mais precisei, pelo apoio sempre.

À Silmara da Luz, por dividir comigo a experiência de muitos momentos de vida.

À Rosicleidi Bandeira, pela amizade, pelo chimarrão, pelas flores, pela companhia em todos os momentos.

À Maria Rosa P. Nunes e Ailton José M. Nunes pela acolhida em sua casa durante meus estudos. À Carine Nunes pela voz encantadora, sua música e poesia sempre inspiradoras.

À Zeleidi Horst, a pequena Maria Horst e a Dona Josefa Hosrt pela acolhida aconchegante que me permitiram em seu lar.
À Priscila Nascimento por ser mulher guerreira, apoiadora e incansavelmente sempre a disposição.
À Silvana Loch e a Lucina Maria de Matos e Silva pela companhia sempre.
Ao Vitor de Moraes pela amizade e por me fazer acreditar em mim mesma sempre.
À Márcia Cristina Cebulski, contadora de histórias, pela humildade e luz desde a graduação, pelas contribuições na banca de qualificação e defesa.
À Ana Luiza Ruschel Nunes, por aceitar contribuir em minha qualificação, pelo encontro, embora nas leituras, mas que se tornou real na banca de qualificação e defesa.
À Carla Weber e ao Paulo Roberto dos Santos, psicólogos, que me ajudaram a compreender momentos que vivenciei, desafiando-me a seguir com clareza em frente.
Ao Jeferson Ramos pela amizade.
Aos Movimentos Sociais que me ensinaram a ser o que sou hoje.
Ao Laboratório de Educação do Campo pela oportunidade de aprendizado sempre.
Ao Crás de Guamiranga pelo apoio.
Aos colegas de trabalho do Colégio Estadual Manoel Ribas pela compreensão durante o mestrado.
Aos colegas de turma de todas as salas de aula por onde passei até aqui.
Aos educandos e educandas por onde já passei, por também me ensinarem constantemente.
A todos os educadores e as educadoras que passaram pela minha formação.
Ao Marcos Gherke e Patricia Guerrero por aceitarem a suplência em minha banca de avaliação, embora não se efetivasse, mas que admiro muito.
Ao MST e a todas as escolas itinerantes que me acolheram contribuindo significativamente para a minha formação.
Às educadoras das escolas itinerantes que prontamente responderam o questionário de pesquisa de campo.

Às educadoras que me concederam entrevistas e de forma carinhosa me acolhendo em suas casas.

Ao PPGE-UNICENTRO.

Concedo também créditos pela revisão ortográfica ao professor Leandro Tafuri e a tradução para o inglês à professora Priscila do Nascimento Lima.

A Arte, ela própria, é uma realidade social.

Ernest Fischer

Resumo

A materialidade que embasou esta pesquisa se pautou na história brasileira e sua Arte, nas influências religiosas, políticas, sociais, culturais e econômicas, nas manifestações de resistências e nos posicionamentos de artistas. O objetivo deste estudo é compreender a trajetória histórica da Arte e das propostas curriculares da disciplina de Arte na rede de escolas públicas estaduais do Paraná, sugeridas para os anos finais do ensino fundamental, compreendendo o período do final dos anos de 1980 até 2016, assim como seus fundamentos teórico-metodológicos considerando seus determinantes sócio-históricos. Para que isso se efetivasse, nos atentamos às categorias da contradição e da totalidade. A pesquisa bibliográfica, utilizada enquanto recurso metodológico, se referenciou principalmente em: Marx e Engels (2007), Hauser (1982), Amaral (2003), (2006), Fischer (1987), Vázquez (2010), Nunes (2003), Peixoto (2001), Barbosa (2010), Ferraz e Fusari (2001), Hidalgo; Mello e Sapelli (2010), Sapelli (2003), Cebulski (2007), Stori (2001), Subtil (2012), Bertholdi (2008), Freitas (2007). Realizamos análise documental buscando compreender as seguintes propostas: Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná - CB; Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte - PCN, Diretrizes Curriculares da Educação Básica Arte - DCE; e Complexos de Estudo. No sentido de complementar a análise documental, fizemos duas entrevistas semiestruturadas com educadores da Educação Básica que atuaram nas escolas da rede estadual desde os anos de 1990, e aplicamos dois questionários a educadores de escolas Itinerantes[1] que acompanham a implementação das propostas dos Complexos de Estudo vinculadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. A escrita da dissertação foi organizada em três capítulos. No primeiro buscamos explicitar a materialidade da Arte no Brasil, para tanto, procuramos registros e dados sobre a Arte do período pré-colombiano aos dias atuais; trouxemos elementos da Arte anterior ao período de 1500 cujas expressões visuais, sonoras e cênicas tinham forte ligação com o cotidiano e a realidade objetiva; e expusemos como a colonização apresentou novas demandas à Arte no sentido de potencializar valores culturais europeus; apresentamos também a correlação de forças presentes na busca de uma identidade nacional. Encerramos o capítulo com a reflexão de que a Arte também é transformada e não está isolada dos demais aspectos da sociedade. No segundo capítulo, após compreender a Arte enquanto construção histórica, apresentamos como essa materialidade forjou a constituição da disciplina de Arte no contexto da escola brasileira incluindo também os processos de regulamentação e legislação para o ensino de Arte. No terceiro e último capítulo, fazemos a

[1] Escola itinerante nessa pesquisa refere-se as escolas de acampamentos vinculados ao MST.

análise das propostas curriculares de Arte no estado do Paraná, do final dos anos de 1980 a 2016, que apresenta o contexto histórico, a estrutura dos documentos, assim como as concepções que estas se embasam. A análise das propostas se concentrou nos anos finais do ensino fundamental. Diante disso, percebemos que a Arte em todas as suas manifestações não está isolada, portanto, não é neutra, e que cada movimento curricular expressa uma demanda não unicamente da Arte, mas também política, social, econômica e cultural.

Palavras-Chave: Arte; Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná; Parâmetros Curriculares Nacionais; Diretrizes Curriculares Estaduais; Complexos de Estudo.

Abstract

The materiality that underlies this research was based on Brazilian history and its Art, on religious, political, social, cultural and economic influences, manifestations of resistance and the positioning of artists. The goal of this study is to understand the historical trajectory of Art and the curricular proposals of Art discipline in the state public schools network from Paraná, suggested for the final years of elementary education, comprising the period from the end of the 1980's to 2016, as its theoretical-methodological foundations considering its socio-historical determinants. For this to take effect, we look at the categories of contradiction and wholeness. The bibliographical research used as a methodological resource, was mainly related to: Marx and Engels (2007), Hauser (1982), Amaral (2003), (2006), Fischer (1987), Vázquez (2010), Nunes (2001), Barbosa (2010), Ferraz and Fusari (2001), Hidalgo; Mello and Sapelli (2010), Sapelli (2003), Cebulski (2007), Stori (2001), Subtil (2012), Bertholdi (2008), Freitas (2007). It was performed a documentary analysis seeking to understand the following proposals: Basic Curriculum for the Public School of Paraná State - CB; National Curricular Parameters of Art - PCN, Curricular Guidelines for Art Basic Education- DCE; And Study Complexes. In order to complement the documentary analysis, was conducted two semi-structured interviews with Basic Education educators who worked in the schools of the state network since the 1990s, and applied two questionnaires to itinerant school educators accompanying the implementation of the related Study Complex proposals to the Movement of Landless Rural Workers - MST. The writing of the dissertation was organized in three chapters. In the first chapter the goal was to turn explicit the materiality of Art in Brazil, for this, was searched for records and data about the Art of the pre-Columbian period to the present day. It was brought elements of the Art prior to the 1500's whose visual, sound and stage expressions had a strong connection with daily life and objective reality and exposed how the colonization presented new demands to the Art in the sense of potentiating European cultural values. It was also present the correlation of forces present in the search for a national identity. It was concluded the chapter with the reflection that Art is also transformed and not isolated from other aspects of society. In the second chapter, after understanding Art as a historical construction, was present how this materiality forged the constitution of the Art discipline in the context of the Brazilian school, including also the processes of regulation and legislation for the teaching of Art. In the third and last chapter, was analyzed the curricular proposals of Art in Paraná state, from the end of the years 1980 to 2016, which presents the historical context, the structure of the documents, as well as the conceptions that these are based. The analysis of the proposals focused on the final years of elementary school. In view of this, was realized that Art in all its

manifestations is not isolated, so it is not neutral, and that each curricular movement expresses a demand not only from Art, but also political, social, economic and cultural.

Key words: Art; Basic Curriculum for the Public School of Paraná State; National Curricular Parameters; State Curricular Guidelines; Study Complexes.

LISTA DE SIGLAS

AGAECO - Associação dos Grupos de Agricultura Ecológica de Turvo

ASSESOAR - Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural

CAM - Clube dos Artistas Modernos

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEMPO - Centro Missionário de Apoio ao Campesinato Antônio Tavares Pereira

CB - Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná

CFE – Conselho Federal de Educação

CPC - Centro popular de Cultura

CONFAEB - Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil

DCE - Diretrizes Curriculares da Educação Básica

DBAE - *Discipline Based Art Education*- Arte Educação como Disciplina

EMBAP - Escola de Música e Belas Artes do Paraná

FAEB - Federação dos Arte-Educadores do Brasil

IEEP - Instituto Equipe de Educadores Populares

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MASP- Museu de Arte de São Paulo

MCP - Movimento de Cultura Popular

MEC - Ministério da Educação

MP – Medida Provisória

MOVECAMPO - Movimentos Sociais, Campo e Educação do Campo

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

OSPB - Organização Social e Política Brasileira

PABAEE- Programa Brasileiro- Americano de Auxílio ao Ensino Elementar

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PMDB - Partido Democrático Brasileiro

PSC - Partido Social Cristão

PUC - Pontifícia Universidade Católica

SEED - Secretaria de Estado da Educação/PR

SUED - Superintendência da Educação/PR

UCDB - Universidade Católica Dom Bosco

UECE - Universidade Estadual do Ceará

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UDESC – Universidade do estado de Santa Catarina

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFPEL - Universidade Federal de Pelotas

UFPI - Universidade Federal do Piauí

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UNISO - Universidade de Sorocaba

UPM - Universidade Presbiteriana Mackenzie

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFS - Universidade Federal de Sergipe

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNESC - Universidade do Extremo Sul Catarinense

UNESP - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro Oeste

UNISO - Universidade de Sorocaba

UNIUBE - Universidade de Uberaba

UNOESC - Universidade do Oeste de Santa Catarina

UNIVALI - Universidade do Vale do Itajaí

USP - Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Mapa da localização de sítios arqueológicos já pesquisados no Brasil
Figura 2 – Arte Rupestre Serra da Capivara –PI
Figura 3 – Valdoni Ribeiro. *Máscaras,* 2012. Técnica mista – 60x80 cm
Figura 4 – Os Modernistas (a partir da esq.) Pagu, Anita Malfatti, Elsie Houston, Eugenia Moreyra, Benjamim Péret, Oswald de Andrade, Álvaro Moreyra e Américo Facó na Estaçao Central, Rio de Janeiro (Brasil), 1929
Figura 5 - Candido Portinari. *Retirantes* (Série Retirantes), 1944. Óleo sobre tela. 192 x 181 cm
Figura 6 – Di Cavalcanti. *Mulheres Protestando*, 1941. Óleo sobre tela- 51x70 cm
Figura 7 - Abelardo da Hora. *Desamparados,* 1924. Escultura.
Figura 8 – Dois perdidos numa noite suja de Plínio Marcos em temporada popular no teatro do Grupo Opinião. Rio de Janeiro, setembro de 1967.
Figura 9 – Passeata de artistas contra a censura. Rio de Janeiro, 13 de 1968.
Figura 10 – Augusto Boal fundador do Teatro do Oprimido
Figura 11 – Ana Maria Dias. *A saída da escola*. 50x80 cm
Figura 12 - Anita Malfatti. *Tropical*, 1917. Óleo sobre tela 77x102 cm
Figura 13 - Villa Lobos
Figura 14 - Poty Lazzarotto. *Sapateiros*, 1994. Ponta-seca (gravura em metal) com dimensões de 22 x 23,2 cm [mancha] / 36,5 x 27,8 cm [papel].
Figura 15 – Escola Itinerante Acampamento MST.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses e dissertações do banco de dados da CAPES (descritores “currículo de Arte” e “currículo da Arte”)

Quadro 2- Teses e dissertações do banco de dados da CAPES (descritor “Arte no Paraná”)

Quadro 3- Teses e dissertações do banco de dados da CAPES (descritor “diretrizes curriculares de Arte”)

Quadro 4 - Teses e dissertações do banco de dados da CAPES (descritor “Parâmetros curriculares nacionais de Arte”)

Quadro 5- Teses e dissertações do banco de dados do site Domínio Público (descritores “ensino de Arte” e “ensino da Arte”)

Quadro 6 – Trabalhos publicados em periódicos do banco de dados da CAPES (descritor “ensino de Arte”)

Quadro 7 – Trabalhos publicados em periódicos do banco de dados da CAPES (descritor “ensino da Arte”)

Quadro 8 – Trabalho publicado em periódicos do banco de dados da CAPES (descritor “Arte no Paraná”)

Quadro 9 – Complexo de Estudo – 6º ano- 1º semestre

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 20

CAPÍTULO I- HISTÓRIA DA ARTE NO BRASIL: PERÍODO PRÉ-COLOMBIANO AOS DIAS ATUAIS. 33

1.1 A Arte da vida cotidiana (período anterior a 1500) 35

1.2 A Arte no Brasil Colônia, Império e início da República (1500- 1900) 46

1.3 A Arte na República: para além de uma semana de Arte Moderna (1900-2015) 53

CAPÍTULO II- HISTÓRIA DA DISCIPLINA DE ARTE NA TRAJETÓRIA DA ESCOLA BRASILEIRA 73

2.1 O domínio religioso na educação brasileira e as proposições para a Arte (1549- ?) 97

2.2 “Xô, fora o capenga!” (1900-1960) 106

2.3 Arte na ditadura? Censurada (1960-1980) 110

2.4 Ensino de Arte a partir de 1980 116

CAPÍTULO III- AS POLÍTICAS DE CURRÍCULO DA DISCIPLINA DE ARTE NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO PARANÁ: FINAL DOS ANOS DE 1980 A 2016 123

3.1 Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná 128

3.2 Parâmetros Curriculares Nacionais 141

3.3 Diretrizes Curriculares Estaduais 149

3.4 Plano de Estudos dos Complexos de Estudo 156

CONSIDERAÇÕES FINAIS 168

REFERÊNCIAS 171

ANEXOS 179

Anexo 1 - Tabela de conteúdos de Arte, dos anos finais do ensino fundamental, da proposta dos Complexos de Estudo 180
Anexo 2 - Arte/Escola 188

APÊNDICES 189
Apêndice 1 - Roteiro de entrevista 190
Apêndice 2 - Roteiro de questionário 191

INTRODUÇÃO

A proposta de estudo e de pesquisa aqui sistematizada é parte de uma longa caminhada. A contar desde o encantamento pela escola durante minha escolarização com ensino em escola multisseriada do campo, e depois na conclusão do ensino fundamental e médio, já na escola da cidade. Ao concluir parte dos meus estudos, incentivada pelos meus pais, me inseri em diversas atividades ligadas a movimentos sociais do campo. Primeiro acompanhei de perto a formação em agroecologia de grupos de agricultores e agricultoras nas comunidades do município de Turvo, que mais tarde culminou na formação da Associação dos Grupos de Agricultura Ecológica de Turvo (AGAECO), tornando-se referência no Paraná para que diversas outras comunidades fossem também se inserindo nesse debate.

No período de 2005-2007, fiz formação no curso Técnico em Agropecuária com Ênfase em Desenvolvimento e Agroecologia que aconteceu em Francisco Beltrão-PR, numa parceria dos movimentos sociais do campo, inseridos no debate da Educação do Campo no Paraná, com o Instituto Federal do Paraná. Nesse curso, a Assesoar (Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural), além de sediar a turma, coordenou a parte pedagógica das etapas que aconteceram em alternância.

Após concluir o curso, dei continuidade ao acompanhamento das ações de agroecologia a nível de região, me aproximando de outros movimentos, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra quando atuei como técnica em agroecologia em alguns projetos. Essas atividades também se somaram a outras organizações regionais como o Instituto Equipe de Educadores Populares (IEEP) de Irati-PR e o Centro Missionário de Apoio ao Campesinato Antônio Tavares Pereira (CEMPO) de Guarapuava-PR, das quais participei de colegiados de coordenação. Ambas as entidades acompanham as ações de agroecologia em vários espaços nos quais esse debate está presente, assim como na organização da Rede Puxirão dos Povos e Comunidades Tradicionais do Paraná que agregou a discussão dos Povos de Faxinais, Xetá, Guaranis, Kaingangs, Ilhéus, Pescadores Artesanais,

Quilombolas, Benzedores e Benzedeiras, Caiçaras, Cipozeiros, Religiosos de Matriz Africana.

Todo o percurso que vivenciei nesses espaços permitiu ampliar minha formação, que foi um período de descobertas, uma delas a de ampliar horizontes, de conhecer muitos lugares, pessoas, e culturas diversas.

E dessa soma de fatores nasceu o interesse pela Arte[2], que ganhou relevância. A escolha da graduação em Arte Educação, na UNICENTRO, foi movida pelo encantamento e curiosidade pela Arte. O que me levou a conhecer e, muitas vezes pela primeira vez, o fenômeno Arte. Após essa vivência, de conhecimento, de criação, de apreciação, de práticas, nasciam novas inquietações, que após a graduação, me motivaram a prosseguir nos estudos e pesquisas. Estava inserida no grupo de pesquisa Movecampo (Movimentos Sociais, Campo e Educação do Campo) e, sem imaginar que pudesse ingressar no mestrado, o grupo foi decisivo para ajudar a orientar, no sentido de leituras provocativas referentes à educação.

Algumas das inquietações, presentes nesta pesquisa, ganharam importância a partir da minha experiência inicial, enquanto educadora na disciplina de Arte na Rede Estadual. Havia ainda algumas perguntas que estavam sem respostas e passaram a me intrigar, principalmente em relação aos referenciais teóricos que utilizamos de forma quase ou sempre ingenuamente em nossas práticas pedagógicas sem refletir quais as consequências disso para a formação do/da educando/da enquanto sujeito. É óbvio que ao adotar determinados referenciais precisamos estar conscientes sobre qual sujeito formar, crítico ou não crítico. Isso despertou interesse para prosseguir minha formação, também pela necessidade de qualificar a própria prática docente, assim como refletir e melhor compreender sobre os processos de construção e definição do currículo escolar e suas fundamentações para a Arte.

Essa trajetória também foi de descobertas, tamanha ingenuidade quando nos deparamos com uma proposta curricular sem estudar profundamente o que há para além da aparência. Também foi de

[2] A palavra Arte será citada sempre com inicial maiúscula de modo a enfatizar como objeto desta pesquisa, exceto em citações.

reconstruções no sentido de superar certas visões cristalizadas, decorrentes de nossa formação na graduação. Por outro lado, isso prova e nos mostra o quanto podemos aprender, compreender e conhecer ao longo da vida.

Nesse sentido, a opção que norteou essa pesquisa foi baseada no campo teórico do materialismo histórico-dialético. Não cabe aqui fazer extensas exposições sobre esse método, mas de forma simples cabem, as palavras de Freitas (2007) quando explica que o método é essencial em uma pesquisa, e que pesquisas não são feitas apenas nas academias, "[...] o materialismo histórico-dialético é uma concepção de mundo. É sobre como eu encaro o mundo". Dessa forma, o autor explicita que método não se escolhe, pois tem uma estreita relação de como se pensa e vê o mundo. Então, não é só um método, é resultado não só de pesquisa, mas de um processo que o sujeito está envolvido.

As categorias centrais do método utilizadas no decorrer desta pesquisa foram a materialidade, a história e a dialética. Podemos melhor compreender essas categorias a partir das discussões de Freitas (2007) quando deixa claro que partir da materialidade é admitir que o mundo existe independente do que o sujeito conhece. Portanto, existe um mundo objetivo que pode ser conhecido e transformado e, assim, pode-se dizer que "a realidade é materialidade objetiva". O autor ainda sugere uma analogia para que possamos entender melhor o que significa materialidade:

> Se nós não estivéssemos nesta sala, essa sala continuaria a existir. Se eu nunca tivesse vindo aqui e nunca visse esta sala, ela estaria aqui. Mais que isso, interessa conhece-la enquanto realidade objetiva e independente de quem a conhece- mesmo que quem a conheça o faça partir de uma experiência que é pessoal e marcada por particularidades da pessoa conhecedora. Apesar das diferenciadas percepções que seus visitantes possam ter dela, ela existe e pode ser descrita nas suas contradições atuais e na sua evolução histórica. Há uma realidade objetiva, uma materialidade. Este é o sentido do materialismo. Ele é básico porque define a possibilidade de conhecimento, para além da significação que a sala tenha para mim (FREITAS, 2007, s/p).

A próxima categoria vem do termo histórico. Freitas (2007) afirma que todo conhecimento é datado historicamente e é também provisório, pois, em uma descrição da realidade investigada a partir de suas características e contradições, por mais completa que seja, assim mesmo não está acabada sem um exame de como esse real se desenvolveu historicamente. Então, uma pesquisa que parte desse método de apreensão da realidade, precisa reconhecer que a realidade é histórica, portanto, muda. E por não estar descolada do tempo histórico, uma pesquisa "[...] deve conter as contradições do problema de pesquisa que são de interesse do pesquisador, bem como manifestá-las em seu estado mais avançado". (FREITAS, 2007, s/p). O autor ainda alerta para a importância de um aprofundamento da realidade sem aplicar as categorias fundamentais apontadas por Marx, de forma mecânica e sem sua devida particularidade, pois elas devem servir de instrumento de análise para o/a pesquisador/a.

A outra categoria, a dialética, que se faz presente uma vez que a materialidade se movimenta, se movimenta por ser contraditória, e quando há movimento significa que há possibilidade de superação que é também um conceito fundamental da dialética. Em resumo, as três categorias são dependentes uma da outra da seguinte forma:

> Em suma: nossa interpretação é materialista porque tem como base a materialidade objetiva que pode ser conhecida e modificada, é dialética porque reconhece que essa nossa materialidade é contraditória, que essa materialidade se movimenta e, se ela se movimenta, ela é histórica, ela cria uma história, ela faz história, nós fazemos história (FREITAS, 2007, s/p).

O objetivo deste estudo é compreender a trajetória histórica da Arte e das propostas curriculares da disciplina de Arte na rede de escolas públicas estaduais do Paraná, sugeridas para os anos finais do ensino fundamental, compreendendo o período do final dos anos de 1980 até 2016, assim como seus fundamentos teórico-metodológicos considerando seus determinantes sócio históricos.

O trabalho também buscou averiguar algumas questões que compuseram os objetivos da pesquisa, expressas nas seguintes questões:

como se dá a materialidade da Arte Brasileira? Com quais objetivos a Arte se torna disciplina curricular obrigatória? Quais as transformações da disciplina de Arte na trajetória da escola brasileira? Que interesses culturais, políticos, econômicos e sociais definem a Arte assim como uma proposta curricular para o ensino de Arte? As políticas de currículo da disciplina de Arte no Paraná adotam quais perspectivas teórico-metodológicas e por quê? Que implicações pedagógicas resultam da adoção de determinadas concepções para o ensino de Arte? Os educadores têm percepção profunda das concepções presentes nas propostas?

Para compreender os fundamentos que dão sustentação às propostas curriculares de Arte, nas escolas públicas estaduais do Paraná, escolhemos o período de definições curriculares, final dos anos de 1980 até 2016, devido ser um período pós ditadura-militar, em que novas mobilizações sociais tiveram força, igualmente na educação.

Para tanto, os caminhos metodológicos percorridos durante a pesquisa perpassaram as categorias do método já apresentadas anteriormente. E buscou explicitar, num primeiro momento, a Arte Brasileira em sua materialidade, do período pré-colombiano até aos dias atuais. Houve dificuldades para que isso se concretizasse, pois não há uma vasta bibliografia sobre a Arte de cunho social em todo o período que a pesquisa se propôs apresentar. Dessa forma, buscou-se obras de outras áreas do conhecimento, que não necessariamente fossem do campo da Arte, o que também enriqueceu o conteúdo apresentado.

Após ter descrito aspectos históricos da Arte e do ensino de Arte enquanto disciplina escolar, realizamos uma pesquisa para levantar o estado da arte sobre o currículo de Arte. A pesquisa foi feita tendo como base o banco de dissertações e teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), no banco dados dos periódicos da CAPES e no portal domínio público biblioteca digital desenvolvida em *software* livre. Os descritores utilizados para a pesquisa foram: “currículo de Arte”, “ensino de Arte”, “ensino da Arte”, “Arte no Paraná”, “Currículo Básico no Paraná”, “Diretrizes Curriculares de Arte”, “Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte”. Os dados encontrados compõem parte do terceiro capítulo.

Escolhemos também, fazer a análise dos documentos orientadores do currículo de Arte, utilizamos três propostas elaboradas pelo governo e uma elaborada pelo MST, a saber: o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica e o Plano de Estudos da proposta dos Complexos de Estudo, indicando por meio da análise e pesquisa bibliográfica os fundamentos que nortearam a trajetória do currículo para a disciplina de Arte, do final dos anos de 1980 a 2016 para os anos finais do Ensino Fundamental nas escolas estaduais do Paraná. E no sentido de complementar a análise documental, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com duas educadoras que atuaram em escolas estaduais não vinculadas ao MST, no Paraná, ao longo dessa trajetória, como também foi realizado levantamento por meio de questionário com duas educadoras que atuam nas escolas de acampamento e assentamento do MST.

Realizamos pesquisa bibliográfica e os/as principais autores/as que embasaram essa pesquisa foram Marx e Engels, (2007) Hauser (1982), Amaral (2003), Fischer (1987), Vázquez (2010), Nunes (2003), Barbosa (2010), Ferraz e Fusari (2001).

Buscamos também apresentar algumas obras de Arte que pudessem auxiliar na compreensão daquilo que o texto, em forma de palavras, talvez não pudesse expressar, e dessa forma, convidamos o/a leitor/a a encontrar nestas pausas a fruição estética.

Para este estudo, a primeira questão pautada é justamente perguntar: o que é Arte? Esta é uma pergunta muito recorrente em diversos espaços que trabalham com Arte. Porém, na maioria das vezes, se diz que a mesma não pode ser respondida, ou, tem tantas explicações que não seria possível chegar a uma definição.

Fischer (1987) afirma que a relação da humanidade com a Arte é tão antiga quanto a sua própria existência, pois Arte é uma forma de trabalho criador. É por meio do trabalho que o ser humano transforma a natureza e a si mesmo, e na medida em que se busca a produção da sua existência, faz de um objeto natural uma ferramenta.

Nesse sentido, é possível identificar a ligação existente entre trabalho e Arte, de acordo com Marx, ambos ligados diretamente à atividade humana, ou seja, ao trabalho.

> [...] foi Marx quem viu claramente a relação entre a arte e o trabalho através de sua natureza criadora comum e, consequentemente, concebeu este último não apenas como uma categoria econômica (fonte de riqueza material), mas como categoria filosófica ambivalente (fonte de riqueza e de miséria *humanas*) (VÁZQUEZ, 2010, p.42).

É possível destacar que, para Marx, a presença da categoria trabalho é essencial para discutir a relação ser humano e mundo, o trabalho como ato fundante do ser social, capaz de possibilitar ao homem sua humanização "[...] o primeiro ato histórico, portanto, ato fundador da especificidade do homem é a criação de meios para satisfação de necessidades [...]" (MARX & ENGELS, 2007, p.50). Marx destaca, ainda, que o ser humano se difere dos animais devido a sua consciência e, que, por intermédio do trabalho é que produz sua vida, e assim produz sua vida material (MARX & ENGELS, 2007).

Entretanto, a diferenciação entre humano e animal se dá pelo fato de sua consciência e de seu comportamento enquanto ser social, de sua capacidade de criar novos objetos, forjando também novas necessidades. Assim, o homem e a mulher são seres cheios de necessidades, logo "uma obra de arte é, antes de mais nada, uma criação do homem, e vive graças a sua potência criadora que encarna [...]" (VÁZQUEZ, 2010, p. 40).

Na medida em que o trabalho evoluía, juntamente com a criação de novos objetos, a humanidade precisou também criar meios de expressão e comunicação, capazes de responder a essas novas necessidades. Então, no processo do trabalho, nasceu a linguagem enquanto meio de comunicação e também de expressão, pela qual os seres humanos passaram a ter muito o que dizer uns aos outros, não apenas por meio de palavras, mas por meio de imagens, gestos, danças, cantos entre outas formas de expressão, intrinsicamente ligadas aos sentidos humanos (FISCHER, 1987).

Para a concepção marxista, foi nesse processo de transformação, por meio do trabalho, que a humanidade foi capaz de criar Arte. Uma obra de Arte

é resultado de um processo consciente e racional, portanto, realidade dominada, de modo algum resulta de um estado de inspiração embriagante. Então, um/a artista domina, controla e transforma a experiência em memória, a memória em expressão e a matéria em forma. A emoção está presente sim, mas é necessário conhecer técnicas, formas ou outros recursos que possibilitem concretizar uma obra. Por isso, contradição e dialética são inerentes à Arte (FISCHER, 1987).

Em diferentes culturas, as formas de representação da Arte são diversas. Portanto, é necessário compreender que a humanidade também produz formas de ver e sentir que variam, dependendo do tempo histórico e da forma de organização da sociedade.

> A *razão de ser* da arte nunca permanece inteiramente a mesma. A função da arte, numa sociedade em que a luta de classe se aguça, difere, em muitos aspectos, da função original da arte. [...] toda arte é condicionada pelo seu tempo e representa a humanidade em consonância com suas ideias e aspirações, as necessidades e as esperanças de uma situação histórica particular (FISCHER, 1987, p 16-17).

Torna-se fundamental considerar que influências de cunho econômico, social e político interferem na relação entre o ser humano e destes para com seus objetos criados. Ou seja, as transformações da sociedade implicam também novas atitudes estéticas, portanto, outras interpretações, novas maneiras de ver e ouvir que modificam a Arte. Mas, não podemos cair na ingenuidade de dizer que essas novas maneiras de ouvir e sentir apenas aperfeiçoam ou refinam os sentidos, mas, que isso se deve também em decorrência da emergência de novas realidades sociais (FISCHER, 1987).

De maneira geral, no processo de criação da Arte, a humanidade foi capaz de humanizar sua criação, ou seja, atribuir novos sentidos aos objetos criados. Cebulski (2007) nos mostra que o processo de humanização, historicamente, se dá na busca por entender e querer participar ativamente do mundo físico (da natureza) e do mundo que criou (da cultura, das Artes, da filosofia, da religião, das sociedades humanas).

> Para conhecer todas as coisas, descobrir as suas leis e mecanismos de ação e assim, poder atuar de forma plena, é preciso fazer uso de todas as suas possibilidades humanas para criar, transformando ao mesmo tempo em que é transformado pelo seu fazer. Desse modo, o homem se humaniza pela sua práxis que abarca ação-reflexão, sensibilidade e projeção, pela capacidade de imaginar e criar, concretizada em algo material ou intelectual. A busca pelo homem omnilateral requer que ele se desenvolva em todas as direções, e isto somente é possível se o processo educativo der condições de desenvolvimento à totalidade de suas capacidades historicamente desenvolvidas, inclusive os sentidos (CEBULSKI, 2007, p. 30).

A concepção de Arte como trabalho criador, a interpretação feita por Vázquez (2010) baseada na obra Manuscritos econômicos-filosóficos de Marx, de 1844, aponta para três concepções. A concepção de Arte **como forma de conhecimento,** que está pautada no fato de que o homem se aproxima da realidade por meio da obra artística, por meio de sua sensibilidade e reflete sem dissociar de sua posição diante do real, isto é, de seu conteúdo ideológico. Assim, Arte é um meio de conhecimento. A Arte contempla as manifestações individuais, apresenta homens e mulheres concretos/as vivos/as na unidade e riquezas, mas o conhecimento que a Arte nos dá sobre o homem não é imitação ou reprodução do concreto real, mas vai do concreto real para o concreto artístico, ou seja, o/a artista tem o real, o imediato, mas não permanece somente nesse plano. Parte do real do que está dado para o universal e depois volta-se ao concreto, é, então, fruto de um processo de criação (do fazer). O conhecimento é justamente a nova realidade criada, em hipótese alguma é a cópia de determinada realidade. “Arte só é conhecimento na medida em que é criação; apenas assim pode servir à verdade e descobrir aspectos essenciais da realidade humana” (VÁZQUEZ, 2010, p.32).

Na concepção de Arte **como ideologia**, Vázquez (2010) discute que as relações entre arte e ideologia[3] são complexas e contraditórias, e alerta para os dois extremos existentes nessa vertente, isto é, de que na Arte tudo é ideologia, ou de que a ideologia não está presente na Arte. “[...] não se pode

[3] “É essa relação que o conceito de ideologia expressa, referindo-se a uma distorção do pensamento que nasce das contradições sociais e as oculta. Em consequência disso, desde o início, a noção de ideologia apresenta uma clara conotação negativa e crítica”. (BOTTOME, 1988, p. 183-184).

esquecer de que a obra artística é um produto do homem, historicamente condicionado [..]" (VÁZQUEZ, 2010, p. 25). Nesse sentido, a Arte não é neutra, e nem poderia ser devido a sua relação com o contexto em que é criada. Exemplo disso, são as três formas de Arte produzidas e disseminadas na contemporaneidade: Erudita, a Popular e a Indústria Cultural, ambas se relacionam e são carregadas de conteúdo ideológico (FISCHER, 1987).

Já a concepção da Arte **como criação**, tornou-se possível a partir da revalorização da concepção marxiana[4] do trabalho e da Arte como forma peculiar e essencial da vida humana. Esta concepção está amparada no trabalho criador, no seu reconhecimento como forma ideológica, e na função cognoscitiva da Arte. Excluir essas três dimensões ou parte delas, significa perder de vista a dimensão essencial humana, a dimensão criadora, e a nova realidade criada que testemunha a presença do ser humano como ser criador "[...] um ser criador, cria produtos artísticos porque neles se sente mais afirmado, mais criador, isto é, mais humano" (VÁZQUEZ, 2010, p. 43).

Cabe lembrar que todo processo de criação humana passa pelos sentidos. Para Vázquez (2010), é por meio do trabalho que os sentidos passam do estado apenas natural e biológico para o sentido humano. Então, o trabalho ampliou os sentidos a partir da ação objetiva-concreta e subjetiva-espiritual, criando a sensibilidade estética.

A sensibilidade estética também constitui uma especificidade da essência humana. Mas, as condições dadas numa sociedade capitalista, anulam e negam os sentidos humanos (VÁZQUEZ, 2010). Isso converge com o pensamento de Fischer (1987), quando discorre que a Arte antes como manifestação coletiva passa a ser individualizada, isso é fruto da sociedade em que estava se gestando e que também atinge a Arte. A crescente divisão do trabalho, o valor-de-troca tornou-se valor de uso das coisas, a propriedade privada. Não reconhecer estes aspectos na Arte é fazer um "*vôo para fora da sociedade*" (FISCHER, 1987).

O valor atribuído à Arte fica restrito ao poder de compra, e seu valor estético fica diminuído. Nesse sentido, o olhar fica limitado ao fator econômico perdendo-se a sua essência filosófica. Essa é a consequência do modelo de

[4] Marxiana quer dizer que é inerente ao pensamento de Karl Marx. (MANACORDA, 2007)

produção que valoriza cada vez mais a propriedade privada da Arte. Diante disso, pode-se dizer que o sentido humano implícito na criação, é reduzido ao simples fato de ser proprietário da obra. Assim, “[...] a propriedade privada dita inclusive sentenças de morte, temporárias ou definitivas, contra uma criação artística” (VÁZQUEZ, 2010. p. 221).

Por fim, podemos considerar que Arte é um fenômeno complexo que faz parte da dimensão do fazer-se ser humano. Que ao longo da história, a humanidade fez dos seus sentidos humanos e humanizou seus sentidos, criando outra sensibilidade diante do poder criador que possui, isso não aconteceu de um processo espontâneo, mas de uma longa experiência histórica.

Arte é trabalho essencialmente humano, que possibilita conhecimento de determinada realidade. A Arte não é neutra, porque existe num determinado contexto e se relaciona com a sociedade vigente e, contudo, o ser humano diante da sua experiência criadora está sendo ameaçado pela sociedade capitalista. O capital tornou a Arte e seus valores estéticos reféns das leis do mercado, seja na produção ou criação, no consumo ou apreciação e na relação estabelecida entre o trabalho artístico (VÁZQUEZ, 2010).

Esse processo também fez nascer uma nova Arte, a das massas, que é difundida pelos meios tecnológicos, criados pelo próprio capital, tornando os humanos cada vez mais empobrecidos, vazios de espírito, porque “seus olhos estão cegos e seus ouvidos surdos”. O problema principal desta consequência está nas relações econômico-sociais estabelecidas no capitalismo que faz do/da artista criador/a e do/da consumidor/a alienados/as diante desta condição. Assim, há interesse do capital em manter estas mesmas relações (VÁZQUEZ, 2010).

Diante destas considerações iniciais acerca da Arte, o objetivo seguinte neste estudo é explicitar os antecedentes históricos da Arte, e como a humanidade se relaciona com estas concepções. Por isso, no capítulo I apresentamos antecedentes históricos da Arte no Brasil buscando elementos que caracterizaram a Arte no período anterior a 1500. Depois, contextualizamos a Arte no Brasil expondo elementos e influências possíveis na Arte brasileira, assim descrevemos o período posterior ao Brasil colonial, às

resistências e os condicionamentos que a Arte se encontrava na sociedade vigente até o período atual. Destacamos alguns fatores da colonização da América Latina por entender que existem similaridades com a história do Brasil. O primeiro capítulo desta pesquisa, intitulado “História da Arte no Brasil: período pré-colombiano aos dias atuais”, teve por objetivo buscar referencial teórico para contextualizar, historicizar e apresentar a Arte em sua materialidade.

Partindo dessa materialidade da Arte apresentada no capítulo I, no segundo capítulo contextualizamos a história da disciplina de Arte na trajetória da escola brasileira, pois historicamente, o currículo da disciplina de Arte sofreu transformações nas suas concepções, decorrentes das mudanças em relação à própria Arte, apresentada no capítulo I. Na primeira parte do capítulo, especificamos como o domínio religioso atuou na proposição e organização da educação, especificamente no ensino de Arte. Em seguida, destacamos o período em que houve maior mobilização, por parte de diversos/as artistas, com fortes críticas à produção cultural brasileira com vínculos na cultura europeia. Na terceira parte, destacamos as contradições da criação da disciplina enquanto Educação Artística e, posteriormente, como Arte. E por último, como se deu a regulamentação da disciplina de Arte no processo pós-ditadura militar até os dias atuais. Tais indicações expressam a relação entre a história da Arte no Brasil e a definição da disciplina de Arte no currículo da escola brasileira.

No capítulo III, de modo a atender o objeto da pesquisa, a disciplina de Arte no Paraná, se fez necessário trazer a especificidade do Estado do Paraná, buscando contextualizar esse movimento em relação à trajetória da construção do currículo para a disciplina de Arte no referido estado, do final dos anos 1980 até 2016. Em seguida, analisamos dos documentos sistematizados e que orientaram a trajetória do currículo para a disciplina de Arte no Paraná, do final dos anos 1980 até 2016, são eles: o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, e o Plano de Estudos do Complexos de Estudo do MST, explicitando quais as concepções de Arte estão presentes nestas propostas, comparando-as entre si e verificando como essas

fundamentações teóricas orientam a definição dos conteúdos, da metodologia e da avalição.

CAPÍTULO I – HISTÓRIA DA ARTE NO BRASIL: PERÍODO PRÉ-COLOMBIANO AOS DIAS ATUAIS

Estudar a História da Arte nos coloca frente a um desafio. Ferraz & Fusari (2001) afirmam que não se resume em estudar simplesmente os fatos, os períodos, ou os estilos, envolve também refletir sobre os problemas, as soluções artísticas e estéticas, as teorias, as escolhas que culminaram em determinado estilo, análises, críticas históricas e artísticas envolvidas na trajetória da Arte. Desta forma, objetiva-se contextualizar para detectar como a Arte interfere na sociedade, e ao mesmo tempo como é condicionada. Se faz necessário refletir sobre o conjunto de elementos que expressam a relação entre Arte e sociedade as obras ou os/as artistas.

No entanto, é necessário lembrar que os saberes sobre determinado percurso histórico artístico e estético, de qualquer civilização, é elaborado por estudiosos/as que se encontram situados/as em um tempo e espaço diferente do contexto em que os/as engendrou. Esses/as historiadores/as, ao proferirem suas reflexões, ideias, análises e preferências sobre a trajetória da Arte, não são neutros/as, pelo contrário, possuem posicionamentos teóricos, filosóficos, sociopolíticos frente à humanidade (FERRAZ & FUSARI, 2001).

Ainda sobre a problemática envolvendo a História da Arte, Hadjinicolaou (1978), quando discute essa temática, nos alerta para três obstáculos que estão ligadas à concepção acerca da História da Arte. O primeiro se refere à História da Arte como história dos/das artistas, a qual oculta a relação profunda entre a obra e ideologia, pois, apresenta artista-obra na sua individualidade. O segundo, à História da Arte como parte da história geral da civilização, essa concepção reconhece uma determinada sociedade, uma civilização, ou uma época, mas desconhece a existência da relação entre a Arte e as ideologias globais de classe. E por último, a História da Arte como história das obras de Arte, analisadas fora do contexto.

Para Hadjinicolaou (1978), ambas as concepções apresentadas fazem parte da ideologia burguesa, sendo disseminadas por mais de um século práticas universitárias burguesas, e que ainda permanece o desafio da História da Arte como disciplina científica.

Ambas as indagações, feitas acerca da história da Arte, convergem com as afirmações elencadas por Peixoto (2001) quando da realização de sua pesquisa de doutorado. A autora afirma, logo na introdução de sua pesquisa, sobre a quase inexistência de estudos históricos da Arte de cunho social.

> A história geral da arte – a oficial – é caracteristicamente linear, fatual e, com freqüência, envereda por divisões e justaposições de estilos ou escolas como se tudo sucedesse aleatoriamente, ao sabor dos desejos, intenções e decisões pessoais dos grandes artistas; como se a arte não fosse integrante de uma realidade histórica e social mais ampla. A história oficial, portanto, não ofereceu subsídios para as respostas desejadas, pois que nela, de modo geral, a obra de arte é apresentada como um objeto 'sagrado', envolto em aura, como fruto da criação de eleitos, seres especialmente vocacionados, cujas criações existem para a compreensão e o deleite de alguns poucos iniciados. Em suma, a história oficial, na sua quase totalidade, trata da arte erudita. A arte de cunho social, viva, preocupada com a vida concreta de seres humanos reais, tem aí pouco ou nenhum espaço. Configurou-se, então, a primeira grande dificuldade desta tese. Associado a ela, o obstáculo da exigüidade de pesquisa na área da arte social - para não mencionar que é praticamente inexistente uma história cabal da arte no Brasil, quanto mais uma história social da arte. No país, além de uns poucos - porém ótimos - textos em periódicos que apontam para uma arte de cunho social, conta-se com uma única pesquisa de fôlego, realizada por Aracy AMARAL, amplamente utilizada neste trabalho. Estorvo de igual dimensão se apresentou em relação à história da arte no Paraná. Não se sabe o motivo pelo qual os mestres e doutores em história, formados pela Universidade Federal do Paraná, não têm demonstrado, até o presente, interesse pela história das artes em nosso Estado. Como inexiste mestrado ou doutorado na área de artes, inexiste uma história da arte sistematizada, dispondo-se apenas de textos isolados, de maior ou menor abrangência, fruto do empenho de alguns artistas e professores de arte (PEIXOTO, 2001, s/p).

Portanto, neste capítulo apresentamos a História da Arte no Brasil tentando não cair na "armadilha" que tais concepções carregam em suas origens. Abordamos para tal entendimento os nexos da relação entre Arte e sociedade, que de certa forma não estão dissociados, como na maioria das referências que a fragmentaram.

Trazemos também alguns elementos da vida dos povos habitantes da América pré-colombiana, com o objetivo de detectar traços mantidos ou

transformados e que são heranças culturais também do Brasil. Tivemos grandes dificuldades para desenvolver essa parte do trabalho, pois não se tinha ideia de que o campo bibliográfico fosse tão escasso e exigisse uma busca intensa de leituras, inclusive de outras áreas, o que enriqueceu a pesquisa. Mas foi necessário problematizar e, mais que isso, se desafiar a conhecer a História da Arte em determinados contextos e períodos, para ajudar a identificar, problematizar e refletir sobre as posturas adotadas ou propostas assumidas que historicamente definem a Arte no Brasil até os dias atuais.

1.1 A Arte da vida cotidiana (período anterior a 1500)

Com o objetivo de conhecer aspectos do mundo primitivo, historiadores/as utilizam-se de imagens pictóricas, textos literários, lendas míticas, ou outras representações artísticas.

> [...] são representações do mundo que se oferecem ao historiador como portas de entrada ao mundo das sensibilidades da época que as engendrou. [...] A arte é um registro sensível no tempo, que diz como os homens representavam a si próprios e ao mundo (PESAVENTO, 2002, p.57).

A Arte em tempos pré-históricos faz referência fiel à natureza, ou seja, o/a artista pinta o que vê. É a Arte dos caçadores, em que eram obrigados a apanhar ou capturar meios de sobrevivência. Nessa fase de vida, tudo girava em torno do óbvio, agrupados em pequenos povoados isolados, não acreditavam em divindades e nem em vida para além da morte. Então, a Arte não possuía fins de deleite estético, não que o/a artista não tivesse retirado certa satisfação estética do seu trabalho, mas a potencialidade estética desse trabalho era como um meio a serviço de um fim prático e tinha como objetivo satisfazer um desejo, ou meio que auxiliasse na obtenção de alimentos (HAUSER, 1982).

> Era uma técnica sem mistério [...] os desenhos constituíam simultaneamente a representação e a coisa representada; eram simultaneamente o desejo e a realização do desejo. [...] era antes o ato concreto e atual, a representação pictórica, em

> si e por si mesma, que produzia o ato mágico. Quando um artista paleolítico pintava um animal na rocha, produzia um animal real. Para ele o mundo da ficção e o da representação, a esfera da arte e da simples imitação, não constituíam ainda por si só um domínio especial, diferente e separado da realidade empírica; não punha ainda em confronto as duas esferas, considerando-as como distintas; via numa a continuação direta e indiferenciada da outra (HAUSER, 1982, p. 15-17).

Assim também o teatro primitivo, “tão velho quanto a humanidade” do qual “[...] existem formas primitivas desde os primórdios do homem” (BERTHOLDI, 2008, p. 1). E a diferença do teatro primitivo para as formas mais avançadas dessa linguagem está no número de acessórios cênicos à disposição de atores, ou seja, na cultura primitiva se utilizava, por exemplo, chocalhos de cabaça e pele de animal. Portanto, concretiza-se por meio de impulsos vitais primários em que a forma e conteúdo expressos eram condicionados pelas necessidades da vida.

> O palco do teatro primitivo é uma área aberta de terra batida. Seus equipamentos de palco podem incluir um totem fixo no centro, um feixe de lanças espetadas no chão, um animal abatido, um monte de trigo, milho, arroz, ou cana-de-açúcar (BERTHOLD, 2008, p. 4).

Outro fator, abordado por Berthold (2008), é sobre as três principais fontes sobre o estudo do teatro primitivo, a primeira está nas tribos aborígenes que permanecem de certa forma isoladas e seu modo de vida e sua expressão podem ser próximos de um estágio primordial da humanidade. A segunda se refere às pinturas das cavernas pré-históricas e aos entalhes feitos em rochas e ossos, e a terceira fonte, é a inesgotável riqueza de danças, mímicas e demais costumes que ainda sobrevivem mundo afora. Segundo Berthold (2008), a semente do teatro pode estar relacionada à pré-história, à própria história da religião, do folclore, das danças, músicas e festivais.

Na sociedade primitiva, o trabalho foi condição necessária para a origem da Arte, assim como a relação estética sensível do humano com seus objetos sociais. A Arte primitiva não era isolada das demais atividades humanas e fazia parte da formação humana (NUNES, 2003).

Sendo assim, não nos detemos aos aspectos específicos da Arte, pois estamos falando dos aspectos da relação existente entre Arte e sociedade. As civilizações primitivas produziam sua existência em comum, e se educavam no processo. Tudo o que era produzido era dividido entre todos, sendo consumido imediatamente. A Arte está inserida nessa totalidade, estabelecendo um vínculo com o trabalho e igualmente como forma de educação. Arte estava ligada ao trabalho de subsistência humana, em busca de sua emancipação socioeconômica e cultural (NUNES, 2003).

Gombrich (2011) discute que o conhecimento da Arte dos povos primitivos deve partir de um “mergulho” nos ideais da mente dos povos do passado, para que se descubra o gênero da experiência vivenciada por esses antepassados, sendo que estes não consideravam obras de Arte, mas toda expressão artística e os objetos criados tinham uma função específica bem definida. Por isso, a importância de conhecer a que propósito essa Arte servia.

Read (1978) destaca que o que se buscava representar na Arte primitiva, por meio de desenhos, eram as terras fecundas, as plantas, os animais, a própria forma humana com cuidado afetuoso dessa relação com a vida. Mas há evidências nos desenhos da existência de rituais de danças, canções e lendas.

Para Gombrich (2011), a diferença de nós para os povos primitivos não está em nenhum padrão estético e nem na capacidade artística de execução de uma determinada obra, mas sim nas ideias. Também não podemos dizer que a Arte desses povos parecia imperfeita porque não sabiam fazer melhor. Prova disso, é que a própria história da Arte não é uma história de progresso na proficiência técnica, mas é sim, uma história de ideias, de concepções e necessidades em constante evolução. Se para nós, a Arte das antigas civilizações parece remota e pouco natural, a razão disso está naquilo que ela se propõe a transmitir.

Nas constatações de Gombrich (2011), existe uma certa insistência na questão do mundo das ideias, da Arte possuir um ideal. Mas podemos, então, nos perguntar, de onde as ideias vêm? De onde elas nascem? A Arte não é materialidade concreta? Hauser (1982) contesta a origem da Arte primitiva advinda das ideias quando diz que a Arte primitiva representava o que os

povos conheciam da realidade, ou seja, o artista pintava exatamente o que via devido a esse período ser compreendido como uma fase da vida em que tudo tinha uma finalidade prática e objetiva, como por exemplo, capturar os animais e coletar alimentos para a sobrevivência. O autor complementa que mudanças nesse sentido só ocorreram com a modificação da vida econômica, isto é, da fase de exploração para uma fase de economia de produção, mas não se trata de uma revolução súbita, tanto para o campo da Arte como para a vida econômica, mas de uma transição lenta, gradual e de interdependência.

Nas reflexões de Fischer (1987), está presente a defesa de que a produção artística é resultado de um processo consciente e racional. Portanto, realidade dominada, de modo algum resulta de um estado de inspiração embriagante, ou seja, das ideias.

No entanto, faz-se necessário conhecer os propósitos da Arte primitiva, como se deu a sua materialidade. Caso contrário, podemos cometer equívocos e atribuir significados diversos inferiorizando-a se colocada frente a frente com nosso "padrão" de pensamento, ou até estético, que é de outro tempo e de outro contexto. Para Hauser (1982),

> As obras de arte pré-históricas que chegaram até nós são da maior importância para a sociologia da arte - não por serem susceptíveis de revelar um grau de maior dependência relativamente às condições sociais, mas porque nos permitem descortinar, com maior nitidez do que acontece na arte das épocas posteriores, o sistema de relações entre as estruturas sociais e as formas artísticas. Não existe em toda a história da Arte fenômeno algum que melhor exemplifique o nexo existente entre as modificações de estilo e as modificações concomitantes nas condições sociais e econômicas, do que o da transição da primeira para a última Idade da Pedra. As culturas pré-históricas revelam melhor as marcas de sua origem nas condições sociais do que as culturas posteriores, nas quais as formas artísticas já anquilosadas são transplantadas de uma época para outra, amalgamando-se por vezes de forma inextricável, com as formas novas e ainda vivas (HAUSER, 1982, p. 40).

Nesse sentido, a Arte dos povos primitivos, abarcando os povos pré-colombianos, chamada de Arte pré-histórica, possui certos aspectos em comum. As representações nas paredes das cavernas, sem nenhuma preocupação com a perceptiva ou outra técnica. Preenchia-se com um colorido,

em simples camadas formando a luz e sombra, de maneira a se destacar as linhas de movimento (geralmente nos desenhos do corpo de animais) (READ, 1978).

Na América, as manifestações da Arte primitiva começaram a ser estudadas somente a partir de 1950. Os locais de registro mais pesquisados foram: a zona de Prince William Soud – na Costa Meridional do Alaska (representação esquemática de homens, animais e embarcações); na América do Norte – sudoeste dos Estados Unidos: Texas, Califórnia (pinturas em vermelho e preto, representando figuras humanas e animais – cervos); Peru – caverna de Toquepala em Moquegua (pinturas rupestres que datam de 7630 a. C., representando figuras humanas e animais, as imagens têm tamanho reduzido que lembram as pinturas características da Espanha), e na área andina central; Chile – Antofagasta, regiões do rio Loa, Puna de Atacama e La Serena (FUSARI & FERRAZ, 2001).

No caso do Brasil, os achados da Arte rupestre datam de cerca de 2000 anos, localizados em extensas áreas do território brasileiro. As regiões com maior número de incidências são norte e nordeste, embora em outras regiões também seja possível encontrar registros como em artefatos líticos, nas cerâmicas ou em desenhos e pinturas em relevo nas rochas. Os principais locais em que essas manifestações ocorrem é na Gruta de Várzea Grande (Piauí), gruta dos Búzios e Toca dos Cosmos (Bahia), Lagoa Santa, Januário e Montavania (Minas Gerais) e a Pedra Lavrada do Ingá (Paraíba) (FUSARI & FERRAZ, 2001).

FIGURA 1- MAPA DA LOCALIZAÇÃO DE SÍTIOS ARQUEOLÓGICOS JÁ PESQUISADOS NO BRASIL

Fonte: Sítio Arqueológico da Lagoa: Arquivos do Museu de História Natural /UFMG [5].

Podemos observar no mapa, a presença da Arte rupestre no Brasil e como as formas similares ocupam diferentes regiões do território. Isso se deve ao fato das populações circularem em grandes regiões e, como consequência, disseminarem as técnicas e simbologias afins. Desta maneira, é que podemos dizer que esses achados comprovam que a Arte no Brasil não pode ser estudada e valorizada só a partir de 1500. Sem contar que estes sítios arqueológicos são os que foram estudados, mas há ainda aqueles que não o foram e que podem revelar aspectos ainda não explicitados.

[5] Disponível em: <https://www.achetudoeregiao.com.br/animais/sitios_desprotegidos.htm> Acesso em abr. 2016.

Fusari & Ferraz (2001) afirmam que o acesso para estudos sobre a Arte rupestre depende da proteção e preservação do acervo, o que nem sempre é possível, diferentemente da uma Arte indígena, que utiliza a cerâmica, os trançados, as Artes corporais, os adornos e a Arte plumária, tem maiores condições de oferecer informações sobre a Arte do passado, uma vez que permanece viva e acessível.

A técnica utilizada nas gravações e pinturas eram feitas em rochas com um tipo de pigmento retirado de minerais diluídos em água juntamente com vegetais que favoreciam a fixação dos registros. Com o decorrer do tempo, os instrumentos que eram coletados da natureza passaram a ser preparados para finalidades artísticas, como os pigmentos, os apetrechos para desenhar, gravar, pintar ou esculpir, ganham novas combinações e formatos no sentido de aperfeiçoar suas funções (FUSARI & FERRAZ, 2001). Tal constatação remete à própria origem da Arte como forma de trabalho, de construção, em que o próprio ser humano vai adaptando seus instrumentos, a fim de atender determinada necessidade.

FIGURA 2 – ARTE RUPESTRE SERRA DA CAPIVARA – PI

Os registros rupestres gravados ou pintados retratam temas da vida cotidiana dos povos habitantes desses territórios. A caça foi a representação bastante presente devido à necessidade de sobrevivência da época. Assim, as representações rupestres se tornaram simbologias de expressão e comunicação dos povos primitivos (HAUSER, 1982).

Fonte:http://arqueologiamericana.blogspot.com.br/2010/05/arte-rupestre-pre-historica.html

As diversas áreas do conhecimento foram e são fundamentais para fornecer dados, informações, hipóteses sobre a vida no passado. Em se tratando de América pré-colombiana, há informações de que não havia

somente a presença das Artes visuais nessas civilizações, mas danças e músicas também ocupavam espaço em cerimônias ritualísticas, sendo os tambores tidos como principais instrumentos musicais que embalavam tais rituais (GIORDANI, 1990, p. 166).

Muitos dos estudos apresentam evidências do que teria sido o passado na América. Podemos citar como exemplo, os questionamentos de Giordani (1990), que se referem ao desenvolvimento cultural dos povos pré-colombianos. O autor pergunta: Teriam estes sofrido influências exteriores ao continente americano? Que impactos, pós-colonização europeia, foram provocados na vida dos primitivos?

Já o questionamento de Hautecoeur (1963), quando discute a Arte na América, nos leva a refletir se no processo de colonização na América é possível ter 'surgido' uma 'nova' Arte? Mas essa Arte é obra dos arquitetos espanhóis ou dos operários indígenas que os executavam?[6]

Segundo Hautecouer (1963) e Giordani (1990), essas questões ainda permanecem passíveis de pesquisas e de respostas. E na tentativa de argumentar e apontar elementos, que nem sempre se colocarão como respostas às questões feitas, mas podem ser considerados como aspectos, informações ou dados que nos ajudem a melhor compreender tais inquirições.

A partir da questão sobre a Arte presente na América, se seria ou não fruto da influência colonizadora, e se nesse caso entendêssemos como uma afirmação, na visão de Aquino *et al.* (1990, p.55), estaríamos nos posicionando dentro de uma visão sobre a história, pois " [...] dizer como alguns, que a *América* [...] *é uma criação da Europa* significa ter uma *visão falseada da realidade histórica* dessa parte do mundo, significa conceber a História dos povos colonizados exclusivamente em função do colonizador europeu" . Temos nesse posicionamento dos autores, uma clara visão de que existem posturas diferentes sobre determinado fato, e assim, podemos nos limitar a certas interpretações e contar a história de um certo ponto de vista. Também podemos trazer como exemplo e problematizar as várias referências sobre a história do Brasil quando tratam da "descoberta" deste território, se nos

[6] Hautecoeur (1963) afirma que ainda existem dúvidas acerca da Arte dos povos primitivos, pois, alguns historiadores afirmam que essa Arte nada deve aos Indígenas.

limitarmos a olhar para essa afirmação enquanto descoberta, no seu sentido lato, sem olhar para as arestas desse fenômeno, estamos limitados a compreender a realidade.

Pois o termo “Os portugueses descobriram o Brasil” é analisado por Orlandi (1990) como parte do discurso ideológico que define o brasileiro e que constitui o nosso imaginário social. Ou seja, um discurso que faz parte do processo de apagamento do índio e do negro da identidade cultural nacional. Um processo que tem se mantido durante séculos e tem a intencionalidade de não revelar as contradições da realidade.

Nesse sentido, podemos cair na “armadilha” de interpretar a história dos povos pré-colombianos da América, a partir de um ponto de vista, dos próprios colonizadores, já que muitos documentos foram escritos pelos próprios espanhóis e historicamente são consideradas como fonte primordial para o conhecimento dos povos da América pré-colombiana. Embora tais escritos possam até fornecer algumas imagens autênticas da vida passada, possui uma intencionalidade direta com uma interpretação comprometida com apenas uma versão da história que não corresponde a realidade (GIORDANI, 1990).

Não podemos igualmente cair no dualismo e aceitar a existência de povos inferiores ou povos sem história (latino-americanos) e povos com história (sociedades capitalistas avançadas). Essa interpretação, na visão de Peregalli (1986), é artificial e não é capaz de explicar a realidade.

Também não podemos afirmar categoricamente que não houve influências externas ou outros impactos ao modo de vida em comum dos Indígenas da América, mas também não se pode generalizar que não possuíam uma Arte própria. Pois, “[...] não existe quaisquer provas de que os artistas nativos tenham aprendido sua arte com um visitante estrangeiro” (GOMBRICH, 2011, p. 46).

O massacre coordenado pela colonização na América não foi brando, e os povos foram atingidos profundamente. De fato, as novidades que a cultura primitiva apresentava, eram igualmente novos para os recém-chegados, e “[...] no século XVI, os conquistadores espanhóis iniciaram a pilhagem dos recursos materiais e a destruição cultural do Novo Mundo [...]” (AQUINO *et al*. 1990, p.

21). Talvez nessa citação possamos responder aos questionamentos sobre a existência ou não de uma Arte própria dos povos primitivos.

> Após a Conquista espanhola, os grupos indígenas americanos foram ou dizimados, ou então expulsos de suas terras, ou ainda enfraquecidos e desorganizados, devido a sujeição ao trabalho forçado, nas minas e plantações e às doenças europeias. A violência dos conquistadores espanhóis, portugueses, ingleses, franceses, e holandeses foi responsável pela destruição de numerosas obras artísticas, pela exploração de milhares de indígenas, transformados em camponeses obrigados à servidão coletiva, e pela *marginalização crescente desses povos* (AQUINO, 1990, p. 28).

Além dessas afirmações, a favor da existência de uma Arte própria nas sociedades Americanas pré-colombianas, outra referência é sobre a existência de uma língua própria[7]. Fez parte também da dominação do colonizador apresentar por meio dos missionários, aos indígenas, o alfabeto latino com o objetivo de auxiliar na doutrinação cristã (GIORDANI, 1990).

Olhar somente para uma perspectiva, a do colonizador, não nos mostra a totalidade da realidade, pois, na colonização da América, houve inúmeros conflitos que envolveram a exploração econômica, política, social e cultural. E assim, como em toda história da humanidade, existiram resistências, e justamente essa parte da história que não é contada e que não se registra, e ficar refém apenas de uma versão é colocar-se diante de uma concepção de mundo e de realidade. Optar por uma ou por outra faz parte da postura do pesquisador, mas é necessário ter consciência disso.

A história da América pré-colombiana também é uma história de resistência.

> A história das populações indígenas de todo continente americano é a história de luta de povos oprimidos contra classes opressoras. [...] *A história do continente americano é típica*, peculiar, assim como o processo de formação das sociedades nacionais (AQUINO *et al.* 1990, p. 6).

[7] Não faz parte desta pesquisa explorar aspectos referente à língua dos povos pré-colombianos, somente fizemos menção para que o/a leitor/a se atente para o fato de que esses povos possuíam formas de comunicação e expressão próprios.

É sabido que os países colonizadores da América estavam em pleno desenvolvimento, já vivendo grande expansão comercial. Por isso, o sentido da colonização não foi somente para conhecer a civilização ou a cultura, mas tinha o interesse econômico de produzir riquezas (AQUINO *et al*. 1990).

Aquino *et al.* (1990) destacam que as empresas colonizadoras, além de massacrar os habitantes nativos, ainda não tinham interesse no tipo de produção das comunidades locais. Houve confrontos entre a dinâmica das empresas e a heterogeneidade cultural das sociedades indígenas. A conquista também não foi exclusivamente a morte de milhares de indígenas e o saque de riquezas, mas atingiu e desestruturou o mundo nativo numa conquista que foi racial, religiosa, econômica, cultural e política.

Não que o indígena não lutasse, pois, também o fez como pôde contra o conquistador, utilizou-se de suas próprias técnicas de guerra e seus armamentos primitivos que eram logicamente inferiores aos instrumentos militares do conquistador europeu. Também despertaram pavor dos espanhóis diante de suas flechas envenenadas arremessadas por experientes arqueiros. (AQUINO *et al*. 1990)

Ao contrário dos povos habitantes das grandes florestas, os exércitos imperiais eram acostumados a lutar em campos abertos, por isso, muitas vezes, os conquistadores morriam de fome, perdiam-se e adoeciam, além de serem alvos certeiros das flechas dos guerreiros das florestas (FAUSTO, 2010).

Todos esses conflitos nos mostram como as formas de vida organizadas em diferentes sociedades passaram a ser modificadas devido ao contexto de cada época. E isso também se refletiu em todos os aspectos da vida, inclusive na Arte. Nesse sentido, verificaremos a seguir como se deu o processo de colonização do Brasil e de que forma a Arte foi também transformada.

1.2 A Arte no Brasil Colônia, Império e início da República (1500- 1900)

FIGURA 3 – VALDONI RIBEIRO. *MÁSCARAS,* 2012. TÉCNICA MISTA – 60X80 CM

A obra *Máscaras* que retrata um rosto indígena, pode nos provocar a pensar sobre a máscara que invisibiliza e se utiliza para contar, ou não, a história dos indígenas no Brasil (Informação verbal).

Fonte: imagem cedida pelo próprio artista[8]

Chegaram ao Brasil, no final do século XV e início do século XVI, mercadores e missionários movidos pelo espírito apostólico e pela cobiça de obter riquezas. D. João III (1521-1557) organizou a administração da Colônia, dividindo todo o território em 15 Capitanias Hereditárias entregues aos Donatários, mas sua tentativa não foi de muito sucesso, e, em 1548, criou-se a Governo-Geral do Brasil (MONTERADO, 1968).

[8]Valdoni Ribeiro é artista plástico de Guarapuava-PR, formado em Arte Educação pela Unicentro, e mestrando em Educação também no PPGE/Unicentro. Em depoimento à pesquisadora, sobre a obra, o artista diz que "O rosto do fundo não é de um negro. É de um indígena. Ficou negro devido à sombra projetada pela face sobreposta. O rosto que ficou negro é de um indígena velho e a imagem retrata tempos diferentes. A imagem sobreposta é de uma moça indígena e aborda as gerações e reforça as culturas indígenas como culturas milenares".

Na época, “[...] existiam no Brasil, cerca de 5 milhões de indígenas, divididos em seis grandes grupos linguísticos: Tupi, Guarani, Gê, Arauaque, Tapuia e Caraíba” (AQUINO *et al*. 1990, p. 27). A base social era a comunidade de aldeia, viviam da caça e da coleta sem que houvesse propriedade privada e praticavam a agricultura de subsistência. Também tinham como prática religiosa a crença em numerosas divindades que representavam a natureza.

Essas comunidades de povos indígenas apresentavam certa semelhança com os demais povoados da América, tanto que várias hipóteses suscitaram na Europa acerca da “descoberta”, feita por Cristóvão Colombo (GIORDANI, 1990). Dentre essas suposições, está a de que os índios do Brasil foram caracterizados como povos sem religião, sem justiça e sem estado. Essa dicotomia está nas bases das hipóteses sobre a América do Sul. (FAUSTO, 2010)

Portugal serviu-se das riquezas brasileiras, por meio da exploração, a exemplo da posse do ouro que foi utilizado na construção de palácios e igrejas. Na ocupação e exploração do território brasileiro, temos, de um lado, a força-de-trabalho dos povos Indígenas, e por outro os senhores de engenho, na primeira fase do ciclo econômico, seguidos dos proprietários de minas de ouro (MONTERADO, 1968).

As manifestações artísticas dos primeiros séculos da colonização no Brasil foram ligadas à efetivação do sistema colonial e à vinda das ordens religiosas jesuítica (1549), beneditina (1581) e franciscana (1584), que trouxeram ao Brasil vestígios de sua cultura. Realizaram-se construções de ordem religiosa, centros administrativos ou residências dos governadores (FUSARI & FERRAZ, 2001).

Nessa fase, do chamado período missionário, as igrejas foram construídas com fins de evangelização, sendo que nelas foram utilizadas técnicas rudimentares, algumas em madeira e outras em taipa, cobertas de palha. Já no século XVII, as construções eram mais elaboradas e seguiam orientação de arquitetos que chegaram ao Brasil, com as ordens religiosas. Desta forma, também aportaram no Brasil pintores e escultores de fora, com o objetivo de atuar nas igrejas, colégios e conventos. Toda Arte tinha

predominância de formas e temas religiosos convencionais, que se sobrepuseram a qualquer manifestação regional (FUSARI & FERRAZ, 2001).

Houve também, naquele período, mudanças na função do/da artista, pois se no período da Arte primitiva o mesmo estava inserido/a na vida social, agora passou a ser dependente e subordinado se compararmos com a pré-história, uma vez que "[...] é provável que os sacerdotes tenham sido os primeiros a tomar ao seu serviço os artistas, a fazer-lhes encomendas, havendo os reis apenas seguido o exemplo". Bem como os reis, a classe sacerdotal também lançou mão do auxílio dos artistas na luta por manter-se no poder (HAUSER, 1982, p. 49).

Ainda no século XVII e XVIII, pós-desenvolvimento das construções de cunho religioso, substituindo as igrejas primitivas, construídas de forma rudimentar, emergiram as grandes construções arquitetônicas pensadas pelos arquitetos pintores e escultores de fora. Mas essa manifestação no Brasil foi particularmente influenciada pelos africanos, o que difere das características originais presentes na Europa (FERRAZ & FUSARI, 2001).

Na Arte brasileira, achados comprovam que, antes do século XVI, destacavam-se os produtos da civilização na região amazônica, representantes da arqueologia artística brasileira. Os indígenas da Amazônia possuíam um alto grau artístico na elaboração de utensílios de cerâmica. A presença dos portugueses durante os séculos XVII e XVIII, juntamente com a população indígena e com os negros africanos, trazidos como escravos, repercutiu nas manifestações artísticas. Embora muitos não a definam como Arte brasileira, outros chamam esse período de Arte luso-brasileira, que para melhor compreender se faz importante buscar pesquisas sobre a Arte portuguesa (MONTERADO, 1968).

Para além da Arte Visual, a presença da música foi bastante forte no cotidiano indígena. Cada ritual exigia uma musicalidade específica. Os colonizadores também utilizavam a música em celebrações de Santa Missa, o que também sensibilizou o indígena. Mais tarde, a presença do negro somou-se a esse contexto, resultando em acréscimos para a formação brasileira (ACQUARONE apud FERRAZ & FUSARI, 2001).

A influência da característica do ritmo africano na música brasileira se explica devido à presença do negro escravo como força-de-trabalho ativa na colônia, seja cuidando das crianças dos brancos, nos engenhos, nas cozinhas ou nas ruas os negros estavam sempre falando, contando estórias e entoando canções, essa é também uma das manifestações de resistência dos negros (ACQUARONE apud FERRAZ & FUSARI, 2001).

Era notável a forte musicalidade no negro, assim como sua facilidade com instrumentos musicais. Então, permitiu-se que os negros participassem de algumas atividades musicais do branco, aproveitou-se da força-de-trabalho escravo também como músico. Houve momentos do século XVII que se formaram bandas com os negros, mas sob o acompanhamento de um branco: o chamado mestre de capela ou o regente (KIEFER, 1997).

Portanto, a igreja, juntamente com a monarquia, ambas ligadas à colonização, exerceram influência sobre a Arte no Brasil, principalmente na organização do ensino que foi adequado aos objetivos de disseminar o catolicismo e potencializar os valores culturais europeus. Mas isso não significa que outras formas culturais não estivessem presentes no cotidiano brasileiro, a exemplo da cultura do negro e dos povos indígenas que ainda permanecem até os dias de hoje, seja na Arte ou em outros aspectos da vida.

Após a chegada dos portugueses ao Brasil, várias mudanças aconteceram, entre elas o modo de produção, tanto na produção de bens materiais como nos valores, costumes e crenças. A sociedade portuguesa mercantilista elegeu outros valores, fortemente marcados pela religião católica, então, a educação catequética e institucionalizada ficou sob responsabilidade dos jesuítas. E colonizar para os portugueses foi também sinônimo de “colonizar” consciências, da qual a igreja sustentava tais concepções (ZOTTI, 2004).

Num primeiro momento, a educação jesuítica teve como objetivo primeiro a catequese, mas logo foi substituído por uma educação restrita aos filhos da elite, que iniciavam seus estudos aqui e depois, muitas vezes, concluía-os na Europa. A primeira fase educacional dos jesuítas consistia em formar adeptos do catolicismo, na segunda fase, a educação era

exclusivamente destinada aos filhos da burguesia com o objetivo de prepará-los para exercer funções na administração da colônia (Idem, 2004).

Segundo Zotti (2004), os jesuítas permaneceram responsáveis pela educação até o ano de 1759, quando Marquês de Pombal promoveu reformas em Portugal e, por consequência, no Governo de D João I. Assim, o Estado passou a orientar os rumos da educação, com o intuito de substituir o ensino da fé cristã por uma escola útil aos fins do Estado. Barbosa (2010), no entanto, alerta que expulsar os jesuítas não significou “expurgar” o país das convicções jesuítas, pelo contrário, continuaram presentes devido à ausência de propostas que pudessem substituir a ação missionária colonizadora.

Mudanças também ocorreram a partir da vinda de D. João VI ao Brasil, o qual convocou um grupo de artistas franceses para organizar o ensino artístico no país com o objetivo de incrementar a vida cultural da Colônia. A chamada Missão Francesa chegou ao Brasil em 1816. Naquela época, foi tamanha a transformação da mentalidade brasileira, período próximo da independência política, que os próprios portugueses renunciaram à cultura lusitana, a fim de distanciar-se do vínculo tradicional (MONTERADO, 1968).

Especialmente com a vinda da Família Real e da Missão Artística Francesa, no século XIX, as mudanças passaram a ser visíveis. Transmigrada a Corte, era necessário promover a legitimação da Família de Bragança, assim como promover a ressignificação da memória. Assim, em uma sociedade majoritariamente analfabeta, a criação de uma iconografia oficial, por meio do ensino artístico acadêmico, serviu de instrumento para resolver o problema de representação dessa Corte recém-chegada ao Brasil. Vários artistas se dedicaram à construção de retratos oficiais de corte para os membros da Casa de Bragança no Brasil (CHAVES, 2014).

Mesmo sem conhecer o Brasil, os franceses se encarregaram de organizar o ensino artístico dando prioridade ao ecletismo francês neoclássico, o que desprezou as fontes populares de inspiração impedindo que houvesse uma produção de alma nacional (FERRAZ & FUSARI, 2001).

As primeiras imagens sobre o Brasil foram produzidas por olhares estrangeiros dos viajantes. Isso se deve ao fato de que os mestres estrangeiros vieram com a missão artística no século XIX. Nessa época, a pintura histórica

tinha maior prestígio na construção de uma identidade nacional (VENÂNCIO, 2008).

Segundo Vejo (1999, p. 148), “[...] o nascimento da pintura histórica apareceu associado em todos os países ao nascimento das Academias, portanto, ao nascimento de uma Arte oficial a serviço do Estado”. Isso prova que, historicamente, a Arte tem influência e é condicionada a interesses da classe dominante.

Aracy Amaral relata dois exemplos claros do nexo entre Arte e sociedade. O caso brasileiro de João Câmara Filho, que teve suas obras compradas pelo Estado, embora trabalhasse com denúncia e exaltação na época de Getúlio Vargas. Ou o caso do peruano Quintanilha, que denunciava em sua obra, o modo brutal como os indígenas eram tratados por proprietários de terra. Apesar disso sua obra foi comprada por um desses exploradores de terra, deixando de cumprir sua função social de denúncia (AMARAL, 2003).

A academia passou a ser a instituição exclusivamente destinada ao ensino artístico, cuja principal característica consistia em seu vínculo direto com o Estado, pois o Rei assumia doações de valores fixos transformando-a em uma instituição da Coroa (CHAVES, 2014).

Dentro dessas circunstâncias, a Arte clássica foi colocada acima dos outros trabalhos manuais e a expressão “belas-artes” foi designada e se firmou no século XVIII, conjuntamente com a criação das Academias, que depois de instituídas fizeram dos/das artistas funcionários/as do Estado que lhes deu regalias e segurança econômica (NUNES, 2003).

> A concepção de Belas-Artes daí decorrente, fundada numa visão dialética formal-idealista, faz uma cisão, isto é, dissocia o artista dos artífices e oficiais nos campos utilitários. Por consequência, dissocia o homem burguês do homem proletário. É a divisão social e técnica da produção artística posta em maior evidência na sociedade capitalista: arte clássica para uma elite cultural burguesa e um artesanato para a classe economicamente desfavorecida. Tem-se então o saber arte para burguesia e o fazer artesanal para os trabalhadores. O aprender arte clássica no atelier e Academias, com árduas técnicas e exercícios formais, destina-se à burguesia, e o desenho técnico-profissional fica para a classe trabalhadora. Estavam postas as correntes liberais e

> positivistas no ensino de arte - a divisão da arte como criação e técnica (NUNES, 2003, p. 173).

Nunes (2003) afirma que, após esses tempos de academicismo da Arte, artistas começaram a tomar consciência do presente, buscando novas projeções futuras e deixando de ser solidários com a realidade que desumanizava a humanidade. Embora o movimento do romantismo ganhasse relevância, e as suas proposições passassem a predominar as emoções e a livre expressão em oposição ao culto da intelectualidade, resultando em consequências para a educação, que valorizou a livre expressão do/da educando/da, as proposições do realismo também renascem e passam a somar ao novo contexto social, principalmente em função do conhecimento científico e das técnicas de interpretação e dominação da natureza, o que permitiu ao/à homem/mulher refletir que não necessariamente precisava estar embebido do subjetivo e emocional românticos. O realismo, não romântico, mas crítico-social, se efetivou no momento em que o processo da indústria e da maquinaria, no capitalismo, provocou a emergência de uma classe de trabalhadores/as em condições desumanas de vida e de trabalho. Assim, o/a artista buscou denunciar as injustiças e desigualdades sociais, a miséria dos/das trabalhadores/as, o que acarretou uma representação universalizadora do trabalho que consome e explora.

Para Amaral (2003), a partir da Revolução Industrial no século XIX, com a fotografia, que houve uma alteração social da Arte. Antes, o/a artista iniciante visava a sua profissionalização, depois não mais, embora procurasse produzir para a sobrevivência, uma parte passou a produzir sem preocupar-se com o destino de sua obra. Buscavam comunicar-se consigo mesmo, não sabiam quem era seu público. Assim, fazer Arte parecia ser apenas um *status* de quem as praticava.

> [...] esse desligamento grave do artista da sociedade dentro da qual vive não deixou de ser uma ruptura, consequência da postura romântica: do indivíduo isolado, o artista como rebelde, o artista “maldito” etc. Assim, a venda, o comentário sobre a obra, sua circulação física ou como notícia estão desvinculados de uma função (AMARAL, 2003, p. 4).

Mas, segundo Amaral (2003), uma parte dos/das artistas, a partir do século XIX, teve outra postura diante das intensas agitações sociais, ou seja, sentiu-se movido, a participar, se posicionar com sua produção diante da guerra, revoluções, perseguições e injustiças sociais. Diante disso, a autora analisa a impossibilidade de existir uma Arte "neutra", assim como as defesas de Fischer (1987) e Vázquez (2010), pois, o/a criador/a está inserido num determinado contexto que não está separado de sua criação e ao criar expressa seu posicionamento diante do mesmo.

Dito isso, abordamos no item subsequente alguns marcos na Arte Brasileira que demarcaram a emergência de posturas de cunho crítico-social em suas produções, em que artistas propuseram outras temáticas e possibilidades para além daquelas que a Arte se encontrava.

1.3 A Arte na República: para além de uma semana de Arte Moderna (1900-2015)

"Os nossos artistas jovens recusam-se
ao papel ornamentistas
de festa mundana,
porque têm consciência
da missão viril que lhes cabe"
Mário Pedrosa.[9]

A tentativa de ruptura com a tradição europeia só aconteceu no século XX. Em decorrência de novas proposições artísticas, estéticas e sociais, e que resultaram em manifestos e movimentos que em pleno centenário de independência do Brasil, por volta de 1922, na Semana da Arte Moderna de São Paulo, promoveram uma série de exposições que passaram a valorizar a Arte regional, principalmente na música, nas artes plásticas e na literatura (AMARAL, 2006).

Foram participantes do movimento brasileiro na exposição do Teatro Municipal de São Paulo, em 1922, os músicos Villa Lobos e Guimar Novaes, os arquitetos Antonio Moya e George Prsyrembel, pintores/as Anita Malfatti e Di Cavalcanti, o escultor Victor Brecheret e na dança Yvonne Dalmerie. Os

[9] Citado por AMARAL (2003, p. 55).

precursores desse movimento, com exposições realizadas já na década de 1910, foram nas Artes Visuais Di Cavalcanti, Anita Malfatti, Lasar Segall, e na literatura Oswald de Andrade, Menotti del Pichia e Mario de Andrade (PARANÁ, 2008).

FIGURA 4 – OS MODERNISTAS (A PARTIR DA ESQ.) PAGU, ANITA MALFATTI, ELSIE HOUSTON, EUGENIA MOREYRA, BENJAMIM PÉRET, OSWALD DE ANDRADE, ÁLVARO MOREYRA E AMÉRICO FACÓ NA ESTAÇAO CENTRAL, RIO DE JANEIRO (BRASIL), 1929

Participantes da Semana de Arte Moderna de 1922, em São Paulo, passaram a participar de outros eventos nesse período. (SADER, Emir; JINKINGS, Ivana; MARTINS, Carlos Eduardo; NOBILE, Rodrigo. **Latinoamericana:** Enciclopédia Contemporânea da América Latina e do

Fonte: Latinoamericana: Enciclopédia Contemporânea da América Latina e do Caribe.

Anterior à Semana de Arte Moderna de 1922, Amaral (2003) cita um levantamento feito por Edgar Rodrigues[10] em “Nacionalismo e Cultura Social (1913-1922)” indicando que, no período que antecede 1922, já havia entre organizações operárias pelo país um total de 26 escolas livres, 16 bibliotecas, 21 grupos de teatro social, 42 cursos culturais em meio a diversas outras atividades de união operárias como greves, passeatas, congressos estaduais e nacionais entre outros.

Na produção artística nacional, a partir dos manifestos e movimentos anteriores e pós Semana de Arte Moderna, em 1922, observou-se maior liberdade de criação. Desde a ruptura com o rigor técnico europeu, novos/as artistas se somaram ao cenário brasileiro apresentando temas diversos, e uma estética própria, o que favoreceu também a criação de novas concepções

[10] Esse autor foi citado por MENDES JÚNIOR, Antônio e MARANHÃO, Ricardo. Brasil História (1981).

acerca da Arte. Nesse sentido, outras temáticas foram abordadas na criação artística. Tivemos como exemplo, ao final dos anos de 1920, Lívio Abramo que foi um artista militante e pioneiro da preocupação social em sua Arte. Mário Pedrosa (*apud* Amaral, 2003) o descreveu como sendo o primeiro artista que passou a refletir em suas criações plásticas, desenhos e gravuras de xilo e linóleo, a luta de classes, o operário das fábricas, o protesto, a velha fábrica de tecidos entre outros cujo trabalho versou um acento caloroso de solidariedade de classe.

Fusari & Ferraz (2001) destacam que, além da exposição realizada em São Paulo, em 1922, houve manifestações do modernismo no Rio de Janeiro (a partir de 1930) e em Minas Gerais, no Bar Brasil, em 1936, entre outros. Outros artistas também foram representantes desse período, a saber: Rego Monteiro (pintor, desenhista, muralista, escultor e poeta), Zina Aita (pintora desenhista e ceramista), John Graz (pintor, ilustrador, decorador, escultor e artista gráfico), Tarsila do Amaral (pintora e desenhista).

Segundo Amaral (2003), desde 1933, passando pelos anos de 1940 até 1970, existiram grandes manifestações de artistas e intelectuais em defesa de uma Arte Brasileira de cunho social. Alguns/algumas o fizeram por meio de textos escritos, outros/as em conferências e palestras (o crítico de Arte Mário Pedrosa e o intelectual Aníbal Machado, o artista plástico Di Cavalcanti e o poeta Ferreira Gullar[11]). Assim como aqueles e aquelas que tornaram visível por meio de temáticas de suas obras[12] como ocorreu na Semana de Arte Moderna, assim como a criação de revistas e movimentos[13] cujo objetivo era tornar visíveis suas ações. Há também um grupo que tornou públicas sua posição teórica criando obras interativas presentes em espaços públicos (Lígia Clark, Hélio Oiticica, Frederico Morais, Scliar, entre outros).

[11] Ferreira Gullar faleceu aos 86 anos, em 04 de dezembro de 2016 em decorrência de problemas respiratórios.

[12] Di Cavalcanti, dos artistas plásticos Lívio Abramo, Tarsila, Segall, Portinari, Scliar, Gerchman e Antônio Dias, entre outros (Amaral, 2003).

[13] "[...] Scliar, com a criação da revista *Horizonte* (1951), em Porto Alegre, que ensejou a fundação do Clube da Gravura, posteriormente difundido pelo Brasil. Idêntico foi o caso do artista Abelardo da Hora, criador do Movimento de Cultura Popular (MCP-1958), em Pernambuco - que veio a servir como parâmetro para o Centro Popular de Cultura (RJ), fundado por Oduvaldo Vianna Filho, no qual as figuras do intelectual Carlos Estevam Martins e de Ferreira Gullar foram fundamentais" (PEIXOTO, 2001, p. 14-15).

Mario Pedrosa foi responsável pela abertura de um novo tempo na crítica de Arte no Brasil, pois reivindicava novas perspectivas para a Arte nas publicações de textos e em conferências realizada no CAM (Clube dos Artistas Modernos). Assim como Anibal Machado, um intelectual que se manifestou sobre a Arte que promoveu um divórcio da realidade e da vida, e assim acusou a Escola Nacional de Belas Artes como "[...] um museu de velharias, um frigorífico educacional onde se ministram à nossa juventude as primeiras noções de conformismo e de morte". Mas, exaltou a nova geração de artistas capazes de realizar "[...] uma arte universal dentro do nosso paralelo geográfico e social" (AMARAL, 2003, p.55).

Di Cavalcanti foi também um precursor da produção de uma Arte de cunho social no Brasil. Foi o primeiro artista plástico que, num primeiro momento, em 1933, publicou um texto no jornal *Diário Carioca* sobre a exposição de Tarsila no Palace Hotel do Rio de Janeiro com as obras intituladas O*perários* e *2ª classe.* Nesse texto, Di Cavalcanti declarava[14]:

> Nós artistas não podemos nos separar da humanidade, com veleidades de possuirmos qualquer coisa de superior aos nossos semelhantes. Por isso, quando um artista sente-se incompreendido não pode repudiar a incompreensão que o circunda, deve ao contrário procurar as razões dessa incompreensão. E elas só poderão se encontrar no estado social que as determinam. Existe hoje no mundo uma divisão tão nítida de mentalidade, que o homem indiferente, o homem que se coloca acima das competições, tornou-se um anacronismo e toda a sua existência é uma traição à sua época (DI CAVALCANTI apud AMARAL, 2003, p. 33).

Para Carocha (2006), a música como manifestação cultural teve também um importante papel na formação de uma identidade nacional, principalmente em meados de 1927, com a introdução do sistema elétrico de gravação que propiciou maior alcance da música para a sociedade. Mas, se por um lado a música passou a ter maior alcance, por outro lado se estabeleceram diversos mecanismos de censura a partir de 1934, não somente na música, mas que impactou de modo geral na Arte.

[14] Texto original: DI CAVALCANTI. "A exposição de Tarsila, a nossa época e arte". *Diário Carioca*, Rio de Janeiro, 15 out. 1933.

> A censura prévia era uma atividade legal do Estado desde a Constituição de 1934 – que introduziu no sistema jurídico a censura prévia aos espetáculos de diversões públicas. A Constituição de 1937 aumentou a área de atuação da censura, incluindo a radiodifusão. A Constituição de 1946 ratificou os ditames acerca da censura que já existiam na Constituição de 1937 (CAROCHA, 2006, p. 195).

Houve também, no Brasil, nos anos 1930 e 1940, o fenômeno Portinari, o período até recebeu a denominação de “portinarismo”, tal a solicitação que foi alvo o artista, no período Vargas. Portinari foi, naquele momento, o grande representante da difusão da Arte Brasileira no exterior (AMARAL, 2006). Durante o período de 1930, Portinari, influenciado pelo muralismo mexicano, criou grandes pinturas murais em espaços como o MEC (Ministério da Educação), MASP (Museu de Arte de São Paulo), Pinacoteca de São Paulo. Já por volta da metade de 1940, o artista se dedicou a retratar grupos de retirantes nordestinos expondo sua preocupação social, reconhecido como “pintor nacional”, servindo de referência para diversos jovens que buscaram conhecer o artista pedindo inclusive recomendações sobre o rumo de sua Arte (AMARAL, 2003). Observamos naquele período que a Arte fez um diálogo com a realidade social. Hauser (1982) caracterizou a década de 1930 como “a história de um período de crítica social, de realismo e ativismo, de radicalização de atitudes políticas e de convicção cada vez mais generalizada de que só uma solução radical pode ter alguma utilidade” (HAUSER, 1982, p. 1116).

FIGURA 5 - CÂNDIDO PORTINARI. *RETIRANTES* (SÉRIE RETIRANTES), 1944. ÓLEO SOBRE TELA. 192 X 181 CM

Cândido Portinari foi quem mais retratou a vida dos/das trabalhadores/ras brasileiros/as. A série retirantes denuncia os problemas sociais vividos, principalmente, no Nordeste brasileiro. Expõe com cores e traços marcantes, que podem ser percebidos na expressão do rosto das pessoas retratadas, o sofrimento, a miséria e a fome que atinge todo o ciclo da vida (AMARAL, 2003).

Fonte: Acervo MASP http://masp.art.br/masp2010/acervo_detalheobra.php?id=438

Di Cavalcanti reapareceu em 1948, durante sua exposição retrospectiva, em São Paulo, numa mesa-redonda cujo tema dado pelo artista foi: "*A posição do artista na sociedade, o que pode esperar dela e em que pode contribuir para o seu desenvolvimento".* Retomou aquilo que dizia já em 1933, que o/a artista está inserido numa sociedade e, por isso, sua produção deve fazer "uma apologia ou uma crítica à sociedade". No seu entendimento, o/a "artista deve participar da luta de seus semelhantes ao invés de recolher-se ao interior de uma 'torre de marfim'" (AMARAL, 2003, p. 137).

De 1935 até 1948, a voz dos/das artistas foi silenciada pela ditadura do governo de Getúlio Vargas, por meio do Departamento de Imprensa e Propaganda. Só após o final daquele período de controle é que novas questões sobre a Arte social puderam ser defendidas (AMARAL, 2003).

Di Cavalcanti permaneceu ainda nos anos de 1950 fazendo a defesa do engajamento da Arte aos problemas de seu tempo e espaço, pois ou se segue propostas do decorativismo, ou se adota uma perspectiva a serviço da vida (AMARAL, 2003).

FIGURA 6 – DI CAVALCANTI. *MULHERES PROTESTANDO*, 1941. ÓLEO SOBRE TELA- 51X70 CM

Cavalcanti se posicionou em defesa do papel do/da artista enquanto participante da vida de seus semelhantes. Por isso, representa as mulheres em luta, de forma a reforçar sua postura com a Arte engajada. (PEIXOTO, 2001).

Fonte: http://dicavalcantevidaeobra.blogspot.com.br/

Em 1958, Abelardo da Hora, em Recife (PE), fundou o *Movimento de Cultura Popular* (MCP) – que teve a participação de Ariano Suassuna e Hermilo Borba Filho. Esse movimento incluiu Artes Plásticas, Artesanato, Música, Canto, Dança, Teatro e área de Educação, voltada à alfabetização, a qual se encarregou um grupo ligado à igreja católica de esquerda representado por Paulo Freire. O MCP contou com atividades em cinco Praças de Cultura, com posto de empréstimo de livros para a população, teatro e uma sala para exposição e conferências, além de uma galeria às margens do Capibaribe (AMARAL, 2003).

FIGURA 7 - ABELARDO DA HORA. *DESAMPARADOS,* 1924. ESCULTURA

Abelardo da Hora, foi um dos representantes nordestinos da Arte engajada. Suas esculturas têm referência em Portinari, e expõe de maneira acentuada, em mármore e concreto, a miséria e o sofrimento humano (AMARAL, 2003).

Fonte: Coleção MAC – USP. https://amacaca.files.wordpress.com/2010/06/desamparados.jpg

Segundo Amaral (2003), o poeta Ferreira Gullar, que nos anos de 1950, foi ausente da preocupação política social, escreveu, em 1963, um texto intitulado “Cultura posta em questão”, publicado no início de 1964 e que teve sua edição esgotada comprada pela polícia. Só em 1965, o texto foi reeditado e novamente publicado. Gullar relata um dos momentos que viveu dos anos de ditadura-militar no prefácio da segunda edição do livro *Etapas da arte contemporânea: do cubismo à arte neoconcreta*.

> Em, 1965, quando minha casa foi pela primeira vez invadida por militares armados, os artigos que constituem esse livro estavam reunidos numa pasta cuja capa se lia, escrito a mão: “Do cubismo à arte neoconcreta”. O oficial de exército que comandava a operação tirou a pasta da estante e a entregou a um soldado. “Vamos levar isto”, disse. Estranhei que ele fizesse apreensão de um texto que tratava exclusivamente de sofisticadas questões da arte contemporânea. Sua resposta foi: “Pensa que me enrola, não é?” Eles se foram e eu fiquei tentando entender porque a pasta havia sido levada. Em seguida chegou um repórter do Correio da manhã e quis saber como eu explicava a apreensão daquele texto. “Ao ler a palavra cubismo, o brilhante oficial deve ter pensado que se trata de alguma coisa relacionada com Cuba, disse eu”. Em resposta, publicada no dia seguinte, correu o mundo, tornando-se um espécie de fábula exemplar da burra truculência militar. Em 1983, li numa revista mexicana um artigo sobre os dez anos de regime de Pinochet, e lá se contava a mesma anedota do

> “cubismo” como tendo se passado no Chile (GULLAR, 1999, s/p).

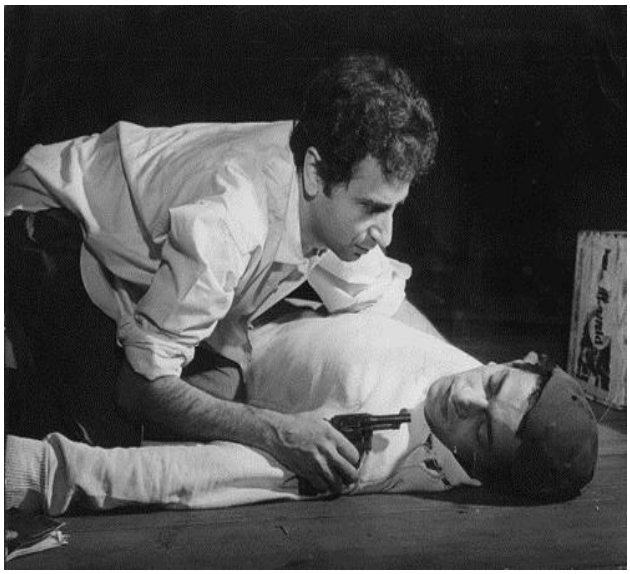
Houve também novas formatações na legislação da censura a partir de 1965. O regime militar passou a construir uma legislação censória que aproveitou muitos artigos já existentes e praticados anteriormente criando novos mecanismos de modo que atendessem às novas necessidades coercitivas. A institucionalização de códigos e leis passou a orientar a permanência da moral vigente e do poder (CAROCHA, 2006).

Amaral (2003) destaca que, em meados de 1960, a representatividade das Artes Visuais foi menos significativa na Arte Brasileira. Para Paranhos (2010), parafraseando Gomes (1968), coube ao teatro o papel de destaque na luta contra a ditadura militar implantada no Brasil, em 1964. Tivemos como exemplo a atuação do grupo Opinião.

“Podem me prender,
podem me bater,
que eu não mudo
de opinião”
(Grupo Opinião).

> Na época, o grupo de artistas que esteve ligado ao Centro Popular de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE), reuniu-se com o intuito de criar um foco de resistência e protesto contra aquela situação. Foi então produzido o espetáculo musical Opinião com Zé Kéti, João do Vale e Nara Leão, cabendo a direção a Augusto Boal. O espetáculo apresentado no Rio de Janeiro, em 11 de dezembro de 1964, no Teatro Super Shopping Center, marcou o nascimento do grupo e do espaço teatral que veio a se chamar Opinião. Os integrantes do núcleo permanente eram Oduvaldo Vianna Filho (o Vianninha), Paulo Pontes, Armando Costa, João das Neves, Ferreira Gullar, Thereza Aragão, Denoy de Oliveira e Pichin Plá (PARANHOS, 2010, s/p).

FIGURA 8 – "DOIS PERDIDOS NUMA NOITE SUJA" DE PLÍNIO MARCOS EM TEMPORADA POPULAR NO TEATRO DO GRUPO OPINIÃO. RIO DE JANEIRO, SETEMBRO DE 1967



Plínio Marcos foi autor de peças teatrais principalmente no regime militar. E apesar da censura, foi o dramaturgo pioneiro ao escrever sobre a homossexualidade, marginalidade, prostituição e violência com muita propriedade. (BARROS, Plínio M. Disponível em: http://www.pliniomarcos.com. Acesso em 20 de nov. de 2016).

Fonte: Arquivo Correio da Manhã.
http://www.memoriasreveladas.arquivonacional.gov.br/campanha/galerias/fotos.htm

FIGURA 9 – PASSEATA DE ARTISTAS CONTRA A CENSURA. RIO DE JANEIRO, 13 DE 1968

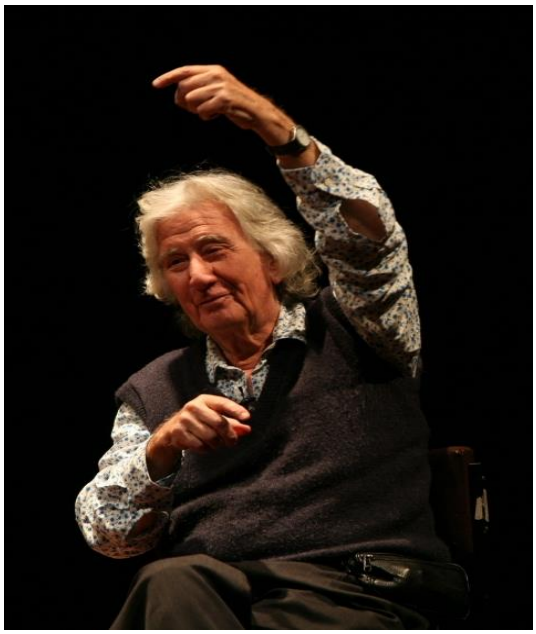
O teatro foi fundamental na época da ditadura militar no Brasil, pois muitas peças propuseram criticar e refletir sobre a situação política vivida no País. Muitos artistas também manifestaram seus posicionamentos se juntando a manifestações públicas (PARANHOS, 2010) (PATRIOTA, 2003).

Fonte: Arquivo Correio da Manhã.
http://www.memoriasreveladas.arquivonacional.gov.br/campanha/galerias/fotos.htm

No início da década de 1970, o teatro Arena e o teatro Oficina encerraram suas atividades em função das circunstâncias históricas. O Arena, em 1971, devido à prisão e ao posterior exílio de Augusto Boal, e o Oficina, em 1973, após uma invasão policial, que resultou na prisão de alguns de seus

integrantes, também no “exílio voluntário” de José Celso Martinez Corrêa na Europa (PATRIOTA, 2003).

FIGURA 10 – AUGUSTO BOAL FUNDADOR DO TEATRO DO OPRIMIDO



Augusto Boal foi fundador do teatro do oprimido, sendo reconhecido internacionalmente pela sua atuação. Boal defendia a junção do teatro e atuação social. Ou seja, o teatro como potencializador da emancipação. Foi exilado, durante a ditadura militar, criou o Centro de Teatro do Oprimido no Rio de Janeiro, responsável pela formação em teatro, dando voz aos oprimidos. Boal faleceu em 2009 (BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005).

Fonte: http://bahiaempauta.com.br/?p=2663

Destaca-se também a produção e pesquisa teatral do Grupo Ferramenta ligado ao Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo, entre 1975 e 1978, que apresentou textos teatrais de Augusto Boal, Martins Pena, Osvaldo Dragún e Ariano Suassuna.

> Ao iniciarem as leituras em voz alta dos textos teatrais dos séculos XIX e XX, estes leitores teatreiros compuseram e recompuseram diferentes universos de acordo com as suas intenções e seus desejos. Deram, ao “passado e presente em um” de Brecht o sinônimo de aliar a leitura (com significados novos) de textos, recheados de crítica social em um determinado contexto, à representação operária de um grupo de metalúrgicos em São Bernardo do Campo. [...] Desse modo, os grupos de teatro do pós-1964, que combatiam tanto a ditadura como a censura imposta, atuavam frequentemente nas franjas do circuito cultural. Fazer teatro engajado naquele período era buscar outros lugares de encenação, assim como outros olhares sobre os anos de chumbo. Várias dessas companhias uniam arte e rebeldia política como, por exemplo, Santa Edwiges, Produções Artísticas Livres/PAL, Grupo de Teatro Comute, Grupo Teatro Debate do ABC e o Fora do Sério, isso para ficar apenas no eixo paulista. Noutras regiões

> do país também surgiram experimentos importantes com o Teatro de Arena de Porto Alegre/TAPA (RS), o Grita (CE) e o Imbuaça (SE) (PARANHOS, 2010, s/p).

Peixoto (2001) afirma que, em 1977, o poeta Ferreira Gullar, sob repressão da ditadura militar, descreveu de forma ampliada o conceito de cultura popular que já havia sido discutida por ele mesmo em 1964. Publicou o artigo “Considerações em torno do conceito de cultura brasileira”, no qual defendeu e justificou seu posicionamento de que existia uma ‘cultura brasileira’ devido também à existência de uma história que se desenvolveu dentro de limites e em condições específicas, e que essa cultura foi produzida tanto pelo povo analfabeto como alfabetizados, inclusive elites intelectuais gerando um produto cuja natureza ideológica era contraditória.

> Existe uma ‘cultura brasileira’ porque existe uma história que se desenrola dentro de limites e sob condições específicas [...] Ela tanto é produzida pelo povo analfabeto como pelas camadas alfabetizadas e pelas elites intelectuais; é um produto ideologicamente confuso e contraditório, marcado na maioria dos casos pela alienação cultural e política em que vivem as grandes massas populares, e não só elas. Portanto, se ‘cultura brasileira’ não é sinônimo de ‘cultura da classe dominante’, tampouco é sinônimo de cultura revolucionária [seria uma alusão à ‘cultura popular revolucionária’ de MARTINS no *Manifesto de 1962*?] ou ‘cultura nacional-popular’ (GULLAR *apud* PEIXOTO, 2001, p. 22).

A partir dos anos de 1980, ainda se destacaram alguns grupos cuja atuação foi “de insubordinação ao mercado das paradas de sucesso”, da qual ainda se valem tanto o Teatro União e Olho Vivo (SP), o Engenho Teatral (SP), o Oi Nóis Aqui Traveiz (RS), o Tá na Rua (RJ) e o Galpão (MG). Já a partir dos anos de 1990, Folias D‘Arte, Companhia do Latão, Vertigem, Núcleo Bartolomeu de Depoimentos, XIX e Companhia São Jorge também se destacaram (PARANHOS, 2010).

Ainda nesse cenário de conflitos, com a possibilidade da abertura de espaço para novas experimentações, práticas e teóricas, a pressão dos/das modernistas foi a preferência pelo rompimento com metodologias tradicionais de trabalho estabelecidas, baseadas sob formas clássicas das produções renascentistas, no neoclassicismo. Mas por outro lado, a forte presença do

idealismo clássico e do belo não se extinguiu, pois, o ensino da Arte era, sobretudo, ensinado nas academias. Assim, a Arte tornou-se privilégio de uma pequena elite que detinha os modos para produzi-la, apropriar-se dela e apreciá-la (NUNES, 2003).

Nunes (2003) problematiza a existência de dois polos naquele momento da história da Arte: de um lado, as belas-artes propondo uma produção rígida em suas formas e idealista em suas concepções estéticas e, de outro lado, a total negação e rompimento com formas rígidas e perfeitas de uma Arte elitista e clássica, então, a não aceitação da Arte e estética na contemporaneidade, transformou-se em anti-arte e em anti-estética.

Diferentemente da Arte primitiva, descrita anteriormente, que fazia referência fiel à natureza e em nada tinha de idealista, no século XIX, essa concepção ganhou força.

> O neoclassicismo, transformado numa arte oficial fria, hostilizada, busca servir aos ideais da burguesia às custas da vida, da própria realidade. Esta é embelezada, idealizada, na medida em que se cortam suas arestas e suavizam seus rudes contornos. O academicismo do século XIX tenta prolongar, cada vez mais palidamente, essa escamoteação do vital mediante a idealização sempre mais intensa da realidade (VÁZQUEZ, 2010, p. 155).

Nesse sentido, tivemos, na era da modernidade, de um lado, a Arte que se alia às Belas-Artes e também à indústria e, de outro lado, emergiu a contestação ao modo de produção capitalista que vinha se consolidando de forma avassaladora, criando uma Arte de elite e, por contradição, uma Arte popular (NUNES, 2003). Canclini (1984) destaca, nesse período, a existência de uma crise, não dos/das artistas e/ou da produção artística, mas da produção cultural dependente e que emergiu das questões econômicas e sociais diversas.

> Tem sido quase sempre uma característica dos grandes períodos as artes a de que as idéias da classe dominante ou as idéias de uma classe revolucionária em ascensão coincidam com o desenvolvimento das forças produtivas e com as necessidades gerais da sociedade (FISCHER, 1987, p. 58).

Distintas correntes artísticas se manifestaram no século XIX, com o objetivo de “salvar” a Arte dos cânones neoclássicos que vinham sufocando a espontaneidade e a liberdade artística. Embora algumas correntes se dissessem contrárias ao formalismo clássico burguês, e buscassem certa independência, o/a artista fazia do seu trabalho justamente o que denunciava, ou seja, fazia de sua Arte uma mercadoria. “Estava aí posta a contradição presente na arte e seu trabalho produtivo” (NUNES, 2003, p. 176).

Vázquez (2010) problematiza que o decisivo nesse caso não é a atitude do/da artista, mas o fato de sua criação estar atrelada às leis gerais da produção material. A sociedade capitalista passou a ver a Arte quase que apenas pelo seu viés econômico, ou seja, como mercadoria, “despindo” toda criação artística de outras dimensões que a humanidade já conseguiu lhe atribuir no decorrer da história.

> Ora, a ameaça que pesa constantemente sobre a arte na sociedade capitalista é precisamente esta: ser tratada na única forma que interessa num mundo regido pela lei da produção da mais-valia, isto é, em sua forma econômica, como trabalho assalariado (VÁZQUEZ, 2010, p. 175).

Ainda no século XIX e início do século XX, a Arte não rompeu totalmente com a realidade burguesa, mas movimentos artísticos já tinham a convicção de que a vida burguesa não mais mereceria ser exaltada, e então, esta mesma burguesia não pode contar com uma Arte adequada e que se solidarizasse com seus valores de classe. A Arte burguesa, a serviço de seus interesses, “é um prolongamento anêmico de um classicismo ontem vivo e, hoje, convertido em academicismo burguês [...]” (VÁZQUEZ, 2010, p. 156).

O cenário do século XX ainda expõe o conflito vivido pelo/a o/a artista que buscou defender uma liberdade de criação, mas que por outro lado entrou em conflito com o sistema econômico-social que coagiu e limitou sua produção, uma vez que capitalismo e trabalho artístico estabeleceram uma contradição radical. Por mais que os movimentos artísticos do século XIX e XX tenham promovido um rompimento com a classe burguesa, nem sempre consciente, a raiz desse conflito não é propriamente da produção artística, mas sua

verdadeira raiz é econômico-social, ou seja, um conflito entre a produção artística e a produção da mercadoria no capitalismo. Uma solução possível não advém da mudança na Arte ou na produção artística, mas de uma transformação radical do sistema econômico e social, que tende por sua natureza estender as leis da produtividade material capitalista à criação artística (VÁZQUEZ, 2010).

No século XX, tivemos o auge da chamada Arte Moderna[15], com o início da pesquisa, da ciência, dos avanços técnicos, do desenvolvimento da indústria e das cidades. De modo geral, tínhamos o capitalismo consolidado, organizado, e o/a trabalhador/a também se organizando e emergindo com movimentos sindicais, gerando interferências na sociedade industrializada, tendo também nas primeiras décadas do Século XX, os primeiros conflitos políticos, como a Primeira Guerra Mundial e, posteriormente, a Segunda Guerra Mundial. Na Arte da Europa, se manifestou uma diversidade de produção materializada nos movimentos artísticos como o Expressionismo, Fauvismo, Cubismo, Abstracionismo, Dadaísmo, Surrealismo, Concretismo, entre outros. No passado, uma produção artística substituía a outra, naquele período, no mesmo espaço e tempo, coexistiam os mais diversos modos de produção e expressão em Arte (NUNES, 2003).

O formalismo acadêmico começou a ser questionado, tanto na Europa no século XIX, como no Brasil no século XX. E emergiram reflexos de um certo pessimismo cultural e da contestação do desenvolvimento da indústria capitalista (NUNES, 2003).

De outro modo, por mais que tenha se buscado revitalizar o princípio criador humano rompendo com valores de uma sociedade burguesa e capitalista, Vázquez (2010) aponta que não pode se harmonizar com uma realidade desumanizada, ou em outras palavras, não se pode humanizar (sentidos, o/a homem/mulher) num contexto de desumanização. Diante desse abismo, o/a artista se firmou, mas precisou por em perigo aspectos vitais da

[15] "Entretanto, na segunda metade do século XIX, nas artes europeias, surge uma forte reação ao academicismo; a arte se contrapõe ao processo de diversas correntes: o Romantismo, o Realismo, o Impressionismo, multiplicando as mais diversas concepções formadoras do que se denomina Arte Moderna" (NUNES, 2003, p. 173).

Arte, ampliando distâncias, cortando laços e pontes, enfim, estreitando até quase destruir o que lhe é por essência da Arte: a capacidade de comunicação.

> A arte moderna contribuiu para resgatar o concreto humano, mas sua contribuição deve ser revalidada em nossos dias por meio do restabelecimento da comunicação perdida, do levantamento das pontes destruídas entre o artista e o povo. [...] Mas, para isso, deve-se levantar novas pontes, as indispensáveis para sair do silipsismo no qual, em grande parte, caiu a criação artística de nossa época (VÁZQUEZ, 2010, p. 112).

Para Amaral (2006), o Modernismo dos anos 1920, no Brasil, significou um anseio de afirmação de brasilidade, e ao mesmo tempo a necessidade de atualização, principalmente da linguagem plástica. Posteriormente, novas propostas que atualizam a linguagem visual emergiram a partir de Hélio Oiticica e Antonio Dias, e marcaram os anos de 1960, com criações da fase Tropicália, baseadas na vivência da escola de samba Mangueira, assim como a influência do meio urbano marcado pela violência e também pela contradição.

Hauser (1982) caracteriza os movimentos daquele período enquanto descontinuidade da história da Arte por causa das profundas mudanças de estilo, que deixou a tradição naturalista provocando profundas mudanças e também dúvidas na função da Arte, que seria a não reprodução exata da vida. A Arte pós-impressionista foi a primeira a renunciar a todo aspecto ilusório da realidade e passou a imprimir outra atitude perante a vida, a partir da deformação dos objetos.

> A arte moderna, é porém, antiimpressionista ainda noutro sentido: é uma arte fundamentalmente ‘feia’, que foge à euforia, às formas fascinantes, às tonalidades e às cores do impressionismo. Na pintura destrói os valores pictóricos, na poesia sacrifica cuidadosa e consistentemente as imagens, e na música prescinde da melodia e da tonalidade. Implica uma fuga de tudo o que é agradável e dá prazer de tudo o que é puramente decorativo e atraente (HAUSER, 1982, p. 1119).

Observamos atualmente uma mudança nos modos de produzir e apreciar Arte, seja na música, na dança no teatro ou nas artes visuais. Nunes (2003) problematiza que houve mudança no processo de produção de uma

obra. Antes, as obras tinham um profundo estudo cumulativo, agora os meios de elaboração de uma obra mudam, ou seja, se coleta detritos aleatórios, ou coleta de elementos prontos que, se organizados, podem constituir a “obra”, modificando também os meios ou suportes para elaboração da mesma.

É possível verificar que a Arte deixou de reproduzir o mundo e, desde o século XX, essas novas formas de produzir Arte têm sido evidenciadas nas grandes exposições no Brasil, por exemplo, a 23ª Bienal Internacional de Artes Plásticas, em São Paulo (1996), por meio de instalações que têm forte predominância nos anos de 1980 e 1990. As produções artísticas enfatizam o conceito e não o produto final e formal, a Arte é sobre ideias e não sobre a forma (NUNES, 2003).

Peixoto (2001) cita que as novas propostas artísticas do século XX buscaram envolver o público por meio de obras interativas visuais, sonoras ou performáticas[16]. Ressalta-se, no entanto, nem sempre se apresentaram enquanto propostas de cunho crítico, mas como fonte de experimentações sensoriais. A autora destaca uma *performance* realizada, em 1996, por Maurício Dias e Walter Riedweg, intitulada *Devotionália,* que fazia alusão às pessoas que tinham devoção popular a um determinado santo e faziam promessas deixando moldes de partes do corpo que teriam sido curados por intercessão dessa santidade. Assim, a proposta reuniu mais três mil meninos de rua, os quais deixaram seus pés moldados em cera durante o evento.

> Apesar de ter acontecido no ambiente do Museu, o trabalho abordou uma problemática de ordem pública, e, com certeza, pôs o dedo numa ferida social, parte da crise econômica e do caos urbano - as crianças de rua -, causando grande impacto os milhares de pés em cera moldados nos ‘pés concretos’ das mais de três mil crianças que participaram do evento (PEIXOTO, 2001, p. 47-48).

Como consequência, temos também uma nova forma de apreciar Arte bastante difundida na contemporaneidade, ou seja, a percepção de uma obra depende das possibilidades do/a observador/a decidir, e o/a espectador/a tem a liberdade de interagir com a mesma (NUNES, 2003 apud WOLFF, 1996). A

[16] Podem envolver diversos elementos do teatro, da música, da dança e das artes visuais.

Arte tem a função de servir à mente do/a espectador/a e não somente aos seus olhos ou emoções. Sendo assim, “A arte passa a ser simplesmente a junção cultural de qualquer coisa, e o objeto artístico encontra-se espacial e temporariamente disponível como qualquer outro objeto” (NUNES, 2003, p. 185).

Nunes (2003) nos revela contradições atuais da Arte que, mesmo negando essa sociedade de consumo e a comercialização da obra, artistas apresentam suas obras em grandes exposições, permitindo aos curadores e organizadores exporem sua produção cobrando um porcentual expressivo para a visitação, então, um determinado público possui o privilégio de contemplar apreciar e refletir. Outra contradição discutida pela autora se refere às invenções técnico-tecnológicas que possibilitaram aperfeiçoar materiais como a tinta, por exemplo.

Assim, a Arte chega à contemporaneidade, sendo, contraditoriamente, produção, trabalho produtivo, espiritual-intelectual, e está inserida no mundo da cultura, não nega as relações com o conhecimento científico e a busca, na ciência e na técnica, de soluções e alternativas para a produção artística. O/a artista não é um gênio criador/a solitário/a, mas um ser social. Isto tem criado um constante embate entre artista, natureza e a sociedade, o que caracteriza uma concepção que tem a ver com a sociedade industrial (NUNES, 2003).

Quando analisamos alguns elementos históricos da Arte no Brasil, podemos considerar que, sendo a Arte um fenômeno complexo e presente em toda a história da humanidade, esta passou por diversas transformações desde o período pré-colombiano até a atualidade. E na medida em que a humanidade estabeleceu novas relações com a natureza e os seres humanos entre si, logo também, isso gerou consequências para diversos campos da vida assim como para a Arte.

Nas comunidades primitivas, em que se objetiva exclusivamente a sobrevivência por meio da coleta de alimentos, a função da Arte foi a de estabelecer vínculos com a vida prática e objetiva/concreta. As manifestações desse período faziam referência fiel à natureza, tais como a expressão por meio das representações dos animais. De modo geral, no período

compreendido como pré-colombiano, a Arte tinha a função de estar a serviço da coletividade.

A mudança de um modo de produção comunitária para uma sociedade capitalista resultou também em transformações na Arte, pois se alteraram as relações humanas com os objetos criados, tornando-os produtos cujo fim se configura em mercadoria, assim como no trabalho se passou a ter outras relações. Seja pelas novas configurações que assumiu o modo de produção capitalista, como as formas com que esse modelo se apropriou da vida de forma geral, baseada na propriedade privada dos meios de produção e das relações estabelecidas para produzir, forjando a divisão de classes, a Arte foi também transformada.

Nesse contexto, a Arte passou a ser valorizada enquanto mercadoria, perdendo seus vínculos de origem e interação coletiva. E isso consequentemente se refletiu na educação e na formação humana. Desta forma, cada época apresentou diferentes demandas culturais e políticas que compuseram o ensino de Arte. Cada demanda foi sistematizada num determinado modelo que sustentou e sustenta uma determinada concepção explicitada num currículo escolar.

Por outro lado, também é representativa a produção artística brasileira que passa a promover reflexões críticas e problematiza questões sociais principalmente após os anos de 1900. Tivemos como marco a Semana de Arte Moderna, realizada em 1922, que possibilitou maior liberdade artística e representou a busca de identidade de uma Arte brasileira. Também foi a partir de 1930 que nasceram as primeiras manifestações em defesa de uma Arte de cunho social.

Os registros da história da Arte, mesmo ao se referir ao Brasil, parecem permanecer valorizando a produção europeia como principal influência. Nesse sentido, Amaral (2006) afirma que pouco se fala da valorização da América Latina na produção artística mundial, que foi devido à problemática social que se destaca, por exemplo, a abrangência do muralismo mexicano representado por Diego Rivera, José Clemente Orozco e David Alfaro Siqueiros. Amaral (2006) também se refere à importância e ao grande número de artistas mulheres pouco contempladas na história da Arte, como a própria Frida Kahlo,

Tarsila do Amaral, Anita Malfatti, Maria Izquierdo, Lygia Clark, Gego, Amália Peláez, Maria Martins, Maria Luisa Pacheco, Mira Schendel, Raquel Forner, Marta Minujin, entre outras.

Sendo assim, o próximo capítulo tem por objetivo explicitar que as transformações ocorridas na Arte passaram também a se expressar no seu ensino. Para isso, apresentamos o estado da arte de pesquisas realizadas na área e explicitamos o histórico do ensino de Arte e as concepções que permearam a trajetória da disciplina de Arte na escola brasileira.

CAPÍTULO II- HISTÓRIA DA DISCIPLINA DE ARTE NA TRAJETÓRIA DA ESCOLA BRASILEIRA

FIGURA 11 – ANA MARIA DIAS. *A SAÍDA DA ESCOLA*. 50X80 CM

Ana Maria Dias é de São Paulo e tem como tema de suas obras a infância. Retrata principalmente os pomares, a vida cotidiana dos/das trabalhadores/as do campo, as brincadeiras infantis e os meios de transporte. Na obra acima, visualizamos inúmeras atividades em uma comunidade, da qual a escola é presente (Informações baseadas em consulta na internet. Disponível em: http://www.ardies.com/artistas/pinturas/ana_maria_dias.html. Acesso em 20 de nov. de 2016).

Fonte: http://www.ardies.com/artistas/pinturas/ana_maria_dias.html

A partir das considerações iniciais dessa pesquisa, em que Marx e Engels (2007), e Vázquez (2010) afirmam sobre a especificidade humana, o trabalho e seu potencial criador, a diferenciação entre humanos e animais, cujos processos por meio do trabalho, também passam pela ampliação dos sentidos, entendemos o processo de educação, também como um processo especificamente humano.

> A educação, enquanto um fenômeno essencialmente humano, deve garantir o processo de hominização, em que o homem, cuja existência é datada, ou seja, circunscrita à realidade de um tempo e um espaço e suas determinações históricas, possa desenvolver-se em direção à totalidade, tendo como substrato toda a produção humana acumulada até então (CEBULSKI, 2007, p. 9).

Já a educação escolar, segundo Libâneo (1991), tem o objetivo de instruir de modo a atingir a formação intelectual e o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas por meio do domínio de conhecimentos sistematizados. O que é compreendido por Saviani (1997) de duas maneiras, a primeira como humanização, ou seja, o acesso a determinados elementos culturais tornando os indivíduos humanos, e também como a socialização do saber sistematizado. Então, mediante tais afirmações, podemos considerar que o papel da educação escolar, além de garantir aos indivíduos acesso ao saber, pode proporcionar sua humanização.

A partir dos autores, entendemos que a educação escolar objetiva também promover o desenvolvimento e a aprendizagem ao ser humano, ou seja, humanizá-lo. Peixoto (2001) discute que, para atingir a humanização, ou seja, o desenvolvimento da totalidade do humano, há cinco elementos: política, ética, estética, social e cultural.

Na educação escolar, os conhecimentos que devem ser aprendidos e/ou ensinados são expressos em um currículo[17] escolar.

> O currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para mediante sua retórica, legitimar uma escolarização. Como tal, o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições (GOODSON, 2008, p. 21).

Mas, nos atentamos para a problemática que envolve os currículos escolares atuais, especificamente para a Arte (problemática desta pesquisa). Segundo Cebulski (2007),

[17] A palavra currículo vem do latim *Scurrere*, do correr, mesmo que curso, portanto, uma trajetória, um caminho percorrido. (GOODSON, 2008)

> A história recente da educação escolar nas sociedades capitalistas revela um grande apreço aos currículos que destacam o conhecimento científico e o pensamento lógico-matemático. Nesse contexto, até mesmo as disciplinas não-científicas – a filosofia e a arte-, quando abordadas, têm enfatizado os aspectos do sensível e do pensamento quase que exclusivamente voltados ao cálculo: as técnicas de desenho em arte [...] (CEBULSKI, 2007, p. 11).

Nesse sentido, conforme já explicitado nesse estudo, parece existir uma herança no currículo escolar de Arte pertencente ao período da criação da Academia Imperial de Belas Artes, assim como pela Missão Francesa, de 1816, quando para o ensino de Arte se valorizou em maior grau o desenho, buscando valorizá-lo pela equivalência funcional[18], ou seja, um ensino destinado ao desenvolvimento da indústria. As consequências disso para o ensino da Arte, expresso por Cebulski (2007), quando da valorização exacerbada de um currículo lógico-matemático é o prejuízo irreparável à educação omnilateral.

Também parece que se perde o horizonte humano, parece prevalecer como essencial a produção e não o/a homem/mulher. A escola parece promover o divórcio entre Arte e trabalho e tem como fim reproduzir os estereótipos e manter as concepções pedagógicas liberais e idealistas da Arte (NUNES, 2003).

É possível perceber que tanto o campo da Arte e do seu ensino não estão desvinculados dos demais aspectos, sejam eles culturais, econômicos, sociais e políticos, pois todos estes aspectos exercem influências sobre a produção cultural artística ou mesmo no ensino, ora com mais eficácia ora com menos.

Talvez por isso estejamos promovendo a desvinculação da Arte/vida. Entender os vínculos entre Arte e sociedade nos possibilita refletir sobre as raízes que formularam, decidiram e definem as concepções de Arte, assim como um currículo escolar. Podemos citar como exemplo a problemática, destacada por Hadjinicolaou (1978), no que se refere ao registro da história da Arte que promove a desvinculação da Arte, como se estivesse separada da

[18] Ensino de Arte com valorização do desenho é discutido por Barbosa (2010).

sociedade, causando um certo isolamento da Arte e dificultando sua compreensão enquanto fenômeno humano.

Antes mesmo de discorrermos sobre aspectos históricos específicos da disciplina de Arte na trajetória da escola brasileira, destacamos elementos que nos ajudam a compreender o conceito de disciplina e seus desdobramentos para o currículo escolar. Segundo Lopes (1999), “disciplina” derivou de “disciplinarização”, pois, do século XVIII em diante, a disciplina imposta ao corpo e à mente visava uma formação humana de pessoas dóceis e úteis ao modo de produção emergente, ou seja, ao capitalismo. Não bastava acumular capital, era necessária a disciplinarização de sujeitos para efetivar a revolução industrial. Esse processo também chegou à escola por meio da disciplinarização dos saberes incorporados ao processo de ensino-aprendizagem. Isso foi reforçado nos séculos seguintes.

Para Lopes (1999), a disciplina não é a única forma de organização do conhecimento escolar, mas é a que tem sido hegemônica por longo tempo, em diversos contextos e condições históricas. A autora destaca dois fatores que não são problematizados dentro da noção de disciplina escolar. Por mais que estes aspectos sejam objetos de pesquisas, um deles é a tendência à naturalização das disciplinas, como por exemplo, se questiona e exige argumentos para introduzir disciplinas como filosofia e sociologia no currículo, mas encara-se como natural a permanência da química. Outro, o fato de certas disciplinas se cristalizarem no currículo escolar ocupando hierarquia sobre as demais, para as quais se destina maior carga horária como a química, a física e a matemática, conferindo a estas *status* de disciplina com saber científico, e as demais pertencentes ao campo da opinião, ou seja, não possuidoras de saber científico.

Essa problemática exposta pela autora e que será melhor explicitada no decorrer desse capítulo, cabe também para compreendermos a disciplina de Arte, equivocadamente entendida como desprovida de conhecimento, e tida como periférica ao currículo escolar, e talvez da qual mais se exige argumentos para justificar sua presença no currículo escolar.

Para Lopes (1999), o problema não está na disciplina em si, mas nas implicações da estratificação e da compartimentação do conhecimento sem

promover diálogo com outros saberes; como também está na divisão social do conhecimento e na não compreensão de como ocorrem os processos de transformação do conhecimento científico/erudito em conhecimento escolar. Tal constatação pode dialogar com a afirmação de Kosik (1976), quando discorre sobre a especificidade.

> O notável desenvolvimento da ciência no Séc. XX depende de um fato: quanto mais a ciência se especializa e se diferencia, quanto maior o número de novos campos que ela descobre e descreve, tanto mais transparente se torna a unidade material interna dos mais diversos e mais afastados campos do real, enquanto se coloca de modo novo o problema das relações entre mecanismo e organismo, entre causalidade e teologia, e com isto, o problema da unidade do mundo. A diferenciação da ciência-que em certas etapas da evolução parecia ameaçar a sua unidade e apresentava o perigo de dividir o mundo, a natureza, a matéria em todos independentes e isolados, e de transformar os cientistas dedicados às disciplinas isoladas em eremitas solitários que haviam perdido todo contacto e possibilidade de comunicação – leva, ao contrário, com os seus efetivos resultados e consequências, a sempre mais profundo descobrimento e a maior conhecimento da unidade do real (KOSIK, 1976, p. 45).

Kosik (1976) defende que cada especialidade, ou seja, cada campo do conhecimento tem um papel importante no desvelamento da realidade, na perspectiva de compreendê-la como totalidade completa. Também precisamos compreender que cada especificidade na produção do conhecimento, contribui de alguma forma no processo de educação, ou seja, de formação humana.

A partir desse entendimento de que o problema não está nem na disciplina nem na especificidade, mas sim no entendimento de que uma disciplina é mais importante que a outra, é que abordamos questões que envolveram a trajetória da disciplina de Arte, cujas propostas curriculares foram resultantes de um processo histórico. Ou seja, as proposições e as concepções que estas carregam são marcadas e decorrem dos interesses da sociedade em cada época. Logo, nem sempre são construídas num consenso, mas dentro de um processo contraditório, seja social ou político.

Neste capítulo destacamos os marcos históricos da disciplina de Arte no âmbito da escola brasileira. Além disso, nosso interesse evidenciar quais concepções teóricas e elementos construíram a trajetória do ensino de Arte na

escola. O intuito desta contextualização é compreender e refletir sobre os posicionamentos e as decisões que foram e são adotadas, ainda hoje, e que constituíram os fundamentos do currículo de Arte no Brasil.

A contextualização feita neste capítulo compreende desde o período colonial até os dias atuais. Levantamos aspectos, cuja interferência seja de cunho econômico, social, político ou artístico cultural sobre o ensino de Arte no Brasil. Também verificamos a adequação teórico-metodológica, assim como as orientações legais feitas para atender a um determinado objetivo proposto para a Arte e o ensino de Arte, conforme aspectos já mencionados no capítulo I.

Faz-se necessário compreender, também, que os fatos que aparecem com maior relevância num período histórico e não desaparecem no período posterior. A partir desse entendimento, evidenciamos as contradições existentes no percurso da disciplina de Arte. Nesse sentido, compreender as contradições desse processo faz parte do entendimento sobre a forma como se constrói um currículo escolar.

No processo de constituição do ensino de Arte, pesquisas foram feitas em diferentes espaços. Realizamos uma busca no banco de teses e dissertações e no portal de periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), e no portal domínio público biblioteca digital desenvolvida em *software* livre. Buscamos estes *sites* para realizar a coleta de dados por se apresentarem enquanto espaços representativos em que se inserem as pesquisas a nível nacional.

Os descritores utilizados para a busca foram: “currículo de Arte”, “currículo da Arte”, “Arte no Paraná”, “Diretrizes Curriculares de Arte”, “ensino de Arte”, “ensino da Arte”, “currículo básico no Paraná”, e “Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte” e “Ensino de Arte no Paraná”. As buscas permitiram visualizar as pesquisas que compreendem o período de 1998 até 2016.

Constou-se um maior número de pesquisas no banco de teses e dissertações da CAPES, e quando a coleta de dados foi realizada a partir do descritor “ensino de Arte” apresentou um total de 428 registros e para o termo “ensino da Arte”, 386 registros.

QUADRO 1 – TESES E DISSERTAÇÕES DO BANCO DE DADOS DA CAPES (DESCRITORES "CURRÍCULO DE ARTE" E "CURRÍCULO DA ARTE")

TÍTULO	AUTOR	ANO/N. PÁG.	INSTITUIÇÃO
Currículo de Arte: as escolhas dos conteúdos sob o olhar dos professores	Carla Carvalho	01/03/2003 164 f.	Mestrado em educação/ UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
O currículo de arte na educação de jovens e adultos: reflexão acerca de uma Proposta Curricular para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental na rede municipal de Educação de São Luís – MA.	Rosifrance Candeira Machado	01/07/2012 193 f.	Mestrado em Cultura e Sociedade /UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, SÃO LUÍS
O Ensino da Arte Contemporânea.	Maria Cristina Bosco.	01/04/2011 118 f.	Mestrado em estética e história da arte/ UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
O Argumento do Auditório: o que dizem os alunos sobre o ensino de arte em suas escolas?	Andrea Penteado de Menezes.	01/02/2009 200 f.	Doutorado em educação /UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
Lecionar Música nas Escolas Estaduais de São Paulo: Desafios Frente ao Currículo de Arte	Nilza Carla Teixeira	31/03/2015 121 f.	Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais/ UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO
A disciplina de arte na escola pública: a constituição dos sujeitos professores de artes visuais.	Daniel Castro Oltramari	01/06/2009 173 f.	Mestrado em educação/ UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
A cultura nas margens da educação: Formação, Ensino e Saberes Afroamapaenses na Voz de Professores de Arte'	Bruno Marcelo de Souza Costa	10/06/2014 132 f.	Mestrado em Artes / UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

QUADRO 1 – TESES E DISSERTAÇÕES DO BANCO DE DADOS DA CAPES (DESCRITORES "CURRÍCULO DE ARTE" E "CURRÍCULO DA ARTE")

conclusão

A dança no currículo de arte: um estudo de caso em escolas estaduais de Sorocaba-SP	Roberta Jorge Luz	09/06/2015 227 f.	Mestrado em Artes/ UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO
Expectativas de aprendizagem e formação estética no currículo de arte canadense: província de terra nova e labrador	Jose Ricardo Franca Rafaeli	27/08/2014 104 f.	Mestrado em educação/ UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
A Voz das Alunas do Curso de Pedagogia sobre a Arte na Educação Escolar e a Disciplina de Arte no Currículo do Curso: ruptura ou continuidade?	Liliane Cury	25/08/2015 106 f.	Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA
Construções e identidades: relações entre arte, memória e identidade na educação de jovens e adultos	Sirlene Ribeiro Alves da Silva	08/12/2014 116 f.	Mestrado em Relações Étnico-Raciais/ CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECN. CELSO SUCKOW DA FONSECA
A "Escrava Romana" de Oscar Pereira da Silva: sobre a circulação e transformação de modelos europeus na arte acadêmica do século XIX no Brasil	Marcela Regina Formico	01/08/2012 220 f.	Mestrado em Artes Visuais/ UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Fonte: a autora a partir das informações do Banco de Dados da Capes.

QUADRO 2- TESES E DISSERTAÇÕES DO BANCO DE DADOS DA CAPES (DESCRITOR "ARTE NO PARANÁ")

TÍTULO	AUTOR	ANO/N. PÁG.	INSTITUIÇÃO
Ensino da Arte: os pioneiros e a influência estrangeira na Arte-Educação em Curitiba	Dulce Regina Baggio Osinski	01/12/1998 326 f.	Mestrado em educação/ UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Integração das artes no Paraná - 1950 - 1970: a conquista do espaço público.	Josilena Maria Zanello Gonçalves	01/06/2006 200 f.	Doutorado em arquitetura e urbanismo/ UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
CIRCUITOS DA ARTE: A rua XV de Curitiba no fluxo artístico brasileiro (1940-60)	Katiucya Périgo	01/04/2008 175 f.	Doutorado em história/: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Políticas públicas para o ensino da arte no estado do paraná no período de 2003 a 2010	Angela Melzer	19/10/2015 160 f.	Mestrado em educação/ UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ.

Fonte: a autora a partir das informações do Banco de Dados da Capes.

QUADRO 3- TESES E DISSERTAÇÕES DO BANCO DE DADOS DA CAPES (DESCRITOR "DIRETRIZES CURRICULARES DE ARTE")

TÍTULO	AUTOR	ANO/N. PÁG.	INTITUIÇÃO
As diretrizes curriculares de arte do estado do paraná: uma análise dos fundamentos e da gestão do ensino de música em Ponta Grossa/PR (2003-2010)	Regina Stori	01/03/2011 190 f.	Mestrado em educação/ UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

Fonte: a autora a partir das informações do Banco de Dados da Capes.

QUADRO 4 - TESES E DISSERTAÇÕES DO BANCO DE DADOS DA CAPES (DESCRITOR "PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE ARTE")

TÍTULO	AUTOR	ANO/N. PÁG.	INSTITUIÇÃO
A formação do arte-educador frente à epistemologia do ensino da arte: relações, contradições e perspectivas.	Carolina Betioli Ribeiro Fisch	01/06/2006 100 f.	Mestrado em educação / PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
A leitura dos parâmetros curriculares nacionais de artes visuais na formação continua de professores de ensino fundamental	Rosa Iavelberg	01/03/2000 250 f.	Doutorado em Artes/ UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Parâmetros curriculares nacionais do ensino de arte: um diálogo com docentes	Patricia Volpe	01/11/2006 139 f.	Mestrado em Artes/ UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO
Arte no espaço educativo escolar: relação entre obrigatoriedade e reconhecimento**.**	Gislene dos Santos Sala Germann	27/03/2013 167 f.	Mestrado em educação/ FUNDACAO EDUCACIONAL DE CRICIUMA
O conceito de criatividade: uma análise da perspectiva curricular	Maria Lúcia Wochler Pelaes	01/12/2004 105 f.	Mestrado em educação/ UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Arte na escola: a dimensão do processo criativo na relação pedagógica	Andrea Cristina de Paula Tavares	01/02/2012 96 f.	Mestrado em educação/ UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO

Fonte: a autora a partir das informações do Banco de Dados da Capes.

Ainda referente à pesquisa realizada no banco de teses e dissertações da CAPES, não foram encontrados registros para os descritores "currículo básico no Paraná" e "Ensino de Arte no Paraná". Somente no caso de mudança do descritor "Ensino de Arte no Paraná" para "Ensino da Arte no Paraná" que constam as pesquisas de Dulce Regina Baggio Osinski e Angela Melser já descritas no quadro 2.

Na pesquisa de outra fonte, no caso o *site* do domínio público de teses e dissertações, os únicos descritores com os quais foram encontradas pesquisas são: “ensino de Arte”, com 43 registros e “Ensino da Arte”, com 12. Os demais descritores não apresentaram nenhum registro embora seja possível identificar, por exemplo, uma pesquisa sobre os parâmetros curriculares nacionais de Arte (VOLPE, 2007).

QUADRO 5 - TESES E DISSERTAÇÕES DO BANCO DE DADOS DO SITE DOMÍNIO PÚBLICO (DESCRITORES “ENSINO DE ARTE” E “ENSINO DA ARTE”)

TÍTULO	AUTOR	NÍVEL/ANO	INSTITUIÇÃO
A criatividade na prática docente do professor de arte: um estudo exploratório nas escolas públicas de Teresina-PI	José Ribamar Santos Costa Júnior	Mestrado/2008	UFPI/EDUCAÇÃO
“A gente pode fazer casa do jeito que a gente quiser”? Ações propositoras e materiais provocadores ampliando o imaginário infantil	Daniela da Rosa Linck Diefenthäler	Mestrado/2009	UFRGS/EDUCAÇÃO
A lei 10.639/03 e o ensino de artes nas séries iniciais: políticas afirmativas e folclorização racista	Jair Santana	Doutorado/2010	UFPR/EDUCAÇÃO
A leitura de imagens no ensino de arte com uso de software educativo: formação de categorias pictóricas por meio de relações de equivalência	José Souza Ferreira da Silva	Mestrado/2010	PUC/SP/EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO)
A processualidade do ensino de artes visuais no nível médio: um estudo dos espaços pedagógicos escolares de São Gabriel	Marilene Reis Dotto	Mestrado/2005	UFSM/EDUCAÇÃO
Artes na educação infantil: um estudo das práticas pedagógicas do professor de escola pública	Maria Thereza Ferreira de Carvalho	Mestrado/2010	PUC/SP/EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE
Constituição de saberes e práticas docentes em e sobre um grupo de professores de arte	Teresa Cristina Melo Da Silveira	Mestrado/2008	UFU/EDUCAÇÃO

QUADRO 5 - TESES E DISSERTAÇÕES DO BANCO DE DADOS DO SITE DOMÍNIO PÚBLICO (DESCRITORES “ENSINO DE ARTE” E “ENSINO DA ARTE”)

continua

TÍTULO	AUTOR	NÍVEL/ANO	INSTITUIÇÃO
Cultura regional e o ensino da arte: caminho para uma prática intercultural: estudo de caso: e. M. Sulivan Silvestre Oliveira: tumune kalivono "criança do futuro"	Nilva Heimbach Vieira	Mestrado/2008	UCDB/EDUCAÇÃO
Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas	Luciana Gruppelli Loponte	Doutorado/2007	UFRGS/Educação
Educação e arte: entre os perdidos no meio ambiente e os achados na poética das artes visuais	Mariana Garcia Barbosa	Mestrado/2008	UFSM/EDUCAÇÃO
Ensino da arte na educação municipal de Uberlândia: potencialidades e silenciamentos no campo do multiculturalismo	Raquel Mello Salimeno de Sá	Mestrado/2007	UFU/EDUCAÇÃO
Ensino de arte no ciclo I: nem tudo o que parece é	Maria Jose Braga Falcão	Mestrado/2007	UNISO/EDUCAÇÃO
Experiência do estágio: análise do papel do estágio curricular no processo de formação do professor de artes visuais	Sonia Tramujas Vasconcelos	Mestrado/2007	UFPR/EDUCAÇÃO
Jogos eletrônicos: entre a escola e a lan house.	Débora Da Rocha Gaspa	Mestrado/2008	UFSC/EDUCAÇÃO
Leitura de imagens na sala de aula relações entre saberes, práticas de professores de arte e grupos de estudo	Márcia Maria de Souza	Mestrado/2006	UFU/EDUCAÇÃO
Leitura e releitura no ensino fundamental: cidade e arte	Mara Aparecida Magero Galvani	Mestrado/2005	UFRGS/EDUCAÇÃO
O Argumento do Auditório: o que dizem os alunos sobre o ensino de arte em suas escolas?	Andréa Penteado De Menezes	Doutorado/2009	UFRJ/EDUCAÇÃO
O ensino da arte na educação básica: as proposições da LDB 9.394/96	Édina Regina Baumer	Mestrado/2009	UNESC/EDUCAÇÃO

QUADRO 5 - TESES E DISSERTAÇÕES DO BANCO DE DADOS DO SITE DOMÍNIO PÚBLICO (DESCRITORES "ENSINO DE ARTE" E "ENSINO DA ARTE")

continua

TÍTULO	AUTOR	NÍVEL/ANO	INSTITUIÇÃO
Olhares distraídos, corpos pulsantes: ensino de arte e a constituição do corpo	Vanessa Caldeira Leite	Mestrado/2009	UFPEL/EDUCAÇÃO
O movimento de arte-educação e o ensino de arte no Brasil: história e política	Ligia Maria Bueno Pereira Bacarin	Mestrado/2005	UEM/EDUCAÇÃO
O professor das séries iniciais e o ensino de arte	Maria Fabiana Skeff de Paula Miranda	Mestrado/2006	UECE/EDUCAÇÃO
Representações sociais sobre o ensino de arte contemporânea: discurso de professores da rede municipal de ensino de Florianópolis	Rosivaldo da Silva Flausino	Mestrado/2008	UFSC/EDUCAÇÃO
Sentimentos e emoções dos professores de arte que atuam na rede estadual paulista frente às mudanças de políticas educacionais	Francisco Carlos Franco	Doutorado/2008	PUC/SP/EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO)
Tecendo os fios das memórias de infância no processo criativo docente: um estudo com professoras de artes visuais da Casa de Cultura de Santa Maria / RS	Vanessa Freitag	Mestrado/2008	UFSM/EDUCAÇÃO
Um estudo sobre a docência na vida e na carreira de Anita Malfatti	Cibele Regina de Carvalho	Mestrado/2007	UPM/EDUCAÇÃO, ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA
A arte contemporânea como conteúdo e fundamento para a prática do ensino de artes	Marina Pereira De Menezes	Mestrado/2007	UERJ/ARTES
A (in)visibilidade da cultura negra africana no ensino de artes visuais	Ivaina de Fatima Oliveira	Mestrado/2008	UFG/CULTURA VISUAL
Arte contemporânea na formação de professores: um estudo com alunos da licenciatura em artes visuais da UFG	Kelly Bianca Clifford Valença	Mestrado/2009	UFG/CULTURA VISUAL

QUADRO 5 - TESES E DISSERTAÇÕES DO BANCO DE DADOS DO SITE DOMÍNIO PÚBLICO (DESCRITORES "ENSINO DE ARTE" E "ENSINO DA ARTE")

continua

TÍTULO	AUTOR	NÍVEL/ANO	INSTITUIÇÃO
Arte e aprendizagem: o ensino da arte e seu lugar na construção de significados	Alexsandra de Oliveira	Mestrado/2007	UFMG/ARTES
Avaliação do ensino e aprendizagem em arte: o lugar do aluno como sujeito da avaliação	Rosangela de Souza Bittencourt Lara	Mestrado/2009	UNESP/ARTES
Benedicta Valladares Ribeiro (1905-1989): formação e atuação	Roberta Maira de Melo Araújo	Doutorado/2010	USP/ARTES VISUAIS
Illustro imago: professoras de arte e seus universos de imagens	Maria Cristina Alves dos Santos Pessi	Doutorado/2009	USP/ARTES VISUAIS
Imagens técnicas e o ensino de arte: um jogo antropofágico	Noeli Batista dos Santos	Mestrado/2010	UFG/CULTURA VISUAL
Inventário e partilha	Juliana Gouthier Macedo	Mestrado/2008	UFMG/ARTES
Me adiciona.com: ensino de arte+tecnologias contemporâneas+escola pública	Geraldo Freire Loyola	Mestrado/2009	UFMG/ARTES
O lugar do desenho no ensino das artes visuais com alunos autistas: um estudo de caso	Rosanny Moraes De Morais Teixeira	Mestrado/2010	UDESC/ARTES VISUAIS
Parâmetros curriculares nacionais do ensino de arte: um diálogo com docentes	Patricia Volpe	Mestrado/2007	UNESP/ARTES
Prática artística para todos: as artes plásticas no cenário da inclusão social na cidade de São Paulo	Paulo Fernando Dias de Toledo Pitombo	Mestrado/2007	UNICAMP/ARTES
Profissionalização feminina e esnino de arte: um dialogo com a Escola Profissional Feminina de Sao Paulo	Carolina Marielli Barreto	Mestrado/2008	UNESP/ARTES

QUADRO 5 - TESES E DISSERTAÇÕES DO BANCO DE DADOS DO SITE DOMÍNIO PÚBLICO (DESCRITORES "ENSINO DE ARTE" E "ENSINO DA ARTE")

continua

TÍTULO	AUTOR	NÍVEL/ANO	INSTITUIÇÃO
Representações do trabalhador no modernismo brasileiro dos anos 30 e 40: um projeto de trabalho em ensino de arte	Mônica Mitchell De Morais Braga	Mestrado/2007	UFG/CULTURA VISUAL
Um olhar sobre o ensino: a formação do professor e o ensino de arte nos anos iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª séries)	Sergio Luiz da Cunha	Mestrado/2007	UPM/EDUCAÇÃO, ARTE E HISTÓRIA
A formação continuada de professores de arte da região metropolitana de Belém na perspectiva da parceria	Sandra Suely Dos Santos Francisco	Mestrado/2007	UNIUBE/EDUCAÇÃO
A fotografia como linguagem artística no contexto escolar: uma abordagem de reeducação da visão	Janize Scussiato	Mestrado/2007	UNOESC/EDUCAÇÃO
Guido Viaro: modernidade na arte e na educação	Dulce Regina Baggio	Doutorado/2008	UFPR/EDUCAÇÃO
Imagens visíveis, imagens invisíveis: um estudo de caso sobre o ensino da Arte numa escola da rede Municipal de Belo Horizonte	Claudia Regina dos Anjos	Mestrado/2008	PUC/MG/EDUCAÇÃO
Ler e criar imagens: uma prática pedagógica no ensino da arte	Mônica dos Santos Delfino	Mestrado/2007	UNIVALI/EDUCAÇÃO
Mulheres em imagens sob os olhares de meninos e meninas: uma trama formada por artes visuais, educação e gênero	Igor Moraes Simoes	Mestrado/2008	UFPEL/EDUCAÇÃO
O ensino da arte e tic: o uso da imagem digital um estudo de caso	Luiz Fernando Cajueiro Dos Santos	Mestrado/2008	UFS/EDUCAÇÃO
O sincretismo nas imagens móveis: DVD Universo da Arte - Fayga Ostrower	Ana Laura Rolin Da Frota	Mestrado/2008	UFRGS/EDUCAÇÃO

QUADRO 5 - TESES E DISSERTAÇÕES DO BANCO DE DADOS DO SITE DOMÍNIO PÚBLICO (DESCRITORES "ENSINO DE ARTE" E "ENSINO DA ARTE")

conclusão

TÍTULO	AUTOR	NÍVEL/ANO	INSTITUIÇÃO
Quais os espaços imaginativos presentes nas aulas de artes? um estudo de caso com alunos da terceira série da E.E.B. professora Maria Garcia Pessi	Maria Helena Périco da Silva	Mestrado/2009	UNESC/EDUCAÇÃO
Tecendo olhares do ser negro: a dinâmica ensino da arte na produção de espaços de pertencimento de afro-descendentes	Solange Maria de Souza Moura	Mestrado/2009	UFBA/EDUCAÇÃO
Desenvolvimento estético: entre as expectativas do professor e as possibilidades dos alunos	Maristela Sanches Rodrigues	Mestrado/2008	UNESP/ARTES
Reprodução da ideologia dominante em aulas de artes de Curitiba: a influência dos painéis de Poty Lazzarotto	Luciano Parreira Buchmann	Mestrado/2007	UDESC/ARTES VISUAIS

Fonte: a autora a partir das informações do Banco de Dados da Capes.

No levantamento de dados no portal de periódicos do banco de dados da CAPES, encontramos resultados apenas para os descritores "Ensino de Arte", "Ensino da Arte" e "Arte no Paraná", sendo que para os descritores "Currículo Básico no Paraná", "Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte", "ensino de Arte no Paraná", não apresentaram nenhum resultado. Para o descritor "Diretrizes Curriculares Estaduais" aparecem 6 resultados, mas nenhum se refere às diretrizes da disciplina de Arte.

QUADRO 6 – TRABALHOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS DO BANCO DE DADOS DA CAPES (DESCRITOR "ENSINO DE ARTE")

TÍTULO	AUTOR	TIPO	PUBLICAÇÃO
Inclusão do aluno surdo no ensino de arte	Flóida Moura Rocha Carlesso Batista e Maria Fatima Menegazzo Nicodem	Artigo	Journal of Research in Special Educational Needs, 2016, Vol.16, pp.603-607
A legislação para o ensino de arte e música (1985-2008)	Wilson Lemos Junior e Maria Elisabeth Blanck Roteiro Miguel	Artigo	2014, Vol.39(1), pp.171-184
Interrogações sobre políticas de formação e ensino de arte nos currículos dos cursos de pedagogia	Janedalva Pontes Gondim e Ângela Maria Dias Fernandes	Artigo	Educação e Pesquisa, 01 December 2011 Vol.37(3), pp.497-512
Arte e democracia: Considerações sobre o meio e o ensino de arte no Brasil	Ronaldo Rosas Reis	Artigo	Ciberlegenda, 01 January 2011, Vol.0(06)
Concepções fundamentadoras no ensino de arte – uma experiência deformação inicial à luz de L. S. Vigotski	Áurea Carolina Coelho More	Artigo	Nuances: Estudos sobre Educação, 01 June 2011, Vol.16 (17)
As mudanças de políticas públicas e o ensino de arte no estado de São Paulo (1981-2000). Changes of public policy and the teaching of art in the state of São Paulo – Brazil (1982-2000)	Francisco Carlos Franco	Artigo	Revista Eletrônica de Educação, 01 May 2013, Vol.7(1), pp.310-325
Conteúdo básico comum: ensino de arte em escolas públicas estaduais de Belo Horizonte/MG	Pedro Pires Besa e Vanderlei Mendes	Artigo	Educação em Revista, 01 March 2012, Vol.28(1), pp.313-342
Tornando visíveis práticas invisíveis de professores de arte : narrativas autobiográficas	Rosvita Kolb	Artigo	ETD : Educação Temática Digital, 01 June 2011, Vol.12(2), pp.113-121

QUADRO 6 – TRABALHOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS DO BANCO DE DADOS DA CAPES (DESCRITOR "ENSINO DE ARTE")

continua

TÍTULO	AUTOR	TIPO	PUBLICAÇÃO
Provocações imagéticas: o professor como mediador de ações propositoras no ensino de arte na infância / Provocações imagéticas	Daniela Linck Diefenthäler	Artigo	Reflexão & Ação, 01 January 2008, Vol.16(1), p.08-26
The present directions for the teaching of fine arts Vertentes do Ensino de Arte	Isaac Antonio Camargo	Artigo	Semina: Ciências Sociais e Humanas, 01 August 1995, Vol.16(3), pp.66-74
O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão	Lucia Reily	Artigo	Cadernos Cedes, 01 April 2010, Vol.30(80), pp.84-102
Segredos do coração: a escola como espaço para o olhar sensível	Rosvita Kolb-Bernardes	Artigo	Cadernos Cedes, 01 April 2010, Vol.30(80), pp.72-83
AVArte: uma alternativa pedagógica à exclusão digital	Elisabeth Brandão Schmidt e Michelle Coelho Salort	Artigo	Conjectura: filosofia e educação, 2013, Vol.18(1), pp.59-71
Artes visuais nas universidades: um espaço para fazer, experimentar, pensar e aprender a ver	Luise Weiss	Artigo	ARS, 01 January 2010, Vol.8(15), pp.104-111
Exposições de arte infantil: bandeiras modernas pela construção do novo homem.	Dulce Regina Baggio Osinski e Ricardo Carneiro Antonio	Artigo	Acta Scientiarum. Education (UEM), July, 2010, Vol.32(2), p.269 (17)
Avaliando Artes	Maria Stela Beraldo de Lima,	Artigo	ETD: Educação Temática Digital, 2006, Issue 7, pp.117-126
A escola de Belas Artes de Pelotas: aspectos de sua gênese e constituição	Clarice Rego Magalhães e Giana Lange Do Amaral	Artigo	História da Educação, 01 March 2011, Vol.14(31), pp.219-253

QUADRO 6 – TRABALHOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS DO BANCO DE DADOS DA CAPES (DESCRITOR "ENSINO DE ARTE")

continua

TÍTULO	AUTOR	TIPO	PUBLICAÇÃO
Trabalho e conhecimento estético	Ronaldo Rosas Reis	Artigo	Trabalho, Educação e Saúde, 01 September 2004, Vol.2(2), pp.227-250
A formação do professor de educação artística a distância	María Emilia Sardelich	Artigo	Educação, Formação & Tecnologias, 2011, Vol.4(1), pp.53-65
Memoriais de formação: o dizer da experiência na escrita ou a escrita como experiência	Analice Dutra Pillar e Gilvânia Maurício Dias de Pontes	Artigo	Educação, 01 January 2014, Vol.37(3), pp.412-422
Ensino da Arte na escola pública e aspectos da política educacional: contexto e perspectivas	Karina Barra Gomes e Sonia Martins de Almeida Nogueira	Artigo	Ensaio, 01 December 2008, Vol.16(61), pp.583-595
Instalações interativas mediadas pela tecnologia digital: análise e produção	Milton Sogabe	Artigo	ARS, 01 January 2011, Vol.9(18), pp.60-73
A arte no processo educativo	Lucimar Bello Pereira Frange	Artigo	Educação : Revista do Centro de Educação UFSM, 01 July 2006, Vol.31(2), pp.213-226
Escritas de si (e para os outros) na docência em arte	Luciana Gruppelli Loponte	Artigo	Educação : Revista do Centro de Educação UFSM, 01 July 2006, Vol.31(2), pp.295-304
Entrevidas: a inquietude de professores-propositores	Mirian Celeste Martins	Artigo	Educação : Revista do Centro de Educação UFSM, 01 July 2006, Vol.31(2), pp.227-240
Projeto transarte: transdisciplinaridade e intersemioses no ensino da arte	Sandra Regina Ramalho E Oliveira	Artigo	Educação : Revista do Centro de Educação UFSM, 01 July 2006, Vol.31(2), pp.269-282

QUADRO 6 – TRABALHOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS DO BANCO DE DADOS DA CAPES (DESCRITOR "ENSINO DE ARTE")

conclusão

TÍTULO	AUTOR	TIPO	PUBLICAÇÃO
Função educacional da arte	Maria Eugênia L. M. Castanho	Artigo	ETD: Educação Temática Digital, 2005, Vol.6(2), pp.85-98
As artes visuais e a formação do pedagogo - anos iniciais: uma investigação no curso de pedagogia - CE/UFSM	Ana Luiza Ruschel Nunes e Andreia Weiss	Artigo	Educação : Revista do Centro de Educação UFSM, 01 July 2006, Vol.31(2), pp.305-322
Dança na Educação: discutindo questões básicas e polêmicas	Márcia Strazzacappa	Artigo	Pensar a Prática, 01 November 2006, Vol.6 (0)
Affectives cartographies: a proposal for the teacher-artist-cartographer-ETC/Cartografias afetivas: proposicoes do professor-artista-cartografo-ETC.(articulo en portugues)(Ensayo)	Juliana Cristina Pereira	Artigo	Ra'e Ga, April, 2014, Issue 30, p.106(25)
Cinema brasileiro e público: o que a educação tem a ver com isso?	Ronaldo Rosas Reis	Artigo	Ciberlegenda, 2003, Issue 11

Fonte: a autora a partir das informações do Banco de Dados da Capes.

QUADRO 7 – TRABALHOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS DO BANCO DE DADOS DA CAPES (DESCRITOR "ENSINO DA ARTE")

TÍTULO	AUTOR	TIPO	PUBLICAÇÃO
A música no ensino da arte: relações entre linguagens ou interdisciplinaridade?	Édina Regina Baumer	Artigo	Poiésis, 01 July 2012, Vol.5(Nº Esp. IV Simfop & Educs), pp.161-175
A identidade em construção no ensino médio: uma necessidade e uma possibilidade para o ensino da arte	Téoura Benetti	Artigo	Revista Educação Especial, 01 March 2012, Vol.0(0), pp.105-112

QUADRO 7 – TRABALHOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS DO BANCO DE DADOS DA CAPES (DESCRITOR "ENSINO DA ARTE")

continua

TÍTULO	AUTOR	TIPO	PUBLICAÇÃO
Ensino da Arte na escola pública e aspectos da política educacional: contexto e perspectivas	Karina Barra Gomes e Sonia Martins de Almeida Nogueira	Artigo	Ensaio, 01 December 2008, Vol.16(61), pp.583-595
Projeto transarte: transdisciplinaridade e intersemioses no ensino da arte	Sandra Regina Ramalho E Oliveira	Artigo	Revista do Centro de Educação UFSM, 01 July 2006, Vol.31(2), pp.269-282
Atitudes e valores no ensino da arte: após a Lei nº 4.024/61 até a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96	Chung Marques Corr	Artigo	Eccos Revista Científica, 01 January 2007, Vol.9(1), pp.97-113
O ensino contemporâneo da art e e a hipótese de Bergala: diálogos e convergências	Greice Cohn	Artigo	Pro-Posições, 01 April 2013, Vol.24(1), pp.179-199
Arte na escola: Espaço de construção de novas identidades?	Sala Germann; Gislene Dos Santos e Antonio Serafim Pereira	Artigo	Roteiro, 2013, Vol.38(2), pp.431-448
Juventudes periféricas: arte e resistências no contemporâneo	Alessandra Lacaz Speranza ; Heckert Coelho Speranza; Ana Lúcia e Silvana Mendes Lima	Artigo	Psicologia & Sociedade, 2015, Vol.27(1)
A cultura visual antes da cultura visual	Anna Mae Tavares Bastos Barbosa	Artigo	Educação, 01 January 2011, Vol.34(3), pp.293-301
Inscrições do contemporâneo em narrativas audiovisuais: simultaneidade e ambivalência	Analice Dutra Pillar	Artigo	Educação, 01 January 2013, Vol.36(3), pp.306-313
Caminhos da cidadania cultural: o ensino de artes no Brasil	Marcelo Gruman	Artigo	Educar em Revista, 01 September 2012(45), pp.199-211

QUADRO 7 – TRABALHOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS DO BANCO DE DADOS DA CAPES (DESCRITOR "ENSINO DA ARTE")

continua

TÍTULO	AUTOR	TIPO	PUBLICAÇÃO
Takeo Sawada: uma análise de sua prática docente no curso "pintura infantil com criatividade" da acae em Presidente Prudente	Denise Penna Quintanilha e Zenilda Alexandre Pasquini	Artigo	Colloquium Humanarum, 2011, Vol.(1)
Estéticas regionales contemporáneas: digresiones sobre política cultural, acción artística y la singularidad del pensamiento estético	Mario Madroñero Morillo	Artigo	Calle 14: Revista de investigación en el campo del arte, 2014, Vol.8(12), pp.133-145
Arte e educação: um encontro possível	Vilma Pereira Martins Zanin	Artigo	Colloquium Humanarum, 2005, Vol.(1)
Leitura de imagens: uma outra maneira de praticar a cultura	Consuelo Alcioni B. D. Schlichta	Artigo	Educação: Revista do Centro de Educação UFSM, 01 July 2006, Vol.31(2), pp.353-366
Cidadania, trabalho e criação: exercitando um olhar sobre projetos sociais	Ângela Maria Dias Fernandes; Andréia Maia Accioly Moura ; Diana Jaqueira Fernandes ; Gabriela Fernandes Rocha; Greta Cataline de Vasconcelos Luna e Tereza Lidiane de Oliveira Barbosa	Artigo	Fractal: Revista de Psicologia, 01 December 2006, Vol.18(2), pp.125-142
As múltiplas faces do artista contemporâneo	Reinhardt Azubel e Larissa Lauffer	Artigo	Revista Famecos - Midia, Cultura e Tecnologia, May-August, 2012, Vol.19(2), p.586(5)
Exposições de arte infantil: bandeiras modernas pela construção do novo homem	Dulce Regina Baggio Osinski e Ricardo Carneiro Antonio	Artigo	Acta Scientiarum. Education (UEM), July, 2010, Vol.32(2), p.269 (17)

QUADRO 7 – TRABALHOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS DO BANCO DE DADOS DA CAPES (DESCRITOR "ENSINO DA ARTE")

continua

TÍTULO	AUTOR	TIPO	PUBLICAÇÃO
Diálogos entre a geografia cultural e a arte-educação	Mariano De Souza e Carlos Weiner	Artigo	Ra'e Ga, June, 2011, Issue 22, p.274(18)
A obra educacional de Cecilia Meireles: um compromisso com a infância	Rosangela Veiga Julio Ferreira e Marios Bessa Mendes Da Rocha	Artigo	Acta Scientiarum. Education (UEM), Jan, 2010, Vol.32(1), p.93 (11)
A pintura como investigação na obra de Moises Crivelaro	Cristiane Herres Terraza	Artigo	GAMA, Jan-June, 2014, Issue 3, p.202(8)
Um registro de técnica, história e unidade plástica	Eliane Muniz Gordeeff	Artigo	CROMA, July-Dec, 2014, Issue 4, p.29(11)
Artes visuais e feminismos: implicações pedagógicas	Andrea Coutinho Senra e Luciana Loponte Gruppelli	Artigo	Revista Estudo Feministas, 2015, Vol.23(1), p.181 (10)
Ao encontro das queer faces	Milena Costa de Souza	Artigo	Revista Estudo Feministas, 2015, Vol.23(1), p.249 (10)
Um "entre-lugar" no Programa de Pos-Graduação em Ensino em Biociencias e Saúde/Ciência e arte	Oliveira, Denise Figueira Oliveira e Lucia Lucia De La Rocque Rodriguez e Rosane Moreira Silva de Meirelles	Artigo	Revista Brasileira de Pós-Graduação, 2012, Vol.9(17), p.541 (27)
A estética como factor promotor da aprendizagem	Fatima Maria Bezerra Barbosa e Margarita Juste Pino	Artigo	Teoria de la Educacion, Dec, 2011, Vol.23(2), p.91(19)
El teatro urbano como experiencia turistica: un analisis del potencial del municipio de Alcantara, Maranhao, Brasil	Karoliny Diniz Carvalho e Ricardo Torres Silva	Artigo	Estudios y Perspectivas en Turismo, 2014, Vol.23(3), p.566 (19)
The cultural studies in discussion: an invitation to the works of Richard Hoggart, Raymond Williams & E.P. Thompson/Os estudos culturais em debate: um convite as obras de Richard Hoggart, Raymond Williams & E.P. Thompson	Jean Henrique Costa	Artigo	Acta Scientiarum. Human and Social Sciences (UEM), 2012, Vol.34(2), p.159(10)

QUADRO 7 – TRABALHOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS DO BANCO DE DADOS DA CAPES (DESCRITOR "ENSINO DA ARTE")

conclusão

TÍTULO	AUTOR	TIPO	PUBLICAÇÃO
Conservatório dramático e musical de São Paulo: A primeira escola de teatro do Brasil	Elizabeth Ribeiro Azevedo	Artigo	Luso-Brazilian Review, 2009, Vol.45(2), pp.68-83
Os intelectuais cariocas, o modernismo e o nacionalismo: O caso de Festa	Angela Maria De Castro Gomes	Artigo	Luso-Brazilian Review, 2004, Vol.41(1), pp.80-106

Fonte: a autora a partir das informações do Banco de Dados da Capes.

QUADRO 8 – TRABALHO PUBLICADO EM PERIÓDICOS DO BANCO DE DADOS DA CAPES (DESCRITOR "ARTE NO PARANÁ")

TÍTULO	AUTOR	TIPO	PUBLICAÇÃO
A consolidação do moderno na história da arte do Paraná: anos 50 e 60	Artur Correia de Freitas	Artigo	Revista de História Regional, 01 September 2007, Vol.8(2)

Fonte: a autora a partir das informações do Banco de Dados da Capes.

Também se nota uma ampla bibliografia com predominância de estudos voltados para a área de Artes Visuais, promovendo uma certa relativização das demais linguagens artísticas. Isso também pudemos perceber no levantamento feito nos anais da última CONFAEB[19], realizada em Fortaleza, no ano de 2015. Os dados levantados indicam 174 artigos e 20 resumos expandidos da área de visuais, 22 artigos e 6 resumos expandidos sobre dança, 8 artigos e 2 resumos expandidos da área da música e 51 artigos e 18 resumos expandidos referentes ao teatro. Isso demonstra que 68% das pesquisas realizadas foram sobre o ensino de visuais. De certa forma, isso reflete que historicamente a

[19] CONFAEB (Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil). Para mais informações consultar site: http://faeb.com.br.

estruturação curricular da disciplina de Arte valorizou de forma especial a Arte Visual em detrimento das demais linguagens.

Na primeira que segue, especificamos como o domínio religioso atuou na proposição e organização da educação, especificamente no ensino de Arte. Em seguida, destacamos o período em que houve maior mobilização, por parte de diversos/as artistas, com fortes críticas à produção cultural brasileira com vínculos na cultura europeia. Na terceira parte, destacamos as contradições da criação da disciplina enquanto Educação Artística e, posteriormente, como Arte. E por último, como se deu a regulamentação da disciplina de Arte no processo pós-ditadura militar até os dias atuais. Tais indicações expressam a relação entre a história da Arte no Brasil e a definição da disciplina de Arte no currículo da escola brasileira.

2.1 O domínio religioso na educação brasileira e as proposições para a Arte (1549 –?)[20]

Para compreender o percurso histórico da disciplina de Arte na escola brasileira, destacamos como primeiro marco a educação de cunho religioso, que de certa forma, propôs uma organização de seu ensino. Mas é necessário destacar que outras formas de ensino não formal talvez tenham sido praticadas anteriormente, contudo, sem que pudéssemos ter acesso aos registros dessa educação.

A primeira instituição envolvida na organização educacional brasileira foi a igreja católica que, ao lado de imperadores e príncipes, sob ordens religiosas, influenciou no polo educacional implantando a Ordem dos Jesuítas ou Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola que criou as escolas para educar as novas gerações, no espírito do catolicismo. Assim, a igreja alcançou renovação pela via da escola, buscando métodos de ensino flexível que se adaptava à realidade concreta dos sujeitos (NUNES, 2003).

Na primeira fase da educação jesuítica, Nóbrega elaborou um plano de instruções que indicava, de início, o aprendizado do português (para os

[20] A interrogação foi utilizada de forma provocativa para refletir que até os dias atuais a influência religiosa é significativa sobre a educação brasileira.

indígenas); seguido de doutrinação cristã, ler e escrever e opcionalmente o canto orfeônico e música instrumental que culminavam, de um lado, com o aprendizado profissional agrícola, e de outro, a gramática latina para aqueles que se destinavam a estudos superiores na Europa (Universidade de Coimbra). Esse plano tinha uma preocupação realista que levava em conta as condições específicas da colônia. Por isso, sua aplicação foi precária, tendo encontrado oposição na própria Ordem Jesuítica, sendo substituído pelo plano geral de estudos, organizado pela Companhia de Jesus e descrito no *Ratio Studiorum* (SAVIANI, 2008).

É difícil encontrar registros detalhados sobre o ensino de Arte no período jesuítico e o que se encontra são termos próximos do que seria ensino de Arte nesse período. Dentre alguns registros dos colégios-seminários da época, os termos presentes e que mais aparecem são nomeados como belas-artes, música, artes manuais ou artesanato (SAVIANI, 2008).

No Brasil, durante o período colonial, a escolarização ficou sob a responsabilidade dos jesuítas que, numa educação de tradição religiosa catequética, usou a Arte com fins pedagógicos para ensinar retórica, literatura, música, teatro, dança, pintura, escultura e artes manuais. O ensino tinha diferentes encaminhamentos, dependendo do grupo: para os indígenas, as Artes manuais; para os portugueses, habitantes das vilas, as Artes liberais[21]; e também há registros de que afrodescendentes teriam sido educados nos seminários das vilas, nos quais se ensinava Artes liberais (PARANÁ, 2008).

Nesse contexto, a Arte foi solicitada para cumprir um papel pedagógico por meio do canto, do teatro, da dança, da pintura e da escultura a serviço da ideologia dominante, mantendo a tradição, porém, mais científica e moral do que humanista. A Arte se propagou sob a rigidez formal dos padrões da Companhia de Jesus, da Espanha. Então, na escola, a imitação e a expressão foram os pilares que sustentaram o método jesuítico, que se consistiu em

[21] "Entre as escolhas culturais essenciais que o cristianismo medieval fez, em primeiro lugar, e sobretudo está a das classificações científicas e dos métodos de ensino. Transmitida por um retórico latino cristão do século V, Marciano Capella, a classificação e a prática das artes liberais dominam o ensino medieval. Divididas em dois ciclos, o do trivium, ou artes da palavra (gramática, retórica e dialética) e o do quadrivium, ou artes dos números (aritmética, geometria, música e astronomia), estas artes recomendadas por Santo Agostinho vão, nos séculos XII e XIII, fornecer o fundamento do ensino universitário na faculdade propedêutica dita faculdade de artes" (LE GOFF, 2007, p. 26).

memorização; assim, tivemos o ponto de chegada do método, ou seja, imitar e/ou expressar aquilo que se memorizou (NUNES, 2003).

Os jesuítas atuaram no Brasil do século XVI ao XVIII, até que na Europa ocorressem mudanças em favor do projeto iluminista, cuja característica foi a convicção de que os fenômenos podem ser explicados pela razão e pela ciência. Então, diante destas transformações, o governo português de Marquês de Pombal expulsou parte dos jesuítas do território brasileiro e promoveu uma reforma na educação, que foi fundamentada nos padrões da Universidade de Coimbra, que enfatizava o ensino das ciências naturais e estudos literários (PARANÁ, 2008).

Se os jesuítas foram expulsos, logo se pensa que suas ações foram suspensas no Brasil, mas, isso não quer dizer que suas práticas foram extintas. Azevedo (1971) afirma que novas ordens religiosas já se organizavam para dar continuidade às propostas educativas dos jesuítas, como indicamos no capítulo I. Embora ausentes, suas concepções permaneceram. Logo, expulsar não significou extinguir, tanto que não existia outra proposta educacional que substituísse aquela que de certa forma já estava estruturada, não havia uma nova proposta. Além disso, outras congregações também atuavam no setor educacional brasileiro.

Mesmo podendo entrar novos atores na ação educativa, o que poderia favorecer mudanças, essas de modo algum configurariam uma ruptura completa, devido ao contexto da época e ao ‘pano de fundo’ que a proposta educativa representava.

Na prática, a Reforma Pombalina não registou grandes mudanças. Os colégios antes jesuítas passaram a funcionar como colégios-seminários, coordenados por outras congregações religiosas e que continuaram a ser organizados na tradição pedagógica e cultural jesuítica. Nesse sentido, a educação era estritamente literária, se estudava gramática, retórica, latim e música (AZEVEDO, 1971).

Nessa perspectiva, os colégios-seminários ensinavam de acordo com os princípios do iluminismo, ou seja, os desenhos associados à matemática, assim como a harmonia musical, no sentido de priorizar a razão na Educação e na Arte. Nessa época, destacavam-se os colégios-seminários de Olinda e o

Franciscano, no Rio de Janeiro, ambos constituídos no século XIX (PARANÁ, 2008).

De certa forma, com a educação jesuítica no Brasil, presente em vários colégios, já se garantiu uma aceitação do desenho, pois estava incluído na educação, sendo que as outras linguagens ficaram à margem. Então, o ensino de Arte se reduziu ao ensino apenas do desenho, buscando valorizá-lo pela sua equivalência funcional com o escrever (BARBOSA, 2010).

Em 1808, com a vinda da família de Portugal para o Brasil, várias ações se iniciaram apara atender a demanda cultural. Dentre estas, um grupo de artistas franceses veio com o objetivo de fundar a Academia de Belas Artes, na qual os educandos aprendiam ofícios artísticos. Esse grupo, conhecido como Missão Francesa tinha uma concepção de Arte vinculada ao neoclassicismo, fundamentado no culto à beleza clássica. Quanto à sua metodologia, propunham exercícios de cópia e reprodução de obras consagradas, prática que caracterizou o pensamento pedagógico tradicional de Arte (PARANÁ, 2008).

Em 1816, D João VI criou por decreto o ensino artístico no Brasil, com a fundação, no Rio de Janeiro, de uma escola de Ciências, Artes e Ofício. Mas a Arte era tida como artifício secundário, tendo o propósito de instrumentalizar a modernização de outros setores (BARBOSA, 2010). Assim, podemos verificar que o objetivo atribuído à Arte era de auxiliar, por exemplo, no desenvolvimento da indústria. E conforme já expostos no capítulo anterior, juntamente com as Academias, se oficializou uma Arte que servia ao Estado, considerada oficial, podendo ser exemplificada pelo nascimento da pintura histórica.

O padrão estético trazido pelo grupo de franceses entrou em choque com a Arte colonial e suas características, a exemplo do barroco presente na arquitetura, escultura, o talhe e pintura das obras de Aleijadinho (Antônio Francisco Lisboa), na música do padre José Maurício, dentre outras. Pois quem, até então, se ocupava da Arte feita no Brasil eram pessoas que não recebiam nada em troca, ao contrário do grupo de artistas franceses, que foram encarregados de fundar a Academia de Belas-Artes, sob financiamento da corte portuguesa (PARANÁ, 2008).

A Missão Francesa, quando chegou ao Brasil, já encontrou uma Arte distinta dos originários modelos portugueses. Os artistas brasileiros, todos de origem popular, mestiços em sua maioria, eram vistos como simples artesãos, mas não só romperam com a uniformidade do barroco de importação, jesuítico, como apresentaram contribuições renovadoras. Por isso, houve um preconceito de ordem estética naquele período do ensino artístico no Brasil (BARBOSA, 2010).

Naquele mesmo período, no Brasil, os colégios-seminários foram transformados em estabelecimentos públicos e neles houve a dicotomização do ensino de Arte: Belas-Artes e música para a formação estética e o de Artes manuais e industriais (PARANÁ, 2008).

Em 1890, com a proclamação da República ocorreu a primeira reforma na educação brasileira. A reforma foi marcada por conflitos dos positivistas[22] e liberais. Os positivistas defendiam um ensino de Arte para valorizar o desenho geométrico, já os liberais defendiam um ensino voltado à preparação do/a trabalhador/a, uma vez que estavam preocupados com o desenvolvimento econômico e industrial. Assim, o ensino de Arte foi secundarizado, e passou a abordar somente as técnicas e as Artes manuais (PARANÁ, 2008).

Kosik (1976) destaca a contribuição que os positivistas efetuaram no campo da filosofia, quando promoveram uma limpeza de resíduos de concepção teológica da realidade.

> O positivismo efetuou, no campo da filosofia, uma limpeza em grande estilo, extirpando os resíduos da concepção teológica da realidade entendida como hierarquia ordenada segundo os graus de perfeição: e como um perfeito nivelador, reduziu toda realidade à realidade física. A unilateralidade da concepção científica da filosofia não nos deve fazer esquecer os méritos da obra destrutiva e desmistificadora do positivismo moderno (KOSIK, 1976, p. 46).

Essa afirmação do autor contribui para compreendermos como, gradativamente, também o ensino da Arte foi perdendo a influência religiosa

[22] Benjamin Constant foi responsável pelo texto da reforma, o qual direcionou o ensino para a valorização da ciência e da geometria, foi também o disseminador do ideário positivista no Brasil (PARANÁ, 2008).

que, para Kosik (1976), contribui para o desvelamento da realidade enquanto totalidade.

O ensino de Arte e demais cursos públicos estava estruturado de acordo com a classe social a qual se destinava, por exemplo: no século XVIII, aulas para as corporações de músicos e artesãos da Vila Rica, e no século XIX aulas particulares de piano para as senhoras burguesas (PARANÁ, 2008).

Ao final do século XIX e início do século XX, vivemos o contexto da abolição da escravatura e República. Nos anos iniciais do século XX até o período da Primeira Guerra Mundial, houve um prolongamento das concepções filosóficas, políticas, pedagógicas e estéticas que deram base ao movimento republicano de 1889, e a escola brasileira acompanhou esse processo (BARBOSA, 2010).

Embora já houvesse nesse período rumores modernistas, com a chegada, em 1913, de Lasar Segall, pintor expressionista, e com a publicação, em 1917, do artigo de Oswald de Andrade “Em Prol de uma Arte Nacional” e a exposição da artista brasileira Anita Malfatti, em 1917, “[...] estes acontecimentos pré-modernistas não tiveram nenhuma influência sobre a sistemática do ensino da Arte na escola primária, secundária e superior” (BARBOSA, 2010, p. 32).

FIGURA 12 - ANITA MALFATTI. TROPICAL, 1917. ÓLEO SOBRE TELA 77X102 CM

Anita Malfatti foi uma das representantes do modernismo no Brasil. Em busca de uma Arte nacional, Anita trouxe para as telas as mulheres negras, índias e baianas. Em “Tropical”, a mulher possui uma mistura dessas com características (Informações baseadas em consulta na internet. Disponível em: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa8938/anita-malfatti. Acesso em 20 de nov. de 2016.

Fonte: Acervo Pinacoteca do Estado de São Paulo. http://enciclopedia.itaucultural.org.br/es/evento238102/exposicao-de-pintura-moderna-anita-malfatti-1917-sao-paulo-sp

Embora estes eventos pré-modernistas pudessem discutir e provocar uma mudança na produção artística brasileira, isso pouco se refletiu sobre a construção do ensino de Arte. Barbosa (2010) evidencia que a preocupação central do ensino de Arte era a sua implantação nas escolas primária e secundária, assim como sua obrigatoriedade. Um lugar para a Arte no currículo estava ligado à implantação de modelos baseados na proposta de Rui Barbosa, considerado um dos mais fiéis intérpretes da corrente liberal baseadas em transcrições de Walter Smith[23], expressa em 1882 e 1883, em

[23]“[...] Walter Smith foi o eixo em torno do qual começaram a se formar as idéias de Rui sobre o Desenho, literalmente aceitas no Parecer sobre o Ensino Secundário e apresentadas como modelo a ser seguido no Brasil. a repercussão cultural de Rui Barbosa foi enorme no Brasil e, durante os primeiros 20 anos do século XX, seu nome era símbolo de sabedoria para o povo e

seus projetos de reforma do ensino primário e secundário que divulgava de forma extensa o ideário positivista, ainda no final do século XIX.

Nas primeiras décadas do século XX, o ensino de Arte foi demarcado por uma visão humanística e cientificista que fazia parte das tendências pedagógicas da escola tradicional e nova, e por mais que ambas pudessem se contrapor no entendimento do papel do/da professor/a e do/da educando/a, suas influências nas ações escolares para o ensino de Arte foram marcantes e permanecem ainda hoje na prática do ensino de Arte (BRASIL, 1998).

Ainda em relação ao ensino de Arte, na primeira metade do século XX, as propostas para a escola primária e secundária, dentro das disciplinas de desenho, trabalhos manuais, música e canto orfeônico, estavam baseadas na transmissão de conhecimentos padronizados em modelos das classes dominantes. No caso da escola tradicional, valorizavam-se as habilidades manuais, ou seja, "dons artísticos", hábitos de precisão, evidenciando a visão utilitarista e imediatista da Arte. Os exercícios eram selecionados a partir de modelos presentes em manuais e livros didáticos e eram transmitidos como códigos, conceitos e categorias, ligados a padrões estéticos imitativos, que variavam de linguagem para linguagem, mas mantinham em comum a reprodução de modelos (BRASIL, 1998).

> A disciplina Desenho, apresentada sob a forma de Desenho Geométrico, Desenho do Natural e Desenho Pedagógico, evidenciava-se pela busca e predominância de reprodução naturalista e figurativa das formas, preocupação com a utilização normativa de instrumentos e a reprodução de clichês; ou seja, era considerada mais por sua função do que uma experiência artística. As atividades de teatro e dança não estavam incluídas no currículo escolar como práticas obrigatórias, e somente eram reconhecidas quando faziam parte das festividades escolares na celebração de datas como Natal, Páscoa ou Independência, ou nas festas de final de período escolar. O teatro era tratado com uma única finalidade: a da apresentação. Os alunos decoravam os textos e os movimentos cênicos eram marcados com rigor. Apesar da rigidez gestual e vocal dessa atividade, a relação com a platéia era de alguma forma contemplada, tanto que se privilegiava a aprendizagem da dicção. A dança também era regida por

a burguesia, e as idéias de Walter Smith sobre Educação Artística, que ele subscrevera no Parecer sobre Ensino Secundário, passaram a ser defendidas como sustentáculo do progresso, durante quase 30 anos depois de terem sido escritas" (BARBOSA, 2010, p. 52).

> regras e organizada sobre coreografias fixas, reportando-se, algumas vezes, às festividades regionais (BRASIL, 1998, p. 23-24).

Barbosa (2010) enfatiza que, nos primeiros anos do século XX, os princípios e práticas que regeram o ensino de Arte expressavam um prolongamento do século XIX. Por isso, faz-se necessária a referência ao século anterior, já que as ações que levaram à República continuaram ativas, com o objetivo de afirmação e institucionalização da mesma. Nesse sentido, é difícil estabelecer exatamente os períodos e datas em que as mudanças ocorreram, pois um período não é descolado do outro. Ou seja, o que está sendo planejado e decidido em um determinado tempo tem continuidade no período seguinte.

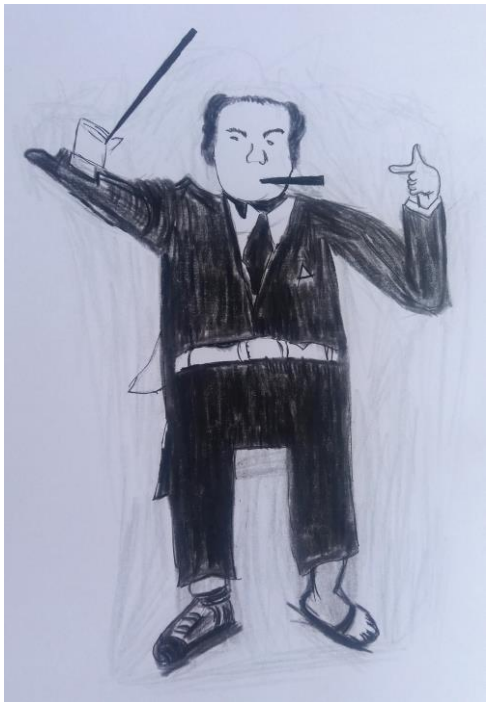
De maneira geral, as proposições para o ensino de Arte, naquele período, não estavam descoladas da política de colonização, por isso, as propostas de ensino, mesmo que aliadas à educação religiosa, tinham objetivos diferentes quando destinadas à educação da classe dominante ou aos trabalhadores.

> Assim, a aliança dual entre o poder do Estado e a Igreja reforçou as relações de dominação dos trabalhadores produtivos. Enquanto a Igreja converte (pregação), o Estado educa; portanto, converter ao cristianismo era educar e formar o trabalhador de forma utilitária para manter e fortalecer as relações de dominação, cujo pano de fundo era o poder, especialmente o de terras, tendo como fator determinante das relações sociais a base econômica, esta de interesse, fundamentalmente, do Estado e da Igreja (cuja riqueza era incalculável e poderosa, e que, por fim, tomará o domínio maior sobre o Estado, dominando toda a cultura) (NUNES, 2003, p. 69).

Foi estratégico, então, naquele momento, que a igreja e o Estado estivessem alinhados para dar continuidade ao processo de dominação, tanto por meio da disseminação religiosa, como na educação não só da classe dominante, mas do/da trabalhador/a.

2.2 “Xô, fora o capenga!”[24] (1900-1960)

FIGURA 13 - VILLA LOBOS



Heitor Villa Lobos se tornou músico ainda criança. O que influenciou a pesquisar e compor músicas a partir da sonoridade indígena e da música folclórica. Villa Lobos foi maestro, instrumentista e compositor brasileiro. Suas composições inovaram nas formas musicais conhecidas até então, pois integram instrumentos tradicionais a objetos inusitados (Informações baseadas em consulta na internet. Disponível em: http://museuvillalobos.org.br/villalob/index.htm. Acesso em 20 de nov. de 2016).

Fonte: Elaborado pela autora

Por mais que no período anterior houvesse certa predominância nas concepções de Arte disseminadas pelo país, como já explicitado anteriormente, novas forças políticas de relevância artístico-cultural passaram a ser articuladas a partir de 1900.

O ensino de Arte, tanto nas escolas, como nos diversos cursos oferecidos em diferentes espaços, de certa forma também foi influenciado por movimentos políticos e sociais. Contudo, não a ponto de promover uma ruptura, pois, o rompimento que os/as artistas desejavam não era possível, devido à forte presença de formas cristalizadas e do idealismo clássico valorizado nas academias de Arte e difundido por quem detinha os modos de produção, ou seja, a classe dominante.

[24] Essa foi a expressão da plateia mediante a entrada de Villa Lobos durante sua apresentação musical na Semana de Arte Moderna de 1922. Villa Lobos, entrou no palco vestindo uma casaca, com um pé de sapato e outro de chinelo, apoiado sob uma bengala e utilizando o som de uma folha de zinco em sua composição musical. (GOMES, 2003).

Nas primeiras décadas da República, a Semana de Arte Moderna, de 1922, foi um importante marco na Arte brasileira. Estiveram presentes nesse evento a Arte Visual, a música, a dança, a poesia e literatura, no Teatro Municipal de São Paulo. Foi um dos eventos dos modernistas que propôs suprimir a estética europeia para valorizar a expressão singular do/da artista brasileiro/a. Este movimento valorizava a cultura popular brasileira com forte ligação da Arte indígena e africana que constituíam a matriz da Arte Brasileira. Nesse sentido, a produção artística da época direcionava para a pesquisa, a partir das raízes brasileiras (PARANÁ, 2008).

Esse movimento, de grande relevância no Brasil, juntamente com outros que ocorreram nos anos anteriores e posteriores, demarcaram um período de grande resistência na produção e divulgação cultural brasileira, desde Artes visuais, a dança, a música, o teatro e a literatura, acentuando também neste campo a preocupação com a construção de uma identidade nacional.

Os anos 1930 foram marcados pela forte presença da música, que apareceu com o canto orfeônico[25], coordenado pelo músico e compositor Villa Lobos. Embora não seja considerado o primeiro, nem o único programa de educação musical no Brasil, coexistiu em meio a inúmeras tendências como a escola nova. Esse projeto pretendia levar a educação musical para todo o país com supervisão e criação da Superintendência de Educação Musical e Arte do Distrito Federal (Sema). O canto orfeônico, além de contribuir para a orientação musical, também difundia o civismo, princípios condizentes ao momento político (Estado Novo). Também transformou as aulas de música em aulas de teoria musical baseada em elementos matemáticos e visual do código musical, além da memorização de peças que refletiam a época de caráter folclórico, cívico e de exaltação (BRASIL, 1998).

Com o trabalho musical de Heitor Villa Lobos, enquanto superintendente de Educação Musical e Artística, no governo de Getúlio Vargas, o ensino musical se generalizou numa mesma metodologia que foi adotada na maioria das escolas brasileiras. Villa Lobos tornou obrigatório o ensino de música nas escolas por meio da teoria do canto orfeônico, e essa proposta fazia parte da

[25] Canto Orfeônico: coro escolar/agremiação, sociedade ou escola dedicado ao canto coral, no qual não há acompanhamento de instrumentos (PARANÁ, 2008).

política de criação de uma identidade nacional, como já indicamos. Assim, a música foi muito difundida nas escolas e conservatórios e os/as professores/as trabalhavam com o canto orfeônico, com o ensino de hinos, canto coral, realizando apresentações para grandes públicos (PARANÁ, 2008).

As composições de Villa Lobos, mesmo inseridas num governo de regime ditatorial, expressavam, de modo integrado, as música erudita e popular, constituindo, dessa forma, parte de nossa identidade musical. Somente em meados de 1970, essa metodologia foi substituída por um ensino de música, que foi reduzido ao estudo e leitura rítmica e a execução de hinos ou outras canções de cunho cívico.

> Depois de cerca de 30 anos de atividades em todo o Brasil, o Canto Orfeônico foi substituído pela Educação Musical, criada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961, vigorando efetivamente a partir de meados da década de 60 (BRASIL, 1998, p. 24).

A Escolinha de Arte foi criada em 1948, no Rio de Janeiro, pelo Artista educador Augusto Rodrigues e foi organizada em ateliês livres de Artes plásticas tornando-se referência para outras em todo território nacional, mas manteve o caráter extracurricular do ensino de Arte. O Movimento das Escolinhas de Arte, ou seja, com ênfase no desenvolvimento psicológico, substituiu os exercícios de cópias pela livre expressão, no entanto, sem promover profundas reflexões, negando, de certa forma, o acesso ao conhecimento (PARANÁ, 2003).

A teoria da livre-expressão foi criada para superar a pedagogia tradicional do século XIX, que tinha ênfase na cópia de modelos e originou-se no início do século XX com Franz Ciezek, em Viena, mas chegou ao Brasil e seguiu a orientação dos princípios pedagógicos da Escola Nova desenvolvidas por Robert Read[26] e Viktor Lowenfeld[27]. Estas foram as principais referências

[26] Herbert Read (1893-1968), filósofo inglês que dedicou seus estudos na análise de expressões artísticas de crianças e adolescentes. Admirador e estudioso de Jung, médico e psicanalista alemão, Read procurou demostrar a presença dos arquétipos e símbolos na arte infantil. Assume essa base psicológica da pedagogia e vai influenciar no pensamento dos educadores/as de Arte no Brasil a partir da formulação da teoria Educação pela Arte (FUSSARI & FERRAZ, 2001).

nas escolinhas de Arte do Brasil, desta forma, a percepção foi o ponto chave da proposta (NUNES, 2003).

A pedagogia nova, conhecida também como Escolanovismo ou Escola Nova, teve origem no final do século XIX, na Europa, Estados Unidos e no Brasil, seus reflexos foram enfáticos por volta de 1930 (FERRAZ & FUSARI, 2001).

No século XX, a teoria gestáltica[28], tendo como representante Rudolf Arnheim, foi utilizada como referência nos estudos da percepção e ainda hoje é utilizada e difundida no ensino superior de Arte (NUNES, 2003).

A Escola Nova defendia a livre expressão como instrumento mobilizador da criação, ligando imaginação e inteligência. Sem qualquer interferência do professor, portanto, professor com postura de não direcionamento, sendo facilitador, ou seja, prevalecia a individualidade na mais alta autonomia. A Arte serviu como expressão do desenvolvimento psicomotor e intelectual para as habilidades manuais, aptidões e vocações tidas como 'naturais' (NUNES, 2003).

> Sem dúvida havia influência do ideário liberal, em que a imaginação e a fantasia são pólos de uma individualidade sem influência de fora, e primam pelo processo, enquanto o produto não tem significado. Do formalismo para a livre expressão criadora, propiciou-se a formação de capacidades para atuarem de forma cooperativa na sociedade, e o "aprender fazendo" vinculava o indivíduo ao mundo do trabalho e sua formação profissional (NUNES, 2003, p. 191).

Nas décadas de 1950 e 1960, houve influências de novos métodos de ensino na educação musical houve, principalmente os disseminados na Europa, como os difundido pelo suíço Emile Jacques Dalcroze, pelo húngaro Zoltan Kodály e pelo alemão Carl Orff. Destacam-se, também, as influências e

---

[27] Vitor Lowenfeld (1930-1960), austríaco, filósofo educador que imigrou da Europa para os Estados Unidos em 1939, após ter trabalhado com crianças cegas na Áustria. Influenciado pelas teorias de Freud, publica em 1977 "Desenvolvimento da Capacidade Criadora" de co-autoria com W. Lambert Brittain. Nessa obra, se posiciona contra a pedagogia tradicional e a favor da pedagogia escolanovista. Lowenfeld, já dirigia nos anos de 1950 pesquisas sobre criatividade no departamento de Arte Educação nos Estados Unidos (FUSSARI & FERRAZ, 2001).

[28] A teoria psicológica da Gestalt discute que a percepção se dá através da estrutura formal que compõe a obra (NUNES, 2003).

contribuições de pedagogos musicais brasileiros como as propostas de musicalização de Liddy Chiafarelli Mignone, método Sá Pereira, João Gomes Jr., entre outros, assim como a contribuição de Koellreutter. Todas essas propostas vão se contrapor ao canto orfeônico dando outro enfoque para um ensino musical em que a música possa ser além de cantada, sentida, tocada e dançada (BRASIL, 1998).

> Embora essa pedagogia musical fosse aplicada apenas por alguns professores que tiveram oportunidade de estudá-la no Brasil e no exterior, outros, tal como hoje, também sentiram necessidade de procurar cursos de capacitação profissional e livros com novos métodos e concepções filosóficas de educação em arte. Por meio das novas orientações e utilizando jogos, instrumentos de percussão, rodas e brincadeiras, buscava-se um desenvolvimento da percepção auditiva, rítmica, a expressão corporal e a socialização das crianças e jovens, estimulados a experimentar, improvisar e criar (BRASIL, 1998, p. 25).

Desta forma, no Brasil, professores e professoras de Arte aderiram à concepção da Pedagogia Nova em suas aulas, de modo que trabalhavam com atividades e experiências artísticas cujo centro estava no interesse por temas individuais dos/das educandos/as. Esse método foi experimentado nos anos de 1960, em escolas vocacionais de São Paulo, nas quais a disciplina de Arte se integrava às demais disciplinas e se desenvolvia a partir do interesse individual e da observação da comunidade e, depois, os/as educandos/as recebiam orientações para trabalhar em equipe de modo que a criatividade individual fosse somada ao grupo (FERRAZ e FUSARI, 2001).

2.3 Arte na ditadura? Censurada (1960-1980)

Em 20 de dezembro de 1961, foi promulgada a Lei n. 4.024, que foi nossa primeira LDB (SAVIANI, 2008). Nessa lei, em que se estabeleceu nova estrutura para o currículo de ensino primário e médio, se deu pouca importância à presença do ensino de Arte, que aparece como técnica aplicada ao ensino primário e como iniciação artística no ensino de grau médio, conforme é possível verificar no texto do documento. No artigo 38, inciso IV do

Capítulo I, Título VII – Da Educação de Grau Médio “Art. 38 – Na organização do ensino do grau médio serão observadas as seguintes normas: IV – Atividades complementares de iniciação artística” (BRASIL, 1961). E também no artigo 26, do capítulo II, Título VI.

> Art. 26. O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais. Parágrafo único. Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade (BRASIL, 1961).

Ambos os artigos da lei 4.024/61 dizem que a Arte era tratada enquanto atividade, no entanto, o artigo 26 fora revogado por meio da lei 5.692/71 que, em seu artigo 7°, indica a obrigatoriedade da Educação Artística no currículo do 1° e 2° graus.

> Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969 (BRASIL, 1971).

Na redação da Lei n. 5.692/71, no artigo 7°, que instituiu o ensino de Educação Artística, não é possível saber que conhecimentos pertenciam à Arte. Assim, “[...] a arte é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas é considerada “atividade educativa” e não disciplina, tratando de maneira indefinida o conhecimento” (BRASIL, 1998, p. 26).

O parecer n. 1.284/73 orientou apenas a formação do/da professor/a, mas foi somente no parecer 540/77 que se versou sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no artigo 7º da lei n. 5.962/71 que se mencionou o que seria o ensino de Arte.

> A educação Artística não se dirigirá, pois a um determinado terreno estético. Ela se deterá, antes de tudo, na expressão e na comunicação, no aguçamento da sensibilidade que instrumentaliza para a apreciação, no desenvolvimento da imaginação, em ensinar a sentir, em ensinar a ver como se ensina a ler, na formação menos de artistas do que de

> apreciadores de arte, o que tem a ver diretamente com lazer (BRASIL, 1977, p. 138).

Na visão de Stori (2011), nesse trecho do parecer n. 540/77, da forma como foi redigida (parcialmente equivocada), a Arte passou a ser entendida como lazer. Esse entendimento se deve ao fato da associação dos conceitos expressão, comunicação e aguçamento da sensibilidade, o que determinou a metodologia de ensino na educação artística brasileira, legitimada como prática de lazer, ou seja, sinônimo de “deixar-fazer” na educação artística.

> A introdução da Educação Artística no currículo escolar foi um avanço, principalmente pelo aspecto de sustentação legal para essa prática e por considerar que houve um entendimento em relação à arte na formação dos indivíduos. No entanto, o resultado dessa proposição foi contraditório e paradoxal. Muitos professores não estavam habilitados e, menos ainda, preparados para o domínio de várias linguagens, que deveriam ser incluídas no conjunto das atividades artísticas (Artes Plásticas, Educação Musical, Artes Cênicas) (BRASIL, 1998, p. 26).

Com a implementação da lei, se abriu espaço para a presença da Arte na escola, porém, os/as professores/as eram oriundos dos antigos cursos de Artes Plásticas, Desenho, Música, Artes Industriais, Artes Cênicas e os recém-formados em Educação Artística. Eles foram responsabilizados por educar em todas as linguagens artísticas, configurando-se assim a formação do/da professor/a polivalente em Arte. Houve a capacitação docente nos primeiros anos de implantação para professores/as de Educação Artística. A capacitação consistiu;

> [...] em cursos de curta duração e tinham como única alternativa seguir documentos oficiais (guias curriculares) que apresentavam listagens de atividades e livros didáticos em geral, que não explicitavam fundamentos, orientações teórico-metodológicas, ou mesmo bibliografias específicas. As faculdades que formavam para Educação Artística, criadas na época especialmente para cobrir o mercado aberto pela lei, não estavam instrumentadas para a formação mais sólida do professor, oferecendo cursos eminentemente técnicos, sem bases conceituais. Nessa situação, os professores tentavam equacionar um elenco de objetivos inatingíveis, com atividades múltiplas, envolvendo exercícios musicais, plásticos, corporais,

> sem conhecê-los bem e que eram justificados e divididos apenas pelas faixas etárias (BRASIL, 1998, p. 27).

Nos anos de 1960, e estendendo-se aos anos de 1970, a forte presença da indústria, da competição e do mercado, contribuíram para compreender a educação como potencializadora da expansão do mercado de trabalho, ajudando a impulsionar a Reforma do 1º e 2º graus, expressa na Lei 5.692/71 além da reforma universitária (NUNES, 2003). Contudo, não se pode afirmar que somente nesse período a educação foi vista como potencializadora da produção, pelo contrário, desde a colonização a educação tinha fins destinados a impulsionar a economia e a produção da riqueza.

Apesar disso, nos anos 1960, foi criado o Movimento Popular de Cultura, abrangendo do Nordeste ao Sul do Brasil, junto aos sindicatos, centros estudantis e grupos populares que estavam ligados às novas perspectivas pedagógicas que emergiam na época. Foram representantes naquele período a linha de Pixinguinha e Noel Rosa, que até hoje soma-se ao intercâmbio internacional de músicas, ritmos, sonoridades composições entre outros, que marcam a trajetória musical brasileira a nível mundial (BRASIL, 1998).

A forte presença desses movimentos artísticos intensificaram a sua produção, como por exemplo: Artes plásticas nas bienais, na música a Bossa Nova, o Cinema Novo de Glauber Rocha, o Teatro Oficina o Teatro de Arena de Augusto Boal entre outros. Esses movimentos passaram a representar e/ou expor os desafios sociais vividos em regime autoritário, mas foram gradativamente sendo reprimidos pela ditadura militar conforme já citamos alguns exemplos anteriormente: “Com o Ato Institucional n. 5 (AI-5), em 1968, esses movimentos foram reprimidos e vários artistas, professores, políticos e intelectuais que se opunham ao regime foram perseguidos e exilados” (PARANÁ, 2008, p. 43).

O contexto a partir dos anos de 1960, para a Arte, foi um período marcado por contradições, pois, de um lado se produziu uma Arte engajada, questionando o contexto de ditadura vivido, e por outro lado, houve forte vigilância e censura sobre a criação artística, tanto que a disciplina de Arte, na escola, correspondia a atividades artísticas em detrimento dos conhecimentos do desenho, música, trabalhos manuais ou artes aplicadas. Nesses moldes, se

implantou a Educação Artística a partir de livros didáticos ou pacotes instrucionais para as escolas (NUNES, 2003).

> Analisando através do tempo, é possível indagar como e porque, num contexto autoritário, que excluía a reflexão filosófica e política, que impedia a livre manifestação e expressão, que encarcerava, torturava e extraditava seus artistas, ao mesmo tempo tornava obrigatória a "educação artística" nas escolas? Uma das hipóteses seria a de que a arte, uma área historicamente ligada ao exercício da liberdade e da expressão criadora, deveria manter-se sob controle, tornar-se um instrumento a favor da conservação e dos objetivos desenvolvimentistas apregoados pela ditadura militar. Evidentemente, a obrigatoriedade da educação artística veio revestida de um discurso centrado no desenvolvimento individual dos educandos, embasada num caráter técnico-científico e com um planejamento rigoroso que escamoteava a crítica e a contradição (SUBTIL, 2012, p. 127).

Portanto, num contexto de regime ditatorial, no qual a repressão e a censura estabeleceram o silenciamento da produção artística cultural no Brasil, se regulamentou o ensino de Arte (com nome Educação Artística), obviamente, com a intenção de manter o controle e conduzir uma política educacional aliada aos interesses econômicos da proposta política de desenvolvimento para o país, portanto, a lei expressa a contradição entre o contexto da produção artística brasileira e o que se propunha para a disciplina.

> Numa aparente contradição, foi nesse momento de repressão política e cultural que o ensino de Arte (disciplina de Educação Artística) tornou-se obrigatório no Brasil. Entretanto, seu ensino foi fundamentado para o desenvolvimento de habilidades e técnicas, o que minimizou o conteúdo, o trabalho criativo e o sentido estético da arte. Cabia ao professor, tão somente, trabalhar com o aluno o domínio dos materiais que seriam utilizados na sua expressão. No currículo escolar, a Educação Artística passou a compor a área de conhecimento denominada Comunicação e Expressão. A produção artística, por sua vez, ficou sujeita aos atos que instituíram a censura militar. Na escola, o ensino de artes plásticas foi direcionado para as artes manuais e técnicas e o ensino de música enfatizou a execução de hinos pátrios e de festas cívicas (PARANÁ, 2008, p. 43).

Salientamos também que tiveram influência na prática escolar a pedagogia tecnicista, na segunda metade dos anos 1950, com o PABAEE -

Programa Brasileiro-Americano de Auxílio ao Ensino Elementar. No entanto, houve tentativa de efetivar o programa no final dos anos de 1960 com o objetivo de adequar o sistema educacional às políticas econômicas do regime militar, ou seja, objetivava inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista. Desse modo, a escola tinha a função de modelar o comportamento humano por meio de técnicas específicas (LIBÂNEO, 1989).

> Pode-se dizer que nos anos 70, do ponto de vista da arte, em seu ensino e aprendizagem foram mantidas as decisões curriculares oriundas do ideário do início a meados do século XX, com ênfase em aspectos parciais da aprendizagem, privilegiando-se, respectivamente, a aprendizagem reprodutiva de modelos e técnicas, o plano expressivo e processual dos alunos e a execução de tarefas pré-fixadas e distribuídas em planejamentos desvinculados da realidade da escola e do aluno. Os professores passam a atuar em todas as linguagens artísticas, independentemente de sua formação e habilitação. Conhecer mais profundamente cada uma das modalidades artísticas, as articulações entre elas e artistas, objetos artísticos e suas histórias não fazia parte de decisões curriculares que regiam a prática educativa em arte nessa época (BRASIL, 1998, p. 27-28).

Somente em 1973 o governo institucionalizou o curso de licenciatura curta em Educação Artística previsto na lei 5.692/71, por meio da resolução do CFE n. 23/73. O curso com dois anos de duração formava para lecionar no ensino de 1º graus. E para o ensino de 2º grau, o/a educador/educadora deveria cursar licenciatura plena em Educação Artística com duração de quatro anos.

> Contudo, ainda eram poucos os currículos de 2° Grau que ofereciam o ensino de Educação Artística nas escolas públicas e nas particulares, pois os diretores, preocupados com a exigência de melhor remuneração que deveriam ter aqueles que fizessem Licenciatura Plena, resolveram priorizar os que tinham a Licenciatura Curta. Nessas condições, os professores pouco se interessavam em se matricular nos cursos de Licenciatura Plena, contribuindo, assim, para uma formação que lhes propiciava pouca fundamentação para inovarem em suas aulas (CORRÊA, 2007, p. 105).

Na avaliação de Nunes (2003), os cursos de Educação Artística foram construídos para atenderem à demanda da formação de força de trabalho para o mercado de trabalho, uma vez que estavam fundamentados na concepção tecnicista que atribuiu aos educadores/as o papel de executores de pacotes instrucionais ajustados às demandas externas à escola. Por outro lado, Nunes (2003) afirma que essa era a pretensão da lei 5.692/71, ou seja, formar para o mercado de trabalho.

Neste período dos anos de 1960 até os anos de 1980, no qual nascem resistências na produção artística nacional, conforme já destacamos no capítulo I. Vale destacar que, muitas destas foram marcadas pela censura em função da ditadura-militar e, contraditoriamente, a disciplina de Educação Artística foi regulamentada. No entanto, se ocupou em formar para o mercado de trabalho o que não representou um ensino que produzisse reflexões acerca da Arte produzida nesse período, portanto, coube à Arte a tarefa de transmissão de conhecimentos específicos para o desempenho de tarefas produtivas.

2.4 Ensino de Arte a partir dos anos de 1980

O ensino e a Arte, após a primeira guerra mundial e o desenvolvimento da indústria, foi utilizado também para contribuir na preparação de força-de-trabalho. No período da ditadura, o ensino da educação artística promovia a investigação de materiais e técnicas, sem que a teoria fosse explorada. Houve momentos em que a Arte foi utilizada para fins disciplinares e desenvolvimento do patriotismo. Só houve mudanças a partir de 1980, quando se propôs a valorização da leitura da obra de arte, o ensino da história da arte e o fazer artístico. Já em 1990, a preocupação passou a ser a experiência pessoal ligada à Arte, a ampliação dos aspectos da sensibilidade, da percepção, da reflexão e da imaginação (SAPELLI, 2010).

Nos anos de 1980, com o processo de “redemocratização” do país, se constituiu um movimento de organização de professores/as de Arte, vinculados à educação formal e não-formal, cujo objetivo prioritário foi conscientizar e integrar o grupo, mas essa ampla participação permitiu promover reflexões, em

todo o Brasil, sobre as concepções, metodologias, ensino e aprendizagem de Arte nas escolas. Tais discussões foram difundidas em eventos promovidos por universidades, associações de arte-educadores, entidades públicas e particulares (BRASIL, 1998).

Com o processo de mobilização social, houve a manifestação de diversos movimentos sociais, e entre a pauta discutida estava a educação. Dentre as propostas para a educação estava a pedagogia histórico-crítica que tinha como referência principal Saviani, da PUC de São Paulo, e a Pedagogia da Libertação, com experiências de educação popular, realizadas por organizações e movimentos sociais, fundamentadas em Paulo Freire. Ambas as pedagogias propunham oferecer a educadores/as acesso ao conhecimento, visando uma prática social transformadora (PARANÁ, 2008).

> A partir dos anos 80 constitui-se o movimento de organização de professores de arte, inicialmente com a finalidade de conscientizar e integrar os profissionais, resultando na mobilização de grupos de educadores, tanto da educação formal como não-formal. Esse movimento denominado arte-educação permitiu que se ampliassem as discussões sobre o compromisso, a valorização e o aprimoramento do professor, e se multiplicassem no país as novas idéias, tais como mudanças de concepções de atuação com arte, que foram difundidas por meio de encontros e eventos promovidos por universidades, associações de arte-educadores, entidades públicas e particulares (BRASIL, 1998, p. 28).

Naquele período, houve também um grande movimento de reforma curricular nos estados do sul e sudeste, após terem eleitos governos de oposição ao regime militar, que buscavam uma "conduta democrática" para redefinir os rumos do país, assim como, a elaboração e implementação de políticas públicas. Foram estes estados que estiveram à frente do movimento que mobilizou a sociedade brasileira pela restauração do Estado de Direito, e que resultou na promulgação da Constituição Federal de 1988, seguida das eleições diretas para Presidência da República (BARRETO, 1998).

Barreto (1998) destaca alguns elementos importantes nesse processo, sendo que um deles ocorre justamente nessas regiões, sul e sudeste, uma vez que estas promoviam debates sobre reforma curricular. Vale destacar que, coincidentemente, nestes estados estavam concentrados os maiores grupos

editoriais. E como a formação de professores/as, em geral, não contribui para a compreensão profunda das propostas curriculares, juntamente com as condições de trabalho precarizadas, o livro didático cumpre bem a tarefa de guia de conteúdos, pois, de certa forma, vincula informações curriculares de determinadas propostas, disseminando leituras direcionadas.

Sendo assim, o que acompanha uma definição curricular são diversos componentes que se ocupam de serem mediadores dos conteúdos propostos, cujo conhecimento está embasado por visões fundamentadas em um determinado campo teórico que geram implicações pedagógicas, sejam diretas ou indiretamente, para formação humana do sujeito.

Os anos 1980 também representaram um período de descentralização curricular, por isso cada estado teve autonomia para propor um currículo específico. Mas, por mais que os estados pudessem/podem ter autonomia na elaboração de propostas curriculares, e estas não são de caráter obrigatório, outros instrumentos passam a ser desenvolvidos para manter certo controle dos conteúdos vinculados na escola, como por exemplo, o livro didático, as avaliações externas e outros (BARRETO, 1998).

As reformas curriculares dessa época foram fortemente marcadas pelo discurso da necessidade de recuperar conteúdos de relevância social, vinculados na escola, como forma de superação do modelo tecnicista dos anos de 1970. Também foi um período marcado pelo discurso, em pronunciamentos oficiais, em favor das classes populares (BARRETO, 1998)

O contexto pós período do regime militar favoreceu a elaboração de propostas curriculares de cunho bastante crítico, em oposição ao período de 20 anos de ditadura, vividos sob censura e mascaramento da realidade. Por outro lado, por mais que as propostas possam ter sido elaboradas a partir de posicionamentos críticos, na prática, outros instrumentos foram desenvolvidos para manter certo controle, principalmente dos conteúdos (BARRETO, 1998).

Em 1996, passados 25 anos da Lei n. 5.962/71, foi promulgada a LDB n. 9.394 que tratou da obrigatoriedade do ensino de Arte no ensino fundamental e médio.

> Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. [...]§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (BRASIL, 1996).

O inciso 2º do artigo 26 passou a ser alterado pela lei n. 12.287/2010 que tratou especificamente do ensino da Arte, o qual incluiu as expressões regionais a serem consideradas no ensino.

> § 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (BRASIL, 2010).

Tivemos, em 2008, uma proposta de projeto de Lei sob nº 2.732-B, que acrescentava um parágrafo referente ao ensino de música "Parágrafo único. O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área" (BRASIL, 2008b). Porém, por razões de veto exposta na mensagem nº 622, de 18 de agosto de 2008, se considerou a não exigência de formação específica na área para ministrar o conteúdo música. Dessa maneira, sob lei n° 11.769/2008 fez-se acréscimo do inciso 6º ao artigo 26 da lei 9.394/96, ficando assim definido: "§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo" (BRASIL, 2008a).

> No tocante ao parágrafo único do art. 62, é necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa 'formação específica na área'. Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto. Adicionalmente, esta exigência vai além da definição de uma diretriz curricular e estabelece, sem precedentes, uma formação específica para a transferência de um conteúdo. Note-se que não há qualquer exigência de formação específica para Matemática, Física, Biologia etc. Nem mesmo quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define conteúdos mais específicos como

> os relacionados a diferentes culturas e etnias (art. 26, § 4º) e de língua estrangeira (art. 26, § 5º), ela estabelece qual seria a formação mínima daqueles que passariam a ministrar esses conteúdos (BRASIL, 2008a).

O artigo 26 da lei 9.394/96 foi ainda modificado em 2013, por meio da Lei n. 12.796/2013, estabelecendo diretrizes e bases da educação nacional sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências, a qual passou a considerar a Arte também na educação infantil.

> Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2013).

O artigo 6º passou a ter a seguinte redação dada pela lei 13.278/2016, que incluiu Artes visuais, dança, música e teatro como linguagens que constituem componente curricular do ensino de Arte, "§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo" (BRASIL, 2016), sendo o prazo para que este seja cumprido em 5 anos.

> Art. 2º O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos (BRASIL, 2016).

A última e mais recente alteração no inciso 2º do artigo 26 da LDB, passou a retirar a obrigatoriedade do ensino de Arte no ensino médio dada pela medida provisória n. 746/2016:

> § 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (BRASIL, 2016a).

No dia 29 de novembro de 2016, o relator da MP, senador Pedro Chaves (PSC-MS), apresentou na comissão mista que discute a MP relatório que inclui a obrigatoriedade de Arte no ensino médio. A MP segue sendo discutida na Câmara e no Senado e terá votação final, provavelmente em maio de 2017.

Partindo da trajetória da disciplina de Arte no Brasil, podemos notar que as decisões tomadas num determinado período não foram suficientes para demarcar que somente naquele período prevaleceram determinadas práticas metodológicas ou concepções teóricas. Pelo contrário, as décadas seguintes nem sempre sugeriram outra coisa totalmente nova, muitas vezes retomaram práticas antigas que permanecem enraizadas ainda hoje, portanto, não foram extintas.

É possível afirmar a existência de uma política para a Arte no Brasil, mas nem sempre essa política atendeu às demandas sociais, e sim refletiu os objetivos do grupo que as elaborou. Por outro lado, convém lembrar que mesmo com orientações teóricas de cunho crítico, isso não significa que na prática esses fundamentos foram adotados. Portanto, as contradições desse processo.

Há também uma predominância de referenciais na área da Arte visual, talvez decorrente da forte ligação e da tradição com a concepção de Arte como desenho/pintura disseminadas na organização do ensino de Arte, que deixavam as demais linguagens como a música, a dança e o teatro relegadas ao segundo plano no currículo.

Muitas vezes, as tendências teóricas estão alinhadas aos objetivos políticos e econômicos que acabam adequando o currículo para atender uma demanda específica e muitas vezes adequando seus fundamentos às teorias internacionais. As instituições que se ocuparam de organizar a educação escolar, assim como o ensino de Arte, adotaram determinados modelos que respondiam às demandas culturais, sociais, econômicas e políticas pertencentes ao modo de produção vigente. Bem como passaram a promover adequações no ensino, de modo que este respondesse aos objetivos de novos modelos produtivos que passaram também a organizar a sociedade.

Nestes caminhos ou descaminhos percorridos pela disciplina de Arte no Brasil, foi indispensável a manifestação e a resistência de diversos/as

educadores/as, artistas no sentido de reforçar um posicionamento em busca de um lugar para a Arte na escola. Embora isso não significou que a Arte passou e passe a ser valorizada no currículo escolar.

Apesar do esforço em apresentar historicamente a constituição da disciplina de Arte, indicando o que era predominante em cada período, consideramos que o que era predominante não deixou de existir no período seguinte e mesmo com a predominância de uma tendência, havia sempre o tencionamento com outras formas de propor a disciplina, isso ocorre, inclusive, nos dias de hoje. A disciplina de Arte, portanto, representa espaço de disputa.

Compreendidas tais questões da trajetória da disciplina de Arte no currículo brasileiro, passamos a buscar entender esta trajetória no Paraná, estado objeto singular de nossa pesquisa. Antes de adentrarmos aos anos de 1980, elencamos alguns fatos anteriores que demarcaram as instituições do desenvolvimento da Arte nesse estado.

CAPÍTULO III- AS POLÍTICAS DE CURRÍCULO DA DISCIPLINA DE ARTE NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO PARANÁ: FINAL DOS ANOS DE 1980 ATÉ 2016

Para que haja melhor compreensão sobre o contexto em que se concretizou a produção das propostas curriculares da disciplina de Arte no Paraná, buscamos pontuar alguns marcos que se configuraram enquanto materialidade da Arte neste estado.

Neste capítulo, fazemos uma análise das propostas curriculares de Arte no Paraná, do final dos anos 1980 a 2016, para os anos finais do ensino fundamental. Dentre as propostas estão os seguintes documentos: o Currículo Básico para a Escola Pública de Estado do Paraná, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica e o Plano de Estudos das propostas dos Complexos de Estudo do MST.

Visando maior compreensão das propostas, o objetivo inicial é apresentar ao/a leitor/a as propostas de forma descritiva das partes que compõem o documento fazendo uma síntese da discussão de cada item. Posteriormente, realizamos uma análise das concepções que fundamentam cada uma das propostas e como estas concepções encaminham os conteúdos, a metodologia e a avaliação da disciplina de Arte.

Toda proposta curricular está vinculada a uma teoria da educação escolar e, consequentemente vai expressar uma concepção de mundo, isso ocorre de forma igualitária para o ensino de Arte.

A seguir, trazemos a especificidade do estado do Paraná. Segundo Peixoto (2001), existem poucas pesquisas sobre a história da Arte no Paraná e, consequentemente, pouquíssimos textos publicados sobre o assunto, e, portanto, também modestos textos sobre a Arte de cunho social. Por isso, a autora pergunta: “se esse tipo de manifestação artística teria sido escasso ou os registros oficiais e a imprensa o teriam desconsiderado?”[29] (PEIXOTO, 2001, p. 47-48).

[29] “Desconhece-se a razão do desinteresse dos historiadores paranaenses pela questão da arte. Preocupados com uma pesquisa histórica ampla, existem apenas professores oriundos do próprio campo da arte, entre os quais destacam-se três: Adalice ARAÚJO - com formação em Pintura (EMBAP) e desenho (PUC-PR), doutora e livre docente em História da Arte (UFPR) - que, além de atuar como crítica de arte, até o presente é a única pesquisadora a intentar uma

Em 1886, foi criada no Paraná, por Antônio Mariano de Lima, a escola de Belas-Artes. A indústria que desempenhou um importante papel no desenvolvimento das Artes Plásticas e da Música, em Curitiba, foi a Escola Profissional Feminina criada em 1917. Ela oferecia cursos de desenho, pintura, corte e costura, arranjos de flores e bordados, entre outros, todos direcionados para a formação das mulheres. Esta escola foi oficializada pelo Decreto n. 548, de 08/08/1917. Em 1992, passou a ser denominada de Centro de Artes Guido Viaro. Em 2005, se tornou o Centro Estadual de Capacitação em Artes Guido Viaro (PARANÁ, 2008).

No final do século XIX, no Paraná, o ensino de Arte também sofreu influência com a chegada de imigrantes. Entre eles estavam artistas que trouxeram novas experiências culturais, assim como, foram importantes na luta para que o ensino da Arte se tornasse disciplina escolar. Dentre artistas e professores/as que participaram desse movimento histórico, estavam: Mariano de Lima (pintor, decorador, cenógrafo e desenhista), Alfredo Andersen (pintor, educador e agente cultural, cenógrafo e jornalista), Guido Viaro (desenhista, gravurista, escultor), Emma Koch (pintora e professora), Ricardo Koch (pintor, desenhista, professor), Bento Mossurunga (maestro, pianista, violinista, regente de música e compositor brasileiro) (PARANÁ, 2008).

Mariano de Lima abriu um espaço para o ensino artístico e profissional, que era frequentado por profissionais ou professores/as, no qual eram ofertados cursos de auxiliar de línguas e ciências, música, desenho, arquitetura pintura, como também atividades ligadas à indústria, à propaganda e à biblioteca. Sua metodologia de ensino se baseava em modelos do neoclassicismo com filosofias liberais e positivistas difundidas, em 1856, no Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro (PARANÁ, 2008).

Já Alfredo Andersen trouxe a metodologia da escola de Barbison, difundida pelo movimento impressionista e que consistia no estudo e

---

visão abrangente da arte paranaense, desde os seus primórdios até a contemporaneidade. [...] Fernando BINI, é formado em Pintura (EMBAP), possui Mestrado em Letras (PUC-PR), é doutorando em arte (Paris VIII) - e tem uma produção centrada no Paraná dos séculos XIX e XX. A terceira pesquisadora é Maria José JUSTINO - graduada em Pintura (EMBAP) e em Filosofia (UFPR), doutora em Estética (Paris VIII) - no presente, seu trabalho está mais voltado à crítica de arte" (PEIXOTO,2001, p. 48).

observação do ambiente natural, com exercícios trabalhados em estúdio como ao ar livre (PARANÁ, 2008).

Uma das iniciativas pioneiras foi do artista Guido Viaro, em 1937, que criou a Escolinha de Arte do Ginásio Belmiro César. Sua criação foi anterior à famosa Escolinha de Arte do Brasil, fundada em 1948. A proposta de Guido Viaro era a oferta de atividades livres em período alternativo às aulas, e se baseava em correntes teóricas vindas da Europa e dos Estados Unidos, fundamentadas na livre expressão. Viaro também trabalhou na Escola Profissional Feminina, no Liceu Rio Banco e no Colégio Estadual do Paraná. Ele foi seguidor das teorias de Herbert Read e Lowenfeld que discutem aspectos psicológicos na produção artística infantil e o desenvolvimento da potencialidade criadora (PARANÁ, 2008).

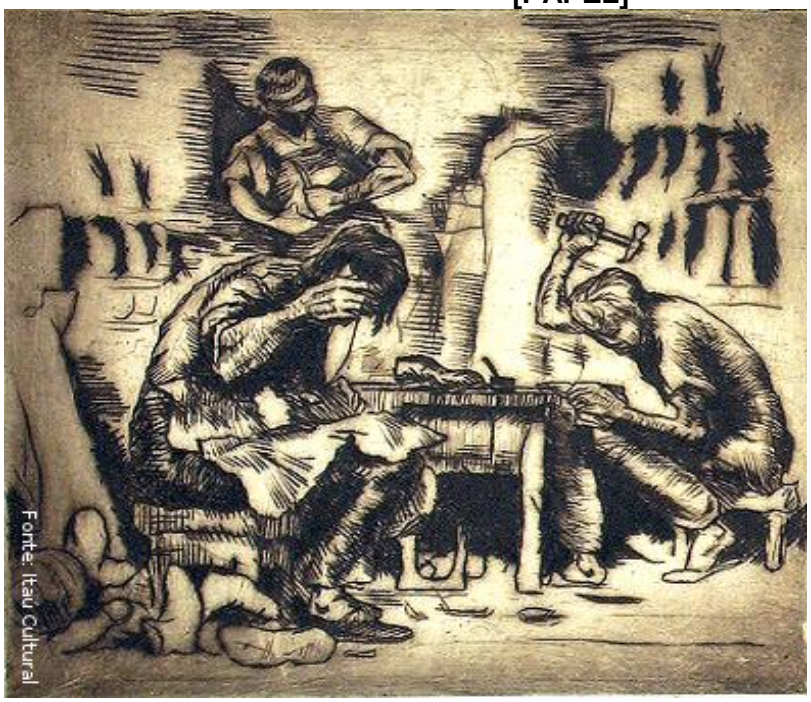
Dois eventos marcantes ocorreram, na década de 40 do século XX, no Paraná: o Salão Paranaense de Belas-Artes, 1944, e a fundação da Escola de Música e Belas-Artes do Paraná, em 1948. Já no ano de 1946, um grupo de artistas e intelectuais curitibanos, entre eles Dalton Trevisan, na época pouco conhecido - hoje autor de diversos contos conhecidos internacionalmente, inclusive, traduzidos para diversas línguas -, criaram a revista *Joaquim*. O idealizador foi Dalton Trevisan, sendo dirigida, inicialmente, pelo pedagogo e intelectual Erasmo Pilotto. A revista tinha caráter filosófico independente e cunho literário, pois acompanhava o movimento nacional e as polêmicas do campo da Arte. Seu primeiro número foi lançado em abril de 1946, tendo Poty e Guido Viaro como principais colaboradores das discussões e ilustrações que carregavam traços expressionistas (ARAÚJO, 1980, apud PEIXOTO, 2001).

A primeira galeria de arte aberta no Paraná, na cidade de Curitiba, foi a *El Greco*, inaugurada em 1947. Ela teve curta duração, pois o comércio de Arte praticamente não existia no estado. No ano de 1955, abriu a galeria *Cocaco*, que foi considerada a primeira a trabalhar com Arte Moderna. Sobre essa galeria, o artista Guido Viaro teria dito, em 1954, em um jornal da época: “Cocaco nasceu para iniciar os moços e não para glorificar os velhos” (ARAÚJO, 1980, p. 43- 46 apud PEIXOTO, 2001).

Portanto, no contexto da segunda metade do século XX, Poty Lazarrotto foi um “catalisador de forças modernistas até então dispersas”, ministrava

cursos de gravura em cidades como: Curitiba, Salvador e Porto Alegre. Em 1951, a artista plástica Violeta Franco fundou a chamada “garaginha”, local onde passou a ser ponto de encontro para reuniões de artistas modernistas como Fernando Velloso, Paul Garfunkel, Loio Pérsio e Previdi. Naquela mesma época, Scliar e outros artistas pertencentes ao Clube da Gravura de Porto Alegre vinham à Curitiba, então desse convívio se fundou o Clube da Gravura de Curitiba que contou com a direção de Poty. As gravuras do artista Poty retratavam os trabalhadores humildes, ferroviários e operários marcados pela dor e opressão (ARAÚJO, 1980 apud PEIXOTO, 2001).

FIGURA 14 - POTY LAZZAROTTO. *SAPATEIROS*, 1994. PONTA-SECA (GRAVURA EM METAL) COM DIMENSÕES DE 22 X 23,2 CM [MANCHA] / 36,5 X 27,8 CM [PAPEL]



Poty Lazzarotto foi desenhista, ceramista, gravurista e muralista. Retratou em suas gravuras os trabalhadores, fazendo diversos murais no Brasil, principalmente, em Curitiba. Pintou murais em países como: Portugal, França e Alemanha (AMARAL, 1987).

Fonte: Itaú cultural.
http://www.arte.seed.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=308&evento=1

Outra curiosidade na história da arte paranaense se refere ao artista Previdi, que em 1951 participou da Bienal de São Paulo, destacando-se como o artista que ensinava gravura aos mendigos no subsolo da Escola de Música e Belas Artes do Paraná- EMBAP. E em 1955, quando passou pelo Estado, o artista Franz Krajcberg declarou sobre a necessidade da Arte enquanto verdade negando a *mímesis* (JUSTINO, 1986 apud PEIXOTO, 2001).

Enquanto, em 1956, a antiga escola de Arte de Guido Viaro passou a ser o Centro Juvenil de Artes Plásticas ligado ao departamento de Cultura da Secretaria de Educação e Cultura do Paraná (PARANÁ, 2008).

Emma Koch, também influenciada pelas teorias de Lowenfeld, participou da criação do Departamento de Educação Artística, da Secretária de Estado da Educação e Cultura, durante a gestão de Erasmo Piloto. Ela propôs a instituição de clubes infantis de cultura e assistência técnica às escolas primárias, e, em 1957, participou da elaboração da concepção teórico-metodológica para a Escola de Arte do Colégio Estadual do Paraná, que ministrava, desde 1947, o ensino de artes plásticas, teatro, além da música, sob orientação do maestro Bento Mussurunga (PARANÁ, 2008).

Um dos marcos da arte moderna no Paraná foi o I encontro de Arte Moderna, em 1969, por iniciativa de Adalice Araújo, educadora da EMBAP. Ela contou com o apoio de Ivens Fontoura e do Diretório Acadêmico Guido Viaro. Esse evento se consolidou se tornando anual até o ano de 1974, sendo motivado, principalmente, pela defasagem do ensino de Arte, uma vez que o currículo da EMBAP ainda permanecia nos moldes da proposta da Missão Francesa de 1816, que após 170 anos sequer havia sido alterado. Esses encontros trouxeram diversos artistas e intelectuais da área como: Roberto Pontual, Faiga Ostrower, Frederico Morais, José Resende, entre outros, que ofertavam cursos e palestras (FONTOURA, 1986 apud PEIXOTO, 2001).

Um dos trabalhos representativos do Paraná que foi apresentado na Bienal de São Paulo, 1977, foi o da artista Margareth Born, depois conhecida internacionalmente pela criação do projeto Boias-Frias, que visava discutir a problemática social do/da trabalhador/a do campo temporário. A obra contou com uma instalação de 25m², que continham fotografias, luzes, sons, movimentos e temperatura que representavam a vida cotidiana do/da boia-fria, para desse modo tentar sensibilizar o/a espectador/a que, geralmente, chocavam-se com essa catastrófica realidade. Essa obra que teve grande repercussão nacional não possui registros históricos que provem que ela foi exposta no Paraná (ARAÚJO, 1980 apud PEIXOTO, 2001).

O Paraná se tornou referência nacional na produção de gravuras e do núcleo de artistas gravadores, tal qual já descritos anteriormente. Portanto,

culminou, nos anos de 1980, na fundação da Casa da Gravura, que estava abrigada no Solar do Barão da Fundação Cultural de Curitiba, tornando-se o Museu da Gravura (FONTOURA, 1986 apud PEIXOTO, 2001).

Não foi somente no Paraná que a expressão das ilustrações feitas em gravura se tornaram expressivas. Segundo relatos de Amaral (2003), os Clubes de Gravura ganharam maior representatividade, nos anos de 1940 e 1950, em diversas regiões do Brasil, como: Bagé, Porto Alegre, São Paulo, Santos, Rio de Janeiro e Recife; sendo estas fundamentadas na experiência mexicana, principalmente, quando utilizavam imagens gravadas em panfletos usados para informar trabalhadores/as do campo e da cidade sobre a revolução social mexicana.

Esses são alguns dos exemplos que demostra como as produções artísticas a nível local e regional não se deram de forma isolada, mas convergiram com os elementos da produção artística nacional brasileira. Além disso, os registros e relatos que buscamos compor na contextualização histórica da Arte, nos capítulos I e II, nos indicam influências de experiências artísticas na América Latina.

Diante desses aspectos históricos - que não estão descolados de elementos políticos, sociais, culturais e econômicos - analisaremos a seguir em que contexto e como se organizou a elaboração das propostas curriculares para a disciplina de Arte no estado do Paraná. Também trazemos a análise dessas propostas quanto à concepção de Arte, as proposições de conteúdo, metodologia e avaliação.

3.1 Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná

No estado do Paraná, o processo de elaboração do currículo foi marcado por diferentes tensões oriundas de grupos que defendiam distintas concepções pedagógicas. Portanto, houve manifestações contrárias ao que já estava oficialmente instituído, assim como houve calorosa defesa dos processos de democratização, demarcando o caráter público das decisões sobre o currículo (HIDALGO; MELLO; SAPELLI, 2010).

Cabe lembrar que o Partido Democrático Brasileiro (PMDB) venceu as eleições para governador no Paraná. Assim, assumiu em 1983, o primeiro governador eleito pelo voto direto após 1964, José Richa (STORI, 2011). Houve naquele momento histórico, de "democratização" do país, maior mobilização e participação social na busca de respostas para novas necessidades, como por exemplo, a escola pública.

Nesse sentido, o processo de construção do Currículo Básico, no Paraná, foi oriundo das demandas sociais do momento histórico pós-ditadura militar, sendo expressão de novas necessidades sociais (HIDALGO; MELLO; SAPELLI, 2010).

Ao final dos anos 1980, houve no Paraná, ainda no governo de José Richa, o processo de municipalização das escolas que atendiam os anos iniciais do ensino fundamental provocou a criação do Ciclo Básico de Alfabetização, e também houve a discussão para reestruturação do currículo para todo ensino fundamental e médio (HIDALGO; MELLO; SAPELLI, 2010).

Essas medidas estavam também previstas nas propostas para a educação do governo de Álvaro Dias, em 1986. Tais medidas privilegiavam as séries iniciais do primeiro grau. Dentre elas, a reorganização da escola de primeiro e segundo grau, que incluía a definição de conteúdos para essas etapas de ensino. Com sua eleição, iniciaram-se as discussões e teve como primeira ação, realizar a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA)[30] (STORI, 2011).

A reestruturação curricular da pré-escola à 8ª série foi resultado de um trabalho desencadeado no ano de 1987, que envolveu diversos educadores/as: das escolas, das equipes de ensino dos Núcleos Regionais, da equipe de ensino do Departamento de Ensino de 1° grau, da Secretaria do Estado de Educação do Paraná. O ponto de partida foi a implementação do Ciclo Básico de Alfabetização, que estava dentro da proposta de reorganização da escola Pública de 1° grau do Paraná. Participaram do projeto: educadores/as da rede estadual e municipal, Inspetorias Estaduais de Educação, dos Cursos de

[30] Decreto n. 2445, de 14 de março de 1988. A introdução dessa proposta visava a não reprovação na 1ª série, resultando num retorno ao ponto zero, desrespeitando os ganhos de aprendizagem que a criança teve (PARANÁ, 1990).

Magistério, da Associação dos Professores do Paraná, Associação Educacional do Oeste do Paraná, da União de Dirigentes Municipais de Educação e das Instituições do Ensino Superior, que reuniram-se em vários momentos para discutir a fundamentação teórica da proposta baseada nos princípios da pedagogia histórico-crítica (PARANÁ, 2003).

> A necessidade de repensar os conteúdos básicos das disciplinas tem, no Paraná, uma ampla trajetória, assentada em constantes reflexões e discussões entre os educadores deste Estado, no que se refere aos aspectos teórico-metodológicos de cada área do conhecimento. Estudos, cursos de atualização e assessoramentos subsidiaram e possibilitaram o aprofundamento das questões relativas à concepção, aos conteúdos, encaminhamento metodológico e avaliação de cada disciplina. Neste processo, cabe ressaltar a valiosa contribuição de consultores nas diferentes áreas do ensino (PARANÁ, 2003, p s/p).

Embora a proposta curricular tenha começado em 1987, somente em 1990 a versão definitiva do documento foi impressa, chegando às escolas somente em 1991. Discutia-se, na época, que embora houvesse um avanço na proposta teórica do Currículo Básico, baseada na pedagogia histórico-crítica, isso estava longe de ser efetivado devido às condições reais em que se encontrava a estrutura escolar do Estado (SAPELLI, 2003).

O Currículo Básico que foi fundamentado na pedagogia histórico-crítica pretendia fazer da escola um instrumento para a transformação social, isso provocou a construção de uma proposta para o ensino de Arte que visava a formação do/da educando/a pela humanização dos sentidos, pelo saber estético e trabalho artístico (PARANÁ, 2003).

Segundo Stori (2011), embora o texto introdutório do Currículo Básico expresse um reconhecimento do Estado, por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEED), do grau de consciência político-pedagógica dos educadores e educadoras paranaenses, e da necessidade de uma ampla mobilização para discutir a democratização da educação, ainda assim, a relação desses/as educadores/as, ao longo dos quatro anos do governo de Álvaro Dias, foi extremamente conflituosa. Citamos ainda que durante período ocorreram três

greves[31] para recuperar perdas salariais sofridas pelo descumprimento de acordo feito com o governador João Elísio Ferraz, vice de José Richa, que havia se ausentado para disputar as eleições ao senado. Diante disso, se verifica a contradição presente entre o discurso e a prática de um governo que propõe a reorganização do ensino baseado numa pedagogia fundamentada na emancipação humana, enquanto suas ações s autoritárias.

Sapelli (2003) afirma que as diretrizes do governo de Álvaro Dias para a educação seguiu os mesmos pressupostos do governo de anterior (José Richa) e explicitaram com maior evidência o retrocesso do poder sindical, a descentralização do sistema escolar em algumas questões, a ênfase na educação básica e a implementação de políticas compensatórias. E, ainda, a elaboração do currículo revela a expressão de como foi a nova relação do Estado com o setor educacional, que passou a pautar-se pelo fator desconcentração, ou seja, desconcentra, mas sem perder o controle.

Em 1989, houve a sistematização dos conteúdos do Ciclo Básico de Alfabetização, sendo que, a partir de assessoramento e elaboração de materiais, intensificou-se o trabalho no sentido de garantir a continuidade das questões teórico-metodológicas (PARANÁ, 2003).

Anteriormente ao CB, no Paraná não existia uma proposta curricular de Educação Artística, o que se tinha era um documento elaborado pelo MEC que trazia uma lista de atividades técnicas a serem desenvolvidas em sala de aula, que consistia em artesanatos regionais, porém, sem uma concepção ou conteúdo descrito (STORI, 2011).

Na proposta para a disciplina de Educação Artística do Currículo Básico há indicação da coordenação de: Carlos Alberto de Paula[32], que participou também da elaboração das diretrizes curriculares estaduais para a disciplina de

[31] Durante a greve, no ano de 1988, mais de 300 professores ocuparam a Assembleia Legislativa do Estado, e sofreram humilhações para que a desocupassem, então, as luzes foram apagadas, laxante foi colocado no café e pó de vidro colocado nas bolsas com as roupas dos manifestantes. Em 30 de agosto aconteceu a pior manifestação de autoritarismo do governo Dias, contradizendo o discurso pela Democracia (SAPELLI, 2003).

[32] Possui graduação em Educação Artística, Licenciatura Plena em Música, especialização na área de Planejamento e Mestrado em Educação. (PAULA, Carlos, A de. **Currículo do sistema currículo lattes**. [Brasília] 27 de fev, de 2014. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8323222780494358>. Acesso em 30 de agosto de 2016).

Arte, contando com a colaboração de: Consuelo Alcioni Borba Duarte Schichta[33], Elmarina Samway[34], Rose Meri Trojan[35].

Para que a proposta fosse construída, foram reunidas informações dadas pelas educadoras entrevistadas e que vivenciaram esse processo. Segundo a entrevistada 1, “a gente reunia, fazia encontros regionais; daí, ia pra Curitiba e discutia num grupo maior, sendo que no ano de 1988 foi lavrada uma preliminar e em 1992 o documento definitivo”. A entrevistada 2 relata o seguinte, em relação ao processo ocorrido.

> Quando eu entrei em 88, nós recebemos um documento, eu lembro tão bem porque a professora Guiomar, que depois trabalhou na Unicentro também, ela era orientadora pedagógica [...] então ela trouxe uns documentos, esses documentos eles vieram em folha de papel sulfite, grampeado. tá então, no começo foi ... nossa eu achei o máximo aquilo lá, e ali, só a única coisa que me preocupou foi que veio ideias assim do que fazer com os alunos na parte de artes visuais sabe. Daí parte de tea... daí já era assim dividido teatro, não era artes cênicas ainda, era teatro, música, dança e artes plásticas não era nem artes visuais [...] daí a gente escreveu algumas coisas, no próximo ano, quando a gente foi fazer a discussão ao invés de vir esses folhetos impressos assim tipo datilografados. [..] ai já veio diferente, veio um livretinho de papel jornal já feito de gráfica assim, mas o que constava ali era a mesma coisa. [..] E era interessante, não era tão ruim

[33] Consuelo Schichta, doutora em história, mestre em educação pela UFPR, especialista em administração e planejamento da educação pública no Brasil. Desenvolve atividade de consultoria no ensino de Artes Visuais em instituições públicas –Secretarias Municipais de Educação da Região Metropolitana de Curitiba-PR. Professora do ensino de Arte e desenho na UFPR, e integrante do grupo Educação e Marxismo (SCHLICHTA, 2009).

[34] Elmarina Samway possui graduação em Música pela Faculdade de Artes do Paraná(1982), especialização em Advanced Studies In Music and Movement pela Hochschule Für Musik Und Darstellende Kunst "MOZARTEUM" In Salzburg(1986), especialização em Construção da Voz, Ouvido, Rítmica,Movimento e Voz pela Schola CANTORUM BASILIENSIS(1987), especialização em Dança Antiga pela Schola CANTORUM BASILIENSIS(1987) e mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná(2003). Informações coletadas do Lattes em 08/11/2016,

[35] Possui graduação em Desenho - licenciatura em pela Universidade Federal do Paraná (1974), graduação em Pedagogia pela Universidade Tuiuti do Paraná (1987), graduação em Belas Artes Artes Plásticas pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná (1973), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (1998) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2004) e Pós-doutorado na Universidade de Salamanca/Espanha (2009). Atualmente é professora associada da Universidade Federal do Paraná, associada - Sociedad Española de Educación Comparada, associada - Reunião Anual da Anped Caxambú Mg, Atua na Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Departamento de Planejamento de Administração Escolar. (TROJAN, Rose, Meri. **Currículo do sistema currículo lattes**. [Brasília] 26 de abr. de 2016. Disponível em: < http://lattes.cnpq.br/9450995535014698>. Acesso em 30 de agosto de 2016.)

> esse material não, desde que as pessoas tivessem condições de trabalhar e eu não vejo grande mudança daquele material pro nosso currículo básico (ENTREVISTADA 2) .

De 1991 até 1994, tivemos a gestão de Roberto Requião de Mello e Silva, completando a terceira gestão do PMDB no Paraná. Dentre as principais ações do governo Requião, para o setor educacional, foi o acirramento do processo de municipalização, valorização de experiências inovadoras, construção de projetos político pedagógicos, retrocesso da democratização das escolas, altos investimentos em administração e as negociações com o BIRD e o BID- que passaram a responder com maior amplitude, nos anos 1990, novas diretrizes do Banco Mundial (SAPELLI, 2003).

No governo Requião foram realizados esforços significativos no sentido de ajustar o sistema escolar paranaense às diretrizes dos organismos multilaterais, tanto que, em 1992, o governo com sua equipe reelaboram seu projeto para a educação, já pautados nas novas diretrizes do Banco Mundial. Mas somente no governo posterior, de Lerner, houve a consolidação das mesmas (SAPELLI, 2003).

O documento do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná[36] abrange orientações da pré-escola até os anos finais do ensino fundamental (na época de 1ª a 8ª séries). A primeira parte que compõe o documento é comum a todas às disciplinas e contém uma introdução que apresenta como ocorreu o processo de elaboração do documento, descrevendo como a proposta foi construída, assim, a partir de um trabalho coletivo dos profissionais compromissados com a educação pública do Paraná, o documento foi sistematizado. Na introdução já se verifica o posicionamento da proposta a seguir quando anuncia-se que “[...] foram discutidos os princípios da pedagogia histórico-crítica que fundamentam teoricamente esta proposta” (PARANÁ, 2003, s/p).

A parte seguinte, denominada “Ensino de 1º grau: elementar e fundamental”, traz um posicionamento do grupo sobre o papel da escola, o

[36] Publicado em 1990.

acesso ao conhecimento e a luta dos profissionais de educação por melhores condições de trabalho.

Na parte três, nomeada como “Algumas questões sobre o desenvolvimento do ser humano e a aquisição de conhecimentos na escola”, é abordada uma reflexão em que “o conhecimento do indivíduo é continuamente transformado pelas novas informações que ele recebe e pelas experiências pelas quais passam” (PARANÁ, 2003, p.18). Dessa forma, os subitens discutem o processo de constituição do indivíduo sob o recorte da infância e de como a criança estabelece relações com o conhecimento durante essa fase da vida. Em seguida, discute-se a criança no ambiente escolar de modo que a aprendizagem não se efetua dissociada de outras instâncias de compreensão da realidade, assim como se dá a aprendizagem dos conceitos científicos. Por último, é discutido a relação educador-educando, considerando que o educador tem uma tarefa específica que é a de possibilitar que a criança desenvolva condições de se apropriar do conhecimento formal, desencadeado pela interação entre educador-educando (PARANÁ, 2003),

Na sequência, apresentamos a pré-escola 1. Os seus pressupostos teóricos abordam a luta política que reivindicou a expansão do atendimento para crianças na faixa etária de 0 a 6 anos, passando a exigir do Estado comprometimento com o atendimento à infância, que historicamente foi de forma assistencial e compensatória (PARANÁ, 2003).

O item seguinte trata da alfabetização e traz como subitens os pressupostos teóricos, encaminhamentos metodológicos e conteúdos. Em seguida, são apresentadas as premissas que devem reger a língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, educação artística, educação física, língua estrangeira moderna, organização social e política brasileira (OSPB) e ensino religioso, abordando os pressupostos teóricos, o encaminhamento metodológico, os conteúdos e o modo de avaliação.

Ao final, na descrição das referências bibliográficas, o documento apresenta pouquíssimas obras utilizadas como embasamento para a proposta. O que chama a atenção é que das 14 obras citadas no documento, apenas 4 delas pertencem ao Escola Aberta do município de Curitiba/PR, que faz parte uma política de ensino de Arte desenvolvido no município de Curitiba, a partir

dos anos de 1950 até os anos de 1990. Ao que se refere a obrigatoriedade do ensino de Arte, ainda educação artística, essa política passou a oferecer cursos de formação para professores/as com o intuito de suprir a demanda por profissionais da área. A política também permitiu a construção de centros integrados de educação que, por sua vez, ofereciam acesso ao ensino integral para crianças da periferia de Curitiba, que podiam frequentar oficinas de Arte. A proposta passou por diferentes orientações teóricas e pedagógicas, sendo que as mais presentes foram as influências da Escola Nova à luz de fundamentações de John Dewey, a escola em tempo integral de Anísio Teixeira e depois no período de 1986 de Darcy Ribeiro (LEITE & MIGUEL, 2006).

Diante disso, é possível identificar que a formulação do Currículo Básico, dos anos de 1990, também utilizou a experiência de propostas e políticas para a Arte que já estavam presentes no Paraná. Portanto, os referenciais que estavam presentes no estado acompanham a trajetória do ensino de Arte no Brasil, conforme já descrito na trajetória da disciplina de Arte, no capítulo II.

Os conteúdos apresentados no CB estão divididos nos componentes: plásticas, teatro e música[37]. Cada componente é apresentado para a pré-escola, para o ciclo básico de alfabetização (1ª e 2ª séries), e depois de 3ª a 8ª série. Assim, o que pode ser constatado, de acordo com uma das educadoras entrevistadas, é:

> Nós éramos instigadas pra não dizer obrigadas a trabalhar três linguagens a dança não, naquele momento não, quando a gente não teve experimentação nenhuma né. Então era bem complicado pra gente, a gente tinha que correr atrás o tempo inteiro (ENTREVISTADA 1).

O encaminhamento proposto para a abordagem dos conteúdos no componente plástica aparecem como: a) leitura das qualidades plásticas dos objetos e da realidade, b) saber estético, c) trabalho artístico. Já o componente teatro apresenta-se como: a) a relação dos homens com a realidade dramática, b) saber estético, c) trabalho artístico. E para o componente música: a) leitura das qualidades sonoras da realidade, b) saber estético, c) trabalho artístico (PARANÁ, 2003).

[37] No componente música também estão incorporados os conteúdos de dança.

No CB a disciplina ainda chamada de Educação Artística traz, em relação aos pressupostos teóricos, a concepção de Arte como forma de trabalho criador, e propõe uma reflexão das relações sociais de produção que determinam as representações artísticas geradas numa sociedade. A disciplina de Educação Artística tem dupla função: a primeira é analisar seu papel na formação da sensibilidade e percepção do/da estudante por meio do trabalho criador, da assimilação do conhecimento artístico e do contato com a produção cultural existente. Já a segunda tem a função de colher a significação de Arte dentro do processo de humanização, visto que o/a homem/mulher, ser criador, se transforma e transforma a natureza e seus modos de ver e sentir por meio do seu trabalho, portanto, "nesta dupla direção, estão inseridas nossas considerações norteadas pela concepção de arte como forma de trabalho criador" (PARANÁ, 2003, p. 126). Eis aí, de forma explícita no documento, a concepção norteadora da proposta.

Embora o documento não faça referência aos autores que sustentam essa concepção, é possível ressaltar que esta advém das reflexões, já apresentadas anteriormente nesta pesquisa, de Marx e Engels (2007), que apresenta a categoria trabalho como ato fundante do ser social, seguida das reflexões de Fischer (1987) e Vázquez (2010) que relacionam a categoria trabalho ligado à origem da Arte.

No documento também fica explícito o posicionamento acerca dos pressupostos teóricos do CB na seguinte afirmação: "entendemos que, tanto as concepções de arte quanto os princípios da Educação Artística trazem, em seu bojo, uma determinada visão de realidade, de homem, e consequentemente, da própria Arte e da Educação" (PARANÁ, 2003, p. 126).

Podemos destacar também os objetivos da proposta para a Educação Artística que "[...] tem a pretensão de analisar o espaço da arte na escola, a partir de uma perspectiva histórica. Para isso, precisamos explicitar as relações da prática artística com a base econômica" (PARANÁ, 2003, p. 126).

Nesse sentido, o documento apresenta elementos do método materialista histórico dialético, principalmente, quando indica a perspectiva histórica para analisar e compreender a prática artística na sociedade. Isso

significa dizer que a criação humana está inserida historicamente em contextos que variam de acordo com as formas de produção e organização social.

Ainda no item pressupostos teóricos, com o objetivo de situar qual a vertente teórica a proposta assume, o texto apresenta uma análise do ensino de Arte no Brasil, no qual expõe e critica o período do ensino tradicional de Arte, a influência escolanovista e a pedagogia tecnicista e suas consequências para o ensino de Arte, que ora abordou o conhecimento técnico, ora valorizou a expressão espontânea, caracterizando a perda da totalidade na Arte. Na proposta do CB, busca-se essa totalidade do trabalho artístico enquanto expressão humana e interação com a realidade (PARANÁ, 2003).

É possível verificar que no documento, quando se analisam as concepções que nortearam o ensino de Arte (naquela época ainda Educação Artística), são apresentados dois extremos: um deles é a valorização do conhecimento técnico (fazer) e o outro é o espontaneísmo (criar); como se ambos não pudessem ser complementares. Então, na proposta do CB, entende-se que criar para constituir um trabalho artístico é resultado de uma ação conjunta entre fazer, olhar e pensar, tendo como base a produção social já realizada (PARANÁ, 2003). E, por isso, essa dissociação refere-se à perda da totalidade quando este conjunto não é trabalhado, ou quando é apenas trabalhado parcialmente.

No Currículo Básico, destaca-se, como encaminhamento metodológico, que a função da Educação Artística consiste numa educação estética, entendendo-se que "[...] educar esteticamente é ensinar a ver, a ouvir criticamente, a interpretar a realidade, a fim de ampliar as possibilidades de fruição e expressão artística" (PARANÁ, 2003, p. 130). E complementa que o/a professor/a deve desenvolver seu trabalho baseado na análise da obra partindo das relações sociais de produção, para isso, aborda três aspectos metodológicos que devem ser utilizados simultaneamente como base para a ação pedagógica, no sentido de alcançar uma educação estética: a humanização dos objetos e sentidos, familiarização cultural e saber estético e, ainda, o trabalho artístico que engloba tanto a prática imitativa quanto a prática criadora (PARANÁ, 2003).

A “humanização dos objetos e sentidos” está relacionado com o desenvolvimento da sensibilidade do/da educando/a frente aos objetos artísticos mediados pelos órgãos dos sentidos. Estes, embora constituam o fundamento natural dos sentidos humanos, se distinguem pelo seu carácter social, além de que a formação dos sentidos humanos se dá conjuntamente com a criação de objetos humanos. Esse pressuposto, que fundamenta a disciplina de Educação Artística, perpassa pelo conhecimento artístico que a partir da leitura da realidade permite superar a aparência imediata, para a compreensão do significado humano, uma vez que o valor estético é atribuído pelo/a homem/mulher. Temos, então, uma percepção mais aguçada e crítica, no sentido de reconhecer a significação social do objeto artístico, seja ele, visual, sonoro ou cênico, e consequentemente a superação do imediatismo e utilitarismo para uma fruição “[...] orientada pelo conhecimento artístico sistematizado historicamente” (PARANÁ, 2003, p. 131). Então, temos a dimensão histórica e social proposta na disciplina de Educação Artística, que se contrapõe à teoria da Arte pela Arte, que desde o romantismo valoriza o subjetivo, afirmando que o valor estético independe da realidade social.

Já a “familiarização cultural e o saber estético”, indicados no documento, objetivam compreender a relação do objeto artístico com o contexto em que está inserido, pois não basta compreender os elementos formais de cada linguagem, mas conhecer a realidade humano-social que se está inserido o objeto. O texto faz um detalhamento para melhor compreender como isso se daria na prática, utilizando para isso os elementos do som. E dá um exemplo do trabalho com os elementos geradores do som, ou ainda, o timbre, por exemplo, que sendo de uma flauta de Pan poderá ser associado à cultura grega ou latino-americana, devido às características culturais do som (PARANÁ, 2003).

> Discorremos detalhadamente sobre os elementos constitutivos do som, para que o professor perceba que tanto a compreensão da historicidade quanto o domínio destes elementos são necessários ao trabalho de educação estética. Da mesma forma, os elementos visuais como: volume, forma, linha, cor, textura, etc. e o modo como historicamente esses elementos têm se organizado na obra de arte, fazem parte do saber estético, e que tal saber é fundamental ao aluno. [...] uma

> das tarefas principais da Educação Artística deve ser, por um lado, o exercício sistemático com estes conhecimentos, no sentido de possibilitar o seu domínio e por outro, a apropriação do conjunto da história social da arte, dos elementos formais, nos diferentes modos de produção (PARANÁ, 2003, p.132).

Por fim, o texto faz um alerta para o perigo da familiarização cultural tornar-se um fim em si mesma.

> Deixemos claro, porém, que este trabalho de familiarização com os elementos constitutivos das diferentes linguagens, através do conhecimento artístico, não se constitui na finalidade da educação estética. A familiarização cultural, **deve ser um instrumento** para a interpretação da realidade humano-social através da obra e para expressão desta realidade na obra (PARANÁ, 2003, p. 132).

No último item, “trabalho artístico: da prática imitativa à prática criadora”, o título em si já anuncia o que seria os princípios desse fundamento, pois reforça a argumentação da necessidade da escola superar a prática imitativa por meio da reelaboração do conhecimento artístico, com o intuito de instrumentalizar o/a educando/a, aproximando-o/a da obra de Arte, de uma leitura e interpretação mediada pelo conhecimento, e, também. pela formação dos sentidos (PARANÁ, 2003).

Embora o documento apresente de maneira coesa os fundamentos teóricos, Sapelli (2010) afirma que quando se apresenta os conteúdos parece haver rupturas com os fundamentos anunciados, e por mais que fosse uma forma didática de apresentar os conteúdos, coloca dúvidas sobre a opção teórica que fundamentou a proposta.

> Parece-nos que há uma ruptura com os fundamentos anunciados, pois, ao separar os conteúdos em três grupos, o documento sugere uma dicotomia entre as relações do homem com a realidade, o saber estético e o trabalho artístico, como se essas não fizessem parte do mesmo aspecto de criação, de humanização. Talvez fosse apenas uma tentativa de separação didática dos conteúdos, mas coloca dúvidas se os fundamentos foram consenso ou realmente compreendidos pelo grupo que construiu a proposta (SAPELLI, 2010, p. 158).

Para melhor compreender essa constatação basta olhar para um exemplo. Na 5ª série se indica, no item “leitura das qualidades sonoras da realidade” no componente música, a audição de diferentes padrões sonoros a partir da relação da história do homem com a história da música: modal, tonal e contemporânea. Em seguida, são indicadas os itens: “saber estético e trabalho artístico”. Essa separação, por sua vez, traz à tona a impressão de que ao trabalhar a música não se aborda o saber estético e o trabalho artístico.

A avaliação proposta pelo Currículo Básico se coloca como crítica ao sistema de avaliação tradicional, que se traduz na verificação tanto de quanto o/a educando/a conseguiu se aproximar de modelos (cópias e repetição mecânica), quanto do modelo de avaliação utilizada na pedagogia da Escola Nova, de auto-avaliação. Pois parte da concepção de que Arte não se ensina, se expressa, logo está centrada no espontaneísmo e na liberação de emoções sem que haja necessidade de interferência do/da professor/a. Também é criticado a avaliação de cunho tecnicista, em que se impõe a necessidade de avaliar as habilidades técnicas e o domínio de matérias utilizados para a expressão, cabendo ao/a professor/a medir a produtividade dos/das educandas (PARANÁ, 2003).

A proposta de avaliação presente no Currículo Básico busca superar as formas arbitrárias e autoritárias de avaliação, embora não se possa descartar a necessidade de domínio de procedimentos práticos, pois o domínio de técnicas e materiais não se dá independente da construção dos sentidos humanos, do saber estético e do trabalho artístico (PARANÁ, 2003).

A avaliação assume, nesse caso, um caráter dinâmico, contínuo e cooperativo que acompanha a prática pedagógica e demanda a participação de todos os/as envolvidos/as. Os conteúdos servirão como ponto de referência dos quais devem ser extraídos os critérios objetivos para a avaliação (PARANÁ, 2003).

Historicamente, verificamos que a avaliação em Arte foi e ainda é bastante problemática. A avaliação indicada no Currículo Básico pode ser considerada um avanço na área, mas só se efetiva, na prática, se de fato houver a compreensão e clareza sobre dos fundamentos da proposta como um todo, caso contrário a avaliação pode se tornar uma espécie de “armadilha”

para o/a professor/a. Destacamos dois momentos do texto que podem ser interpretados de maneira errônea, causando certa confusão. O primeiro indica que os critérios de avaliação decorrem dos conteúdos e consistem em uma seleção de expectativas que evidenciem a apropriação dos conteúdos; o segundo defende que o conhecimento possibilitará ao/a educando/a expressar sua leitura sobre a realidade humano-social no trabalho artístico.

Nesse sentido, caso o/a educador/a não tenha compreendido os fundamentos da proposta, significa que poderá listar e “ensinar” conteúdos sem que, necessariamente, faça uma relação, por exemplo, com aspectos históricos, o que acarretará, por sua vez, em outras expectativas para a avaliação. Ainda assim, é necessário destacar que nem sempre ocorreram trabalhos artísticos que demonstrem apropriação do conhecimento, mas somente de parte dele.

3.2 Parâmetros Curriculares Nacionais

Quem assumiu o governo do Paraná, de 1995-2002, foi Jaime Lerner. Período de acirramento nas relações do governo com os organismos internacionais, que passaram a financiar programas que tivessem amplitude setorial, o que permitia interferir nas decisões do conjunto do setor. A consequência desse processo não foi a inovação da escola pública, como se anunciou, mas a crescente precarização da mesma (SAPELLI, 2003).

Embora se considere diversos avanços do Currículo Básico na perspectiva crítica, a proposta na prática não foi avaliada naquele governo, pois já se organizava a nível nacional uma proposta curricular em resposta ao compromisso assumido na *Conferência Mundial de Educação para Todos,* que culminou na publicação dos Parâmetros/ Referenciais Curriculares Nacionais-PCN (HIDALGO; MELLO; SAPELLI, 2010).

Em 1988, com a reelaboração da Constituição, foram iniciadas as discussões sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada somente em 1996, “convictos da importância de acesso escolar dos alunos de ensino básico também à área de Arte, houve manifestações e

protestos de inúmeros educadores contrários a uma das versões da referida lei que retirava a obrigatoriedade da área" (BRASIL, 1998, p. 28).

A proposta dos Parâmetros/Referenciais Curriculares Nacionais foi extremamente detalhada e somava mais de 25 volumes, representando na prática o acordo feito na *Conferência Mundial de Educação para Todos.* Outro documento que se originou dessa *Conferência* foi o Plano Nacional de Educação para Todos, com o objetivo de estabelecer metas também para as diretrizes do currículo nacional. Para cumprir tais objetivos, o Brasil, por intermédio do Ministério da Educação e Cultura (MEC), trouxe da Espanha o psicólogo César Coll para assessorar e construir a versão preliminar do currículo, principalmente, baseada no construtivismo piagetiano. No Paraná, a adoção aos referenciais nacionais se deu pela equipe do governo Lerner, (1995-2002), durante encontros e seminários de formação, na Universidade do Professor, em Faxinal do Céu, com o intuito de sensibilizar os educadores, obrigando-os a adotá-lo (HIDALGO; MELLO; SAPELLI, 2010).

No documento dos Parâmetros Curriculares de Arte, não é possível identificar quem sistematizou a proposta da disciplina de Arte, pois o documento traz a lista geral, que contém o nome dos/das consultores/as, mas não especifica quem coordenou qual disciplina. A única identificação possível de se fazer é que Ana Mae Tavares Bastos Barbosa atuou como consultora e que foi pesquisadora da denominada Metodologia Triangular, pois a proposta dos PCN para a Arte traz essa referência. A referida metodologia teve origem na DBAE (*Discipline Based Art Education*- Arte Educação como Disciplina) que veio dos Estados Unidos no final dos anos 1960 (PARANÁ, 2008).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Arte, para o ensino fundamental, foram publicados em 1998. O texto se divide em duas partes: a primeira refere-se a Arte no ensino fundamental e a segunda ao ensino da Arte no terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental.

Na parte introdutória do documento, denominada "apresentação", está descrito, rapidamente, sobre a elaboração e sistematização da proposta da disciplina de Arte para o ensino fundamental (terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – 5ª a 8ª séries), destacando que o documento também tem como objetivo orientar os/as professores/as;

> Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte foram constituídos a partir de estudos e discussões que versaram sobre dois aspectos básicos desta área de conhecimento: a natureza e a abrangência da educação de arte e as práticas educativas e estéticas que vêm ocorrendo principalmente na escola brasileira. Ao estruturar-se o documento, procurou-se fundamentar, evidenciar e expor princípios orientações para os professores, tanto no que se refere ao ensino e à aprendizagem, como também à compreensão da arte como manifestação humana. O processo de concretização deste documento teve a contribuição de educadores de todo o país, cujas reflexões foram consideradas nesta elaboração (BRASIL, 1998, s/p).

Nesse mesmo item de apresentação são destacadas os objetivos de cada parte do documento. A primeira "[...] tem por objetivo analisar e propor encaminhamentos para o ensino e a aprendizagem de Arte no ensino fundamental" (BRASIL, 1998, p. 15). Na segunda parte que compõe o documento são destacadas quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Ao final, o texto destaca como as partes em conjunto auxiliam o trabalho docente;

> As duas partes formam um conjunto de modo a oferecer aos educadores um material sistematizado para as suas ações e subsídios para que possam trabalhar com a mesma competência exigida para todas as áreas do projeto curricular (BRASIL, 1998, p. 15).

Na primeira parte, o item inicial "Arte no ensino fundamental" possui uma introdução que indica que o ensino de Arte é fundamentado no fazer, perceber e apreciar.

> O aluno desenvolve sua cultura de arte fazendo, conhecendo e apreciando produções artísticas, que são ações que integram o perceber, o pensar, o aprender, o recordar, o imaginar, o sentir, o expressar, o comunicar. A realização de trabalhos pessoais, assim como a apreciação de seus trabalhos, os dos colegas e a produção de artistas, se dá mediante a elaboração de idéias, sensações, hipóteses e esquemas pessoais que o aluno vai estruturando e transformando, ao interagir com os diversos conteúdos de arte manifestados nesse processo dialógico (BRASIL, 1998, p. 19).

O item a “Arte e a educação” faz uma abordagem histórica, apontando as tendências que referenciaram o ensino de Arte no século XX, mais precisamente nos anos de 1960 e 1970. Assim como no item subsequente, “Histórico do ensino de Arte no Brasil e perspectivas”, que apresenta como objetivo;

> [...] identificar o espaço da área no currículo escolar e as tendências pedagógicas e estéticas predominantes nas práticas artísticas têm por fim conhecer melhor cada situação pela qual passou o ensino de Arte e como esse conjunto de fatores pode ter influenciado o momento atual (BRASIL, 1998, p. 23).

A parte que complementa o histórico do ensino da Arte no Brasil é finalizada com a descrição do ensino de Arte no currículo escolar. Sua legislação e prática expõe como se regulamentou a disciplina de Arte, principalmente, desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, até a LDB 9.394 do ano de 1996.

No item “Teoria e prática em Arte nas escolas brasileiras”, discute-se a distância entre a produção teórica e a prática, expondo que isso é motivado pela falta de livros editados e divulgados na área de Arte, pela falta de formação continuada de professores/as e pela utilização de práticas e modelos repetidos e apreciados em sala de aula, bem como pela polivalência (BRASIL, 1998).

Na sequência, o documento apresenta a concepção de Arte na qual a proposta dos PCN é fundamentada, e no qual, diferentemente do CB, a Arte é considerada como forma de conhecimento, tendo como base o trabalho com a leitura e a fruição da obra. No item “o conhecimento artístico como produção e fruição” é discutido a relação do artista com a obra, e defende-se que uma obra é “síntese subjetiva”. Complementa-se, ainda, que “a arte não representa ou apenas reflete a realidade, mas é também realidade percebida, imaginada, idealizada, abstraída” (BRASIL, 1998, p. 32).

Para especificar a concepção da Arte como conhecimento, se utilizou repetidas vezes dos termos *fruir, imaginar, pensar, sentir*, *emoção, sensibilidade,* entre outros, de modo que esses termos remetem à centralidade

da subjetividade na Arte. Desse maneira, segundo o que consta nos PCN, a condição necessária para o conhecimento parte da percepção;

> Diante de uma obra de arte, intuição, raciocínio e imaginação atuam tanto no artista como no espectador. A experiência da percepção rege o processo de conhecimento da arte, ou seja, a compreensão estética e artística. O processo de conhecimento advém, então, de significações que partem da percepção das qualidades de linhas, texturas, cores, sons, movimentos, temas, assuntos, apresentados e/ou construídos na relação entre obra e receptor (BRASIL, 1998, p. 33).

A percepção passa a ser amplamente abordada, ganhando destaque expressivo no documento.

> Em síntese, a obra de arte pode significar coisas diferentes, resultantes da experiência de apreciação de cada um. [...] A obra que provoca impacto no apreciador faz ressoar, dentro dele, o movimento que propicia novas combinações significativas entre as suas imagens internas em contato com as imagens da obra de arte. Nos dois casos, tanto no artista como no apreciador, a obra de arte favorece o conhecimento de si e do mundo, por intermédio de uma síntese criadora (BRASIL, 1998, p. 33/34).

Dessa forma, a utilização da percepção como ponto-chave para subsidiar o trabalho pedagógico tem origens na teoria da livre-expressão, que emergiu no início do século XX, com Franz Cizek em Viena, e foi divulgada no Brasil por Herbert Read (1893-1968) e Vitor Lowenfeld (1903-1960), também amplamente divulgada no Brasil nas escolinhas de Arte (NUNES, 2003).

A ênfase na interpretação através da hermenêutica consiste no culto a subjetividade. Nesse sentido, Nanda (1999) afirma:

> Essas teorias [...] corroeram a distinção entre crenças cientificamente justificadas e crenças e/ou ideologias populares. O que solapou essas distinções foi a tese fundamental do construtivismo social, que declara que *todas* as crenças são igualmente justificadas pelo consenso da comunidade, que em si mesma baseia-se no poder social, na retórica, e no costume. Não haveria verdade objetiva sobre o mundo real, à qual o conhecimento cientificamente justificado poderia aspirar alcançar; toda “verdade” sobre a “realidade” seria literalmente construída com opções entre interpretações,

> igualmente justificáveis, feitas por um “coletivo mental” (NANDA, 1999, p. 85).

Assim, podemos verificar que os PCN-Arte tem como fundamento filosófico o existencialismo e a fenomenologia que, segundo Craver & Ozmon (2004), corresponde a uma educação que enfatiza a individualidade, que dá ênfase na experiência vivida; o que encobre o conflito, gerando conformismo.

Parece-nos contraditório apresentar uma concepção de Arte como forma de conhecimento, mas este centrado na percepção do sujeito e, ao mesmo tempo, utiliza da pedagogia do “aprender a aprender” para orientar a prática pedagógica.

> [...] se o ato de conhecer depende das particularidades do ponto de referência no qual se situa o sujeito cognoscente e se é impossível situar-se para além dessas particularidades, então estariam inevitavelmente comprometidas a universalidade e a objetividade do conhecimento (DUARTE & MARTINS, 2010, p. 36).

Os conteúdos da disciplina de Arte para o ensino fundamental são apresentados de forma específica para Artes visuais, Dança, Música e Teatro. Assim, cada especificidade apresenta também critérios de avalição próprios que consiste em conhecer, apreciar e criar (BRASIL, 1998).

A proposta dos PCN de Arte adota a perspectiva baseada nos princípios da pedagogia do “aprender a aprender”, uma vez que aparecem de forma explícita no documento, conforme o seguinte trecho:

> O importante é que a escola possa ensinar arte com propostas que, além de ensinar variedade e profundidade nos conteúdos, ensinarão ao aluno prosseguir aprendendo por si — como aprender a pesquisar, por exemplo — que garantirão a ele poder aprender por toda a vida (BRASIL, 1998, p. 44).

Nesse sentido, a opção pela pedagogia do “aprender a aprender”, explícita nos PCN de Arte, não é feita ao acaso, mas é reflexo das concepções e objetivos atribuídos à educação da época. Assim como reflete as orientações e assessorias feitas sobre a própria elaboração do documento síntese. Isso pode ser verificado na afirmação do próprio Coll (1994), que foi responsável

pela assessoria da proposta dos PCN no Brasil, logo após ter feito a reforma curricular na Espanha.

> Numa perspectiva construtivista, a finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno “aprenda a aprender” (COLL, 1994, p. 136).

Na análise de Duarte (2001), a adoção dessa corrente pedagógica contemporânea traz consequências no que diz respeito ao acesso ao conhecimento.

> Não discordo da afirmação de que a educação escolar deva desenvolver no indivíduo a capacidade e a iniciativa de buscar por si mesmo novos conhecimentos, a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e de expressão. Mas o que estou aqui procurando analisar é outra coisa: trata-se do fato de que as pedagogias do “aprender a aprender” estabelecem uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situar-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém. Ao contrário desse princípio valorativo, entendo ser possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral através justamente da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente (DUARTE, 2001, p. 36).

Assim, a consequência para uma prática pedagógica, que se ampara em princípios do “aprender a aprender”, é o relativismo.

> Dessa negação da totalidade decorre um dos princípios centrais das pedagogias contemporâneas: o relativismo. Em primeiro lugar, trata-se de um relativismo epistemológico: o conhecimento seria sempre dependente do ponto de referência espacial e temporal a partir do qual o sujeito procura compreender os fenômenos naturais e sociais (DUARTE & MARTINS, 2010, p. 35).

Essa afirmação dos autores pode ser verificada no próprio texto quando indica uma suposta formulação pessoal de concepções acerca da Arte.

> Para tanto, é necessário trabalhar com a leitura de textos e obras que mostrem a relação entre arte e cultura, história e contemporaneidade, por meio dos quais poderá criticar e encarar a história como diferentes enfoques de um fato, fenômeno ou objeto. Tal perspectiva incentiva a pesquisa e a **formulação de concepções pessoais** (BRASIL, 1998, p. 46).

É de certa forma uma retomada das concepções de Arte baseada na expressão e na liberdade criadora, difundidas no Brasil, por Augusto Rodrigues[38], quando iniciou a divulgação do *Movimento Educação pela Arte*, após ter mantido contato com o formulador dessa teoria expressa na obra *A Educação pela Arte* de Robert Read (1943) (FERRAZ & FUSARI, 2001).

Somadas às pedagogias do construtivismo, compõe juntas uma gama de orientações condizentes com a proposta neoliberal para a educação nos anos de 1990.

> Embora na atualidade seja utilizada a expressão pedagogia de projetos, o mais correto seria considerar o método de projetos como um dos métodos escolanovistas, o qual foi revitalizado e incorporado ao universo pedagógico contemporâneo. A ideia central do método de projetos é de que o conhecimento deve ser buscado pelos alunos a partir de necessidades de sua vida real, opondo-se aos currículos preestabelecidos nos quais o conhecimento é organizado numa sequência lógica e temporal. O pragmatismo de John Dewey é sem dúvida a base filosófica do método de projetos (DUARTE & MARTINS, 2010 p. 41).

Em relação à presença também da pedagogia das competências nos PCN de Arte, o próprio texto utiliza diversas vezes o termo “o aluno poderá desenvolver seu conhecimento estético e competência artística nas diversas linguagens da área de Arte (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro) (BRASIL, 1998 p. 47).

> A pedagogia das competências aponta para a mesma direção do aprender fazendo, da resolução de problemas e do espírito pragmático. O que há de específico nela é a tentativa de decomposição do aprender a aprender em uma listagem de habilidades e competências cuja formação deve ser objeto da avaliação, em lugar da avaliação da aprendizagem de conteúdos (DUARTE & MARTINS, 2010 p. 42).

[38] Quando criou a Escolinha de Arte no Rio de Janeiro em 1948.

Os PCN, adotados também pelo estado do Paraná, em relação à Arte, indicam ruptura com a proposta apresentada pelo CB, pois nos PCN, o ensino de Arte é inspirada na – *Discipline Based Art Education*-, ou seja, na Arte Educação como Disciplina, uma metodologia norte-americana proposta para recuperar os conteúdos da Arte que estavam sendo diluídos. Na avaliação de Penna (2001), essa proposta é reducionista na medida em que enfatizava uma metodologia para ensino de Artes Visuais em detrimento das demais linguagens.

Na visão de Stori (2011), os PCN dão ênfase à emoção e aos aspectos subjetivos da Arte, ligada a uma concepção de que a Arte por si só é justificável, deixando de lado sua dimensão emancipadora capaz de proporcionar ao educando/da uma leitura crítica da realidade.

3.3 Diretrizes Curriculares Estaduais

Depois disso, no estado do Paraná, foram construídas as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE), entre 2003 e 2008, publicadas de 2006 a 2008. Cada disciplina possui os fundamentos teórico-metodológicos revisados por consultores especialistas na área. Todo processo foi construído mediante eventos de formação e seminários organizados para debater a proposta (PARANÁ, 2008).

Em meio ao contexto das discussões acerca das Diretrizes Curriculares Estaduais, outros fatos compuseram a trajetória da disciplina de Arte a nível nacional. No ano de 2005, a Federação dos Arte-Educadores do Brasil-FAEB entrou com pedido no Conselho Nacional de Educação para a mudança de nomenclatura de Educação Artística para Artes. A justificativa dada no texto indicava que com a publicação dos PCN ocorreu um avanço no entendimento da área, principalmente, quando contemplava a música, a dança, o teatro e a arte visual.

> Entendemos assim que a retificação da denominação “Educação Artística” por “Arte” está na linha de compreensão do Parecer e da Resolução, define melhor a noção de área de conhecimento, fica em consonância com a LDB e permite às

> redes públicas, no âmbito de sua autonomia, receber, indistintamente, em concursos públicos licenciados em Educação Artística, em Arte ou em quaisquer linguagens específicas, Artes Visuais e Plásticas, Artes Cênicas ou Teatro, Música e Dança, que utilizarão os seus conhecimentos específicos, com a finalidade de atingirem os objetivos preconizados pela legislação em vigor para o Ensino 2 Fundamental e, de modo mais direto, o objetivo do ensino da arte, que é "promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (CNE, 2005, p. 2).

Em 2006, no Paraná, por meio da instrução Secretarial n.015/2006, foi estabelecido o mínimo de 2 e o máximo 4 aulas semanais/ano para todas as disciplinas do Ensino Médio, para que houvesse maior equidade entre elas, o que resultou no aumento de aulas de Arte (PARANÁ, 2008).

Em 2008, foi sancionada a nível federal a Lei n. 11.645, que estabeleceu a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira e Indígena", o que, para a disciplina de Arte, proporciona o rompimento com a hegemonia cultural europeia ainda presente nas escolas (PARANÁ, 2008).

Em 2009, por meio da instrução n° 007/2009, a SUED/SEED alterou o nome de disciplina para Arte em substituição a nomenclatura Artes.

A construção das Diretrizes Curriculares, no Estado do Paraná, para o Ensino Fundamental e Médio, quando foram divulgadas, anunciavam em seu texto introdutório que a publicação foi "[...] o resultado de embates políticos que produzem um projeto pedagógico vinculado a um projeto social" (PARANÁ, 2008, p. 16). Tal proposta foi elaborada com a participação de professores da Rede Estadual de Ensino durante a realização de encontros, simpósios e semanas de estudos pedagógicos. Isso incluiu os textos nos diferentes níveis e modalidades de ensino e das disciplinas de educação básica, sendo que os textos elaborados passaram pela leitura crítica de especialistas vinculados à diversas universidades brasileiras (PARANÁ, 2008). Tal participação pode ser problematizada: primeiro, porque não havia discussão de método comum para todas as disciplinas; segundo, porque a participação em quase todos os momentos foram representativos.

A proposta contida nas diretrizes curriculares para a disciplina de Arte foi sistematizada pela equipe chamada de técnico pedagógica da disciplina de

Arte, sendo eles: Carlos Alberto de Paula[39], Jackson Cesar de Lima [40], Marcelo Cabarrão Santos[41] e Viviane Paduim[42]. Tivemos também os consultores que trabalharam na elaboração dessa propostas, citamos: Isabel Marques[43], Maria Inês Harmann Peixoto[44] e Maria José Subtil[45]. Além destes, ainda participaram os leitores da área pedagógica educacional.

O documento das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) do Paraná é composto por uma primeira parte comum a todas as disciplinas e outra específica para cada disciplina.

Na primeira parte, comum, contém um bloco com cinco tópicos apresentados dentro do item “a educação básica e a opção pelo currículo disciplinar”, aparecendo como subitem: “os sujeitos da educação básica”, no

[39] Dados já apresentados como sistematizador do CB.

[40] Graduação em Educação Artística- Habilitação em Música pela Faculdade de Artes do Paraná, (1999) e Especialização em Música Popular Brasileira. Atualmente atua na secretaria de Estado de Educação do Paraná- Núcleo Regional de Educação de Maringá. (LIMA, Jackson C. de). **Currículo do sistema currículo lattes**. [Brasília] 25 de fev. 2014. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1882819356216668>. Acesso em 30 de agosto de 2016.)

[41]Graduado em Bacharelado em Artes Cênicas pela Faculdade de Artes do Paraná e Licenciatura em Artes pela UTFPR e mestrando em Educação pela UFPR. É coordenador pedagógico da área de Teatro no Centro Estadual de Capacitação em Artes Guido Viaro-Curitiba-PR. (SANTOS, Marcelo, Cabarrão). **Currículo do sistema currículo lattes**. [Brasília] 28 de jan. 2016. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5281633128539442>. Acesso em 30 de agosto de 2016.)

[42] Graduada em Educação Artística: Habilitação em Artes Plásticas pela Faculdade de Artes do Paraná. Atualmente, compõe a equipe da disciplina de Arte da Secretaria de Estado da Educação (PADUIM, Viviane). **Currículo do sistema currículo lattes**. [Brasília] 27 de abr. 2012. Disponível em: < http://lattes.cnpq.br/9892111224541289>. Acesso em 30 de agosto de 2016.)

[43] Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (1987), mestrado em MA in Dance Studies - Laban Centre For Movement And Dance (1989) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1996). Em 2016, presta assessoria em Arte para orientação curricular na Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo atualmente é diretora do instituto Caleidos de São Paulo Professora de Coreologia, Dança e Didática. Coreógrafa (MARQUES, Isabel, Maria M, A. de). **Currículo do sistema currículo lattes**. [Brasília] 24 de fev. 2016. Disponível em: < http://lattes.cnpq.br/1241338993610640 >. Acesso em 30 de agosto de 2016.)

[44] Graduada em Filosofia pela Universidade Católica do Paraná (1968), e em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná(1974), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná(1980) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas(2001). (PEIXOTO, Maria I. H). **Currículo do sistema currículo lattes**. [Brasília] 06 de fev. 2015. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2596889880873296>. Acesso em 30 de agosto de 2016.)

[45] Graduação de Licenciatura em Música pela Faculdade de Educação Musical do Paraná (1971); Mestrado em Educação - Universidade Estadual de Ponta Grossa (1997); Doutorado em Engenharia de Produção/Mídia e Conhecimento - Universidade Federal de Santa Catarina (2003). Professora do Programa de Pós Graduação em Educação/UEPG mestrado/doutorado. (SUBTIL, Maria, José D)**. Currículo do sistema currículo lattes**. [Brasília] 23 de jun. 2016. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2478136997514549>. Acesso em 30 de agosto de 2016.)

qual se expõe que os sujeitos que estão na escola pública são oriundos das classes populares, são fruto de um tempo histórico e das relações sociais em que estão inseridos/das, e que um projeto educativo precisa atender essa população de forma igualitária (PARANÁ, 2008).

Os “fundamentos teóricos” traz a discussão do que é um currículo, os embates que envolvem uma proposta curricular, mas, ressaltando, que apesar disso, um currículo é um documento que deve ser objeto de análise contínua dos sujeitos da educação. Expõe-se, portanto, o currículo vinculado ao academicismo e ao cientificismo, às subjetividades e experiências vividas pelo aluno e às teorias críticas.

No bloco seguinte, é exposto as “dimensões do conhecimento” que são assumidas como “[...] um currículo baseado nas dimensões científica, artística, e filosófica do conhecimento”, para que possibilitem um trabalho pedagógico em direção a totalidade do conhecimento (PARANÁ, 2008, p. 21). Neste mesmo item é abordado o conhecimento e as disciplinas escolares, no qual:

> [...] destaca-se a importância dos conteúdos disciplinares e do professor como autor de seu plano de ensino, contrapondo-se, assim, aos modelos de organização curricular que vigoraram na década de 1990, os quais esvaziaram os conteúdos disciplinares para dar destaque aos chamados temas transversais (PARANÁ, 2008, p. 24).

Em seguida é tratado também sobre a interdisciplinaridade, a partir da problematização sobre essa concepção e o que se almeja quando que se assume a interdisciplinaridade diante dessa proposta curricular.

> Desta perspectiva, estabelecer relações interdisciplinares não é uma tarefa que se reduz a uma readequação metodológica curricular, como foi entendido no passado, pela pedagogia de projetos. A interdisciplinaridade é uma questão epistemológica e está na abordagem teórica e conceitual dada ao conteúdo em estudo, concretizando-se na articulação das disciplinas cujos conceitos, teorias e praticas enriquecem a compreensão desse conteúdo (PARANÁ, 2008, p. 27).

Por último, numa perspectiva crítica que fundamenta as DCE, no subitem “a contextualização sócio-histórica”, esse conceito de contextualização

propicia uma formação de sujeitos históricos que se apropriam do conhecimento e passam a compreender as estruturas sociais como históricas e contraditórias e, consequentemente, “estes sujeitos constroem sentidos múltiplos em relação a um objeto, a um acontecimento, a um significado ou a um fenômeno” (PARANÁ, 2008, p. 30).

No item avaliação, a discussão apresentada sugere a avaliação como meio para um diagnóstico do processo ensino-aprendizagem, ou seja, é um “instrumento de investigação da prática pedagógica” (PARANÁ, 2008, p. 31). Também adverte que a avaliação será concretizada de acordo com o projeto político pedagógico de cada escola, somadas com a proposta pedagógica curricular e o plano de trabalho docente fundamentadas pelas diretrizes curriculares. No entanto, o objetivo da avalição “[...] visa contribuir para a compreensão das dificuldades de aprendizagem dos alunos, com vistas às mudanças necessárias para que essa aprendizagem se concretize” (PARANÁ, 2008, p. 31).

Na DCE de Arte se faz uma retomada próxima da concepção de Arte já assumida no CB de 1990. Segundo pesquisas feitas por Subtil e Stori (2014), a construção do texto se deu separadamente, ou seja, uma equipe do ensino fundamental e outra para o ensino médio. Nessas equipes o trabalho foi desenvolvido de forma desigual, de modo que a versão preliminar de 2006 do documento apresentou distâncias quanto à perspectiva teórica. Diante disso, foi necessário promover discussões nos grupos para que uma única concepção fosse adotada como norteadora da proposta. Então, diante de embates, foi escolhida a concepção consoante com a do CB que vinha sendo discutida pela equipe do ensino médio. Assim, o documento publicado permaneceu com a proposta que vinha sendo discutida pela equipe do ensino médio, mediante postura também da SEED quanto aos encaminhamentos alinhados com o materialismo histórico dialético (SUBTIL & STORI, 2014). O documento não expõe os embates dessa discussão quanto à concepção de Arte, mas isso reflete a existência de discordâncias conceituais que historicamente perpassaram o currículo de Arte e, consequentemente, isso não significa que o grupo assumiu uma prática condizente com a proposta adotada.

Sendo assim, o documento publicado unificou o texto tanto para os anos finais do ensino fundamental como para o ensino médio, sendo dividido em duas partes, uma comum para a educação pública do Paraná (já apresentada anteriormente) e outra específica para cada disciplina.

Na parte específica de Arte, o tópico inicial trata da dimensão histórica do ensino de Arte e se faz uma apresentação de abordagem histórica sobre como o ensino de Arte se estabeleceu enquanto disciplina escolar. E, para justificar a presença da Arte na escola, no texto se descreve que embora se reconheça os avanços para o ensino de Arte, ainda são necessárias tanto reflexões como ações que permitam a compreensão da Arte como campo de conhecimento. De modo que esta não seja reduzida a um meio de comunicação que valoriza dons inatos ou a prática do entretenimento e da terapia, mas que passe a se ocupar também do desenvolvimento do sujeito diante da sociedade (PARANÁ, 2008).

O texto apresenta também uma exposição sobre os fundamentos teórico-metodológicos, buscando contextualizar as formas de Arte que tem sido compreendida no cotidiano escolar e o problema que envolve essas compreensões acerca do conceito de Arte. Assinala ainda que algumas formas que conceituaram a Arte também foram incorporadas pelo senso comum de modo a gerar prejuízos sobre o conhecimento de suas raízes históricas, do tipo de sociedade, e de qual ser humano se pretende formar. Estas, como formas históricas de interpretar a Arte, são: a Arte como mímese e representação, Arte como expressão e Arte como técnica (formalismo). Ambas foram destacadas de modo a auxiliar os/as educadores/as a produzir reflexões sobre sua prática em sala de aula, o que significa estar ciente em que medida a adoção destas concepções implicam no processo educativo (PARANÁ, 2008, p. 52).

Diante dessas exposições, o documento traz a Arte na educação básica orientada por dois campos conceituais: o conhecimento estético e o conhecimento da produção artística, embora específicos mas articulados entre si, em que “[...] a construção do conhecimento em arte se efetiva na relação entre o estético e o artístico, materializada nas representações artísticas.” (PARANÁ, 2008, p. 53).

O documento anuncia que a proposta se baseia na concepção de Arte como fonte de humanização, justificando que "[...] funda-se nos nexos históricos entre arte e sociedade". E assim, incorporam também três concepções de Arte do campo das teorias críticas "*arte como ideologia, arte como forma de conhecimento e arte como trabalho criador*"[46], que tem em comum o trabalho como categoria fundante (PARANÁ, 2008, p. 54).

A apresentação da Arte como fonte de humanização tem referência nos estudos de Maria Inês Hamann Peixoto[47]. A autora discute que por meio da Arte o ser humano se torna consciente de sua existência individual e social. Diferentemente do CB, as DCE apresentam a descrição de quatro linguagens da Arte, sendo elas: artes visuais, música, dança e teatro. E, assim, como no CB, as Diretrizes também discutem a presença da Arte na escola:

> Nas aulas de Arte, os conteúdos devem ser selecionados a partir de uma análise histórica, abordados por meio do conhecimento estético e da produção artística, de maneira crítica, o que permitirá ao aluno uma percepção da arte em suas múltiplas dimensões cognitivas e possibilitará a construção de uma sociedade sem desigualdades e injustiças (PARANÁ, 2008, p. 54).

Os conteúdos nas DCE para Artes visuais, música, teatro e dança, são apresentados em forma de tabela e foram incorporados, pela SEED, em anexo ao documento. A orientação é para que estes sejam o ponto de partida para a organização curricular das escolas da rede estadual de ensino (PARANÁ, 2008).

A proposta das DCE se configura enquanto contrária a proposta educacional de cunho neoliberal, que vinha sendo implantada no Brasil, nos anos de 1990. Desse modo, apesar das contradições, de certa forma, houve um movimento em torno de um debate sobre questões curriculares bastante relevante para a educação no Estado do Paraná.

[46] Cada uma das interpretações estéticas, podem ser encontradas na obra de Vázquez: As ideias estéticas de Marx(1978), assim como os respectivos teóricos de cada interpretação.
[47] Foi consultora das DCE ministrou palestras e conferências na abertura do II Simpósio de Artes/Arte em Faxinal do Céu, realizado pela SEED (PARANÁ, 2008, p. 56).

3.4 Plano de Estudos dos Complexos de Estudo

FIGURA 15 – ESCOLA ITINERANTE ACAMPAMENTO MST

O registro é da entrada de uma escola itinerante no MST, a Herdeiros do Saber, localizada em um acampamento em Rio Bonito do Iguaçu. Todas as estruturas das escolas itinerantes são construídas coletivamente pela comunidade (Informação verbal).

Fonte: registro autorizado pela comunidade, arquivo pessoal da autora.

Outra proposta curricular presente no estado do Paraná, é a Proposta dos Complexos de Estudo, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, organizada por ciclos de formação humana. A construção da mesma, para as escolas itinerantes, foi um longo processo. Ela nasceu da iniciativa das escolas itinerantes, com o objetivo de superar os limites da seriação, sendo que foram as equipes das escolas itinerantes que provocaram a equipe da escola-base Iraci Salete Strozak, localizado em Rio Bonito do Iguaçu-PR, a pensar alternativas (SAPELLI, 2013).

A autorização do Conselho estadual de Educação–CEE/PR, para implantação da proposta dos Ciclos de Formação Humana, como experimento, foi feita por meio do Parecer do CEE/PR 117, de 11 de fevereiro de 2010, e da Resolução 3922/10, pelo prazo de cinco anos. Passado esse prazo a proposta está passando por nova avaliação para receber autorização (SAPELLI, 2013).

A proposta foi construída a partir de vários encontros, tendo a participação de educadores das Escolas Itinerantes, de representantes do setor estadual de educação do MST e educadores de universidades (SAPELLI, 2013).

No início de 2012, decidiu-se adiar a experimentação para 2013, pois os trabalhos ainda não estavam concluídos e amadurecidos suficientemente para ir às escolas. Nesse mesmo ano, foram feitas reuniões para organizar o documento que apresentava a proposta e foram iniciados os trabalhos com o Ensino Médio. Apesar da experimentação da proposta iniciar-se em 2013, de 2010 a 2012, alguns elementos da mesma foram inseridos nas escolas: objetivos formativos, revisão dos conteúdos e a relação dos conteúdos com a realidade.

> No processo de construção da proposta, o trabalho se deu, às vezes de forma individual, em pequenos grupos, em grupos maiores e tudo era submetido à discussão do grupo completo, recebendo sempre muitas contribuições. Parte do trabalho foi realizado presencialmente e parte, individualmente ou em pequenos grupos, com comunicação a distância e avaliação posterior pelo grupo completo ou pelo grupo de sistematização. Uma das questões que dificultou o trabalho foi a rotatividade das pessoas que compuseram o grupo de trabalho para a construção da proposta. Essa rotatividade se deu por questões financeiras que impossibilitou alguns a continuarem no processo; por falta de compromisso e pelo acúmulo de tarefas de alguns. A sistematização da proposta num Plano de Estudos culminou na elaboração de uma versão preliminar, em dezembro de 2012. Após o processo de sistematização do Plano de Estudos, foram realizados três encontros (um em Laranjeiras do Sul, outro em Rio Bonito do Iguaçu, em 2012; e outro em Lerroville, no início de 2013) com os educadores das escolas itinerantes para discutir a proposta, sanar dúvidas e construir instrumentos para o planejamento (SAPELLI, 2013 p. 249).

Na proposta dos Complexos de Estudo não se indica a concepção de Arte ou de qualquer disciplina de forma separada, mas os conteúdos da mesma estão presentes nos Complexos de Estudo, sugeridos para os anos finais do Ensino Fundamental, construídos a partir das DCE (Anexo 1).

A proposta do Complexo de Estudos do MST foi sistematizada em 2013, num documento intitulado “Plano de Estudos”. Esse documento contém uma

introdução que apresenta a trajetória percorrida até a sistematização, assim como trata dos objetivos dessa proposta. O Plano de Estudos é destinado a orientar a ação do/da trabalhador/a em educação em atuação do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, para as escolas itinerantes do Estado do Paraná, e se configura enquanto instrumento para que as escolas se apropriem e possam adequar a sua realidade (MST, 2013).

Também é fruto de um coletivo que envolveu especialistas em currículo, em disciplinas e conteúdos ensinados nas séries finais do ensino fundamental, portanto, educadores/as das escolas itinerantes, coordenação do setor de educação do próprio MST e de pesquisadores da teoria pedagógica. Esse coletivo construiu os objetivos a partir de pesquisas realizadas ao entorno das escolas itinerantes, em todo Estado do Paraná, e realizou um exercício para aproximar os conteúdos com a vida (MST, 2013).

O documento anuncia que a proposta sistematizada manteve a formação por disciplina e afirma que cada disciplina possui um lugar de importância na que tange ao acesso ao conhecimento, isso não exclui que na prática ambas atendam a interdisciplinaridade. O texto deixa claro que a proposta tem objetivos que vão além de orientações metodológicas, mas apresenta outras formas para a organização escolar.

> [...] mais do que orientações metodológicas para o educador, o presente plano de estudos pretende indicar uma nova forma escolar, uma nova forma de organização do trabalho da escola que permita o desenvolvimento de estudantes com capacidade de auto-organização, conscientes de seu tempo, cientes de seus compromissos com um mundo cada vez mais complexo; um mundo no qual é preciso ser ao mesmo tempo um lutador e um construtor de uma nova realidade mais justa, mais democrática e participativa. Era inevitável que assim fosse, pois a inserção da escola na prática social cria novas exigências pedagógicas que uma escola criada fora desta não tem como atender (MST, 2013).

Na introdução, fica claro que a proposta se coloca como experimental, de modo que o conjunto faz parte de uma dívida histórica com os/as educandos/as, e é também a soma de experiências educativas nos espaços dos movimentos sociais, de modo que os/as envolvidos/as no processo terão a

tarefa, por meio de prática das escolas itinerantes, de modificar, fortalecer e o constituir enquanto instrumento norteador (MST, 2003).

A parte seguinte do documento versa sobre a concepção de educação e de matriz formativa, ou seja, a concepção de educação presente na proposta é a que vem sendo desenvolvida no MST, ao longo de seus 29 anos de luta pela reforma agrária em todo Brasil, e que "vai além da escola, mas quer entrar dentro dela" (MST, 2013, p.11). Trata-se de uma construção histórica de diversos lugares em que o MST vem discutindo "[...] um projeto educativo comprometido com a construção da sociedade e do trabalho, com igualdade social e participação plena de todas as pessoas [...]" (MST, 2013, p.11).

> O objetivo principal do MST no âmbito da educação é ajudar a formar seres humanos mais plenos e que sejam capazes e queiram assumir-se como *lutadores*, continuando as lutas sociais de que são herdeiros, e *construtores* de novas relações sociais, a começar pelos acampamentos e assentamentos onde vivem e que são desafiados a tornar espaços de *vida humana criadora*. Para isso é preciso educar as novas gerações de modo a que desenvolvam uma visão de mundo que inclua estes objetivos; crianças e jovens ativos, com iniciativa, multilateralmente desenvolvidos, com apropriação de conhecimentos científicos relevantes, capazes de ligar teoria e prática, que aprendam habilidades técnicas, hábitos sociais e valores de convivência e trabalho coletivo (MST, 2013, p. 11).

Essa concepção da Pedagogia do Movimento é oriunda de teorias não hegemônicas na história da educação e sua base não está centrada na instituição escolar, mas é uma concepção de base histórica, materialista e dialética. Desta maneira, a educação é pensada enquanto formação humana e não apenas como instrução, pois considera as relações sociais históricas com suas contradições (MST, 2013).

Na sequência, o texto traz seis matrizes formativas fundamentais que o MST assume quando adota a perspectiva de educação enquanto formação humana.

A matriz escola e vida propõem recuperar o "elo perdido" do vínculo entre a escola e a vida. Portanto, educação e matriz formativa do trabalho defendem o trabalho como base de toda atividade humana. Assim, a escola e a matriz formativa da luta social objetivam fortalecer iniciativas concretas de lutas

por transformação da realidade. Desse modo, escola e matriz formativa da organização coletiva estão baseadas na participação ativa de educandos/as e da comunidade na vida escolar, apoiando a prática de trabalho socialmente necessário, bem como atividades que promovam a auto-organização na escola. Desse modo, os/as envolvidos/as no processo de educação escolar possam também se inserir nas tarefas do MST, no sentido de formar organização coletiva. Escola e matriz formativa da cultura se colocam contrária à cultura hegemônica na sociedade capitalista (indústria cultura), propondo trabalhar com a apropriação de conhecimentos que fortaleçam a identidade de trabalhadores/as por meio do compartilhamento de valores, objetos, ciências, Artes e tecnologias. Escola e matriz formativa da história propõe que as escolas ajudem na compreensão da relação entre história e memória formando consciência histórica, ou seja, partir das lições do passado cultivadas no presente e projetando o futuro (MST, 2013).

O item subsequente, nominado como orientações gerais sobre a forma escolar, afirma que a forma escolar clássica não serve devido ao seu comprometimento com a exclusão e subordinação, por isso, abrem-se possibilidades de repensar a forma e organização escolar, a relação educandos/as, as metodologias de ensino de maneira que possa ser inserida a vida circundante da escola nos processos formativos (MST, 2013).

Nesse mesmo item, é apresentado a função pedagógica do meio, pois a escola deve ser vista como um espaço cultural e de pesquisa do seu entorno. Há destaque para a pesquisa etnográfica como uma ferramenta essencial para que o processo dê conta de conhecer a realidade e se articule ao pedagógico, possibilitando ganhos para o/a educando/a e, também, para o coletivo do assentamento ou acampamento. Destaca-se, ainda, que a organização política da escola deve possibilitar não somente a participação dos/das educandos/as, mas também que eles possam exercitar a capacidade de organização e de tomada de decisão sobre as propostas que ocorrem dentro de instâncias da escola. Sugere-se, nesse sentido, três instâncias: a assembleia geral da escola, como primeira; a comissão executiva, como segunda, composta por educandos/as dos núcleos setoriais; e, como terceira instância, os núcleos setoriais (MST, 2013).

O documento esclarece que o dia escolar está organizado em tempos educativos, ou seja, os tempos da escola. Assume-se, assim, a possibilidade dessas escolas de possuírem educação em tempo integral, o que pressupõe formação unilateral dos/das educandos/educandas, que só poderá ser alcançado por tempo mais alongado de permanência na escola. São sugeridos doze anos como período total para se completar o ensino integral, cabendo serem planejados em comum acordo com educadores/as e os núcleos setoriais, tendo em vista que nem todos acontecem diariamente (MST, 2013).

Dentre os tempos sugeridos estão: tempo abertura, no qual toda coletividade se encontra para vivencias de místicas, músicas, hinos, apresentações, além de ser espaço para informes necessários para o dia.

O “tempo trabalho” está relacionado ao modo como se organiza o trabalho necessário para o coletivo, sendo que cada educando/a possui a responsabilidade com alguma tarefa que envolve a escola. Portanto, não se exclui o trabalho de responsabilidade dos trabalhadores/as permanentes na escola, mas tem-se o objetivo de exercitar a divisão social do trabalho (MST, 2013).

O “tempo leitura” é o tempo planejado para cada turma (com suas especificidades e objetivos), a partir dele pretende-se desenvolver o gosto pela leitura, que pode ser organizado individualmente ou em grupos, podem ser propostos registros de textos e questões sobre a leitura ou até edição do jornal da escola (MST, 2013).

O “tempo reflexão escrita” é reservado para que diariamente os/as educandos/as realizem registros pessoais sobre a leitura, contendo seus aprendizados, vivências e a apropriação de conhecimentos. Os registros são recolhidos pelo núcleo setorial de leitura, sendo posteriormente examinado por todas as disciplinas (MST, 2013).

No “tempo cultura” se organizam tempos para reflexões sobre as expressões culturais. Disponibiliza-se espaços para sessão de cinema, poesia, música, teatro, literatura e dança, sendo que existem momentos para preparação e outro para socialização, incluindo também as atividades culturais do assentamento ou acampamento. A disciplina de Arte tem no “tempo cultura” maior responsabilidade, mas não é exclusiva (MST, 2013).

Outro tempo escolar organizado é o tempo aula, que não se limita ao conceito “aula” mais comumente utilizado, mas incluem aulas passeio, estudo de campo, entre outros. É possível estabelecer um cronograma para as aulas que respeitem as determinações oficias, mas também podem ocorrer mesclados aos demais tempos educativos, com aulas também em diferentes períodos do dia (MST, 2013).

Os/as educandos/as podem desenvolver pesquisas ou realizar os trabalhos das disciplinas no tempo estudo, que é organizado pelo coletivo de educandos/as educadores/as que definem a duração desse tempo para desenvolver a escrita espontânea, estudos em grupo ou de interesse comum (MST, 2013).

No processo de ensino e aprendizagem são disponibilizados, no tempo oficina, por exemplo: esportes, danças, músicas, construção de materiais que incluem brinquedos, materiais didáticos, ginástica, artesanato, trabalhos elaborados com madeira e metal, entre outros. O “tempo oficina” é organizado pelos/as educandos/as e educadores/as da escola, assim como por voluntários da comunidade ou convidados (MST, 2013).

O objetivo é acompanhar as notícias de jornais, televisão ou rádio e fazer debate dessas informações que estão dentro do “tempo notícia”. Há também o tempo de estudo independente, orientado, que é destinado a acompanhar os/as educandas com dificuldade de acompanhamento em alguma disciplina, sendo o/a educador/a da disciplina que delimita o tempo necessário para sanar as dúvidas do/da educando/da (MST, 2013).

Para além destes tempos, há também outros dois presentes na escola. O tempo dos núcleos setoriais que acontece duas vezes na semana, fazendo parte do processo de gestão coletiva. Cada setor presente se reúne para deliberar suas ações em torno da organização da escola. E, ainda, o tempo dos/das educadores/as que são reservados para planejar, estudar e acompanhar o desenvolvimento dos/das educandos/das seguindo um cronograma fixado ao início de cada ano letivo. Além de que a escola, dentro das possibilidades de trabalho, pode definir a organização de planejamento coletivo, potencializando o tempo dos educadores. Pois, busca-se um trabalho pedagógico que esteja articulado em todas as ações que ocorrem dentro e fora

da sala de aula. Nesse sentido, se garante a troca de experiências sobre o ensino.

> Um aspecto importante a ser ressaltado é que a organização dos tempos educativos tem um duplo sentido: conduzir a vida escolar e envolver-se com o trabalho socialmente necessário que pode estar no interior da escola, mas que necessariamente tem que estar também no exterior, na vida. Neste sentido, a mesma importância prática que a vida da escola tem, também tem os problemas que a coletividade fora da escola apresenta à qual a vida escolar tem que estar integrada (MST, 2013, p. 28-29).

Dentro dessa proposta de organização escolar estão, também, os aspectos metodológicos específicos, que serão desenvolvidos a partir das discussões coletivas de educadores/as. Nesse sentido, essa forma escolar proposta não pode estar centrada no verbalismo da sala de aula, e nem pode ser exclusiva no interior da sala de aula. Fazem parte desse processo a atualização e utilização do inventário da realidade, as comemorações, festas e outras atividades que devem complementar e incorporar os complexos do semestre, e, por isso, as experiências metodológicas devem ser construídas e integradas à prática pedagógica escolar.

No item “Sequenciamento e Duração dos Complexos” é afirmado que cada escola irá se apropriar dos complexos e desenvolver especificidades metodológicas para atender as disciplinas que podem transitar dentro de cada um deles e entre eles. Isso fará com que as disciplinas tenham sua especificidade, mas atendam igualmente o coletivo. Assim, cada disciplina pode acionar um complexo a qualquer momento sem a necessidade que todas estejam tratando do mesmo de modo específico.

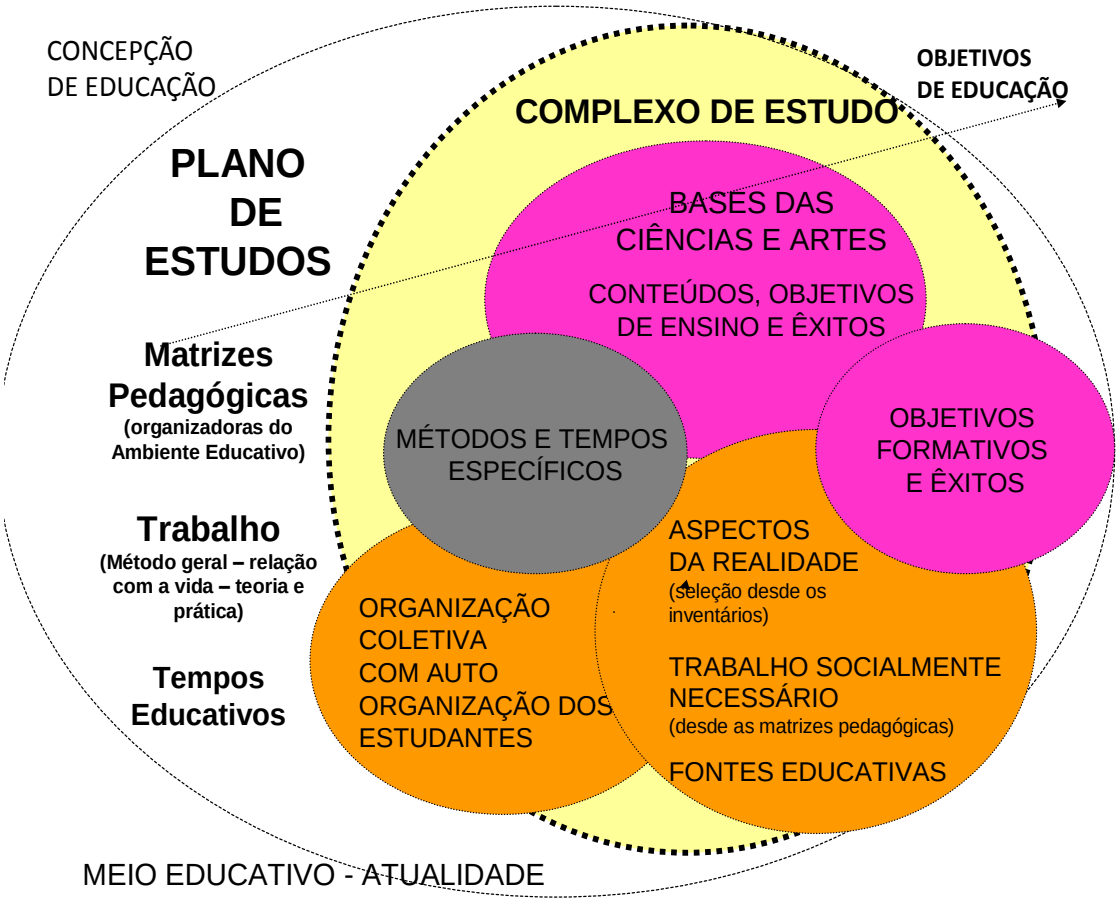
No processo de avaliação, se discute que nenhum procedimento avaliativo deve classificar educandos/das e nem promover pressões competitivas de qualquer espécie, no entanto, não podemos deixar de citar que ainda vigora como metodologia de avaliação um parecer descritivo sobre o desenvolvimento do/da educando/da, que estão fundamentados pelos êxitos esperados na formação e no ensino. Cada disciplina deve estar atenta ao desenvolvimento de cada educandando/da, para evitar que os problemas não

sejam atendidos, sendo importante que o auxílio ocorra antes do final de cada semestre.

No próximo item, denominado “detalhamento do plano de estudo”, se apresenta o que é um complexo, mostrando um esquema para que se entenda como está organizado a proposta por complexos de estudo.

> A metodologia adotada propõe focos a serem observados por todas as disciplinas conectadas a estes. Deu-se o nome de “complexos” a cada um destes focos que representam “porções da realidade” a serem explicadas por diversas disciplinas. Nem todas as disciplinas estão conectadas a todos os complexos, na dependência da sua natureza. [...] O complexo não é um método de ensino, mas uma unidade curricular que integra a ação das variadas disciplinas, ante o desafio de compreender e transformar uma determinada porção da realidade de vida do estudante (MST, 2013, p. 31-32).

FIGURA 15 – ESQUEMA DA PROPOSTA DA UNIDADE COMPLEXO



Fonte: MST (2013).

O Plano de Estudos é composto de duas partes. A primeira, dos fundamentos que contém: concepção de educação, matrizes pedagógicas, trabalho como método geral, tempos educativos e atualidade. A segunda, do Complexo de Estudo que é a relação entre as bases da ciências e Artes, os objetivos formativos, os aspectos da realidade, o trabalho socialmente necessário, as fontes educativas, os métodos e tempos específicos e a auto-organização dos estudantes.

As educadoras que atuam nas escolas itinerantes, quando questionadas sobre as características do complexo responderam que:

> O complexo não é um método de ensino, mas uma unidade curricular, ao qual tem como característica a integração e ação das variadas disciplinas, ante o desafio de compreender e transformar uma determinada porção da realidade de vida do estudante (QUESTIONÁRIO 1).
> Organização coletiva em diversos níveis; valorização da cultura local; cultivo de valores e convicções; formação do educando em sua totalidade; formação por ciclos de desenvolvimento humano; desenvolvimento de memórias locais através de desenho/colagem/gravura/fotos (QUESTIONÁRIO 2).

Após apresentar os fundamentos da proposta, no documento, é feita a apresentação dos complexos a partir do 6º ao 9º ano.

A seguir apresentamos um exemplo de complexo de estudos, no qual está presente a disciplina de Arte, proposta para o 6º ano do ensino fundamental.

QUADRO 9[48] – COMPLEXO DE ESTUDO – 6º ANO- 1º SEMESTRE

COMPLEXO 4 Esse complexo foi organizado a partir da categoria da prática/porção da realidade local ou do entorno em que planejamos ancorar o estudo: "cultura camponesa" que se expressa nos valores, nos hábitos, nos conhecimentos produzidos no contexto do campo e se registra na memória dos sujeitos que a vivem. Disciplinas envolvidas: Arte e Educação Física.		
JUSTIFICATIVA DA DISCIPLINA	**CONTEÚDOS**	**OBJETIVOS DE ENSINO**
Arte A disciplina de Arte entende que a música e o teatro são formas de expressar a cultura camponesa, portanto, ao trabalhar esses aspectos da arte pode fazê-lo buscando analisar, conhecer e reproduzir elementos dessa cultura.	Música e sociedade – comunicação e musicalidade social; diversidade musical regional, nacional e internacional; influências de acordo com a premissa da historicidade do processo; influências musicais que configuraram a experiência musical brasileira; gêneros– A3, A4 Teatro - elementos formais (personagens, tempo e espaço) e movimentos artísticos de diferentes épocas. A5	A.3 Aprender quais os elementos que estruturam e organizam a música e sua relação com o movimento artístico no qual se originaram. A.4 Desenvolver os sentidos rítmicos com elementos musicais que possibilitem a compreensão da diversidade da produção musical regional, nacional e internacional A.5 Aprender quais os elementos que estruturam e organizam o teatro e sua relação com os movimentos artísticos nos quais se originaram.
Educação Física A disciplina da Educação Física, há no acampamento/assentamento manifestações culturais diversas como as festas e diversos tipos de danças que podem ser espaços de exercício da expressividade e gestualidade, além de problematizadas suas origens e seus significados culturais para os sujeitos envolvidos. Os jogos existentes nas práticas de lazer do acampamento possuem características tanto de esportes como de jogos e podem ser reelaborados a partir das necessidades e interesses do coletivo que o pratica, percebendo as relações entre as regras e recriação de jogos/esportes e as regras e recriação da sociedade.	Futebol de Campo – EF1 Futebol de Campo, Voleibol, Jogos Cooperativos – EF5 Futebol de campo, voleibol, atletismo- EF6 Jogos Cooperativos, Voleibol e Futebol de campo- EF8	EF1- Avançar no domínio técnico-motor das habilidades que envolvem a prática do futebol de campo EF5- Distinguir características que compõem o jogo e o esporte. EF6- desenvolver a capacidade de reelaboração das regras dos esportes EF8- perceber elementos cooperativos nos jogos.

Fonte: MST (2013).

[48] Foi mantido a ortografia conforme o documento original.

O quadro apresentado foi elaborado coletivamente. A metodologia e a avaliação (instrumentos e critérios) são elaborados posteriormente pelos professores das disciplinas que constituem o complexo, portanto, o planejamento é feito por complexo.

Na avaliação das educadoras, a proposta do Complexo de Estudo para a Arte se configura enquanto diálogo com a realidade, ou seja, com a vida, do/da educando/a;

> A diferença em trabalhar artes nas escolas do governo é que se trabalha somente os conteúdos básicos estruturantes e especifico, relaciona algumas coisas ao dia do aluno mas não aprofundado. E nas escolas do MST, se busca vincular o método de trabalho com a vida, de modo que os conteúdos são voltados para realidade do educando (QUESTIONÁRIO 1).
> A escola vinculada a MST trabalha-se com a realidade do cotidiano do educando as demais escolas da rede estadual baseamo-nos nas DCE do ensino de Arte (QUESTIONÁRIO 2).

As educadoras, ao indicar que é necessário vincular os conteúdos com a realidade, apresentaram algumas atividades que realizaram nessa perspectiva, como: trabalhar com músicas camponesas; construir peças de teatro a partir da realidade local; trabalhar com fotos que retratam o acampamento e sua gente, construir mosaicos com sementes para ressaltar a importância da produção de alimentos, dentre outras[49].

A proposta dos Complexos de Estudo, apesar de seu caráter experimental, é a única que apresenta avanços no sentido de propor modificações na forma da escola e sua relação com a vida, o que de fato pode contribuir para que a educação não fique restrita ao chão da escola, mas amplie-se para além da sala de aula.

[49] Sugestões coletadas no questionário 1 e 2.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos essa pesquisa, que nasceu da necessidade de compreender as propostas curriculares para o ensino de Arte, presente nas escolas públicas, da rede estadual do Paraná; não se imaginava que, anterior a isso, era necessário compreender o movimento em torno da Arte, enquanto objeto de estudo. Pois analisar somente os documentos nos levaria apenas para uma compreensão superficial do currículo, como se a construção curricular se desse de forma independente, abstrata.

Por isso, buscamos verificar os determinantes que poderiam influenciar estas proposições para o ensino, o que nos levou a buscar a materialidade da Arte, sua história e suas contradições.

Esse entendimento não se deu de imediato, foi fruto de inúmeras inquietações. Foi necessário perguntar, questionar e analisar o que configurou uma trajetória de descobertas e de reconstruções das visões cristalizadas, decorrentes de nossa formação. Mas, esse processo já colheu inúmeros resultados, mesmo que iniciais, no sentido de qualificar nossa prática docente e nos mostrar o quão grave é uma atuação docente, que não reflita profundamente os fundamentos de nossa prática. Assim, destacamos a importância que está para além de uma pesquisa, seja em qualquer nível de ensino, mas enquanto responsável e comprometida com a qualificação dos educadores e educadoras.

As constatações sobre a materialidade da Arte no Brasil nos mostraram que, ao longo da experiência histórica, o ser humano buscou espaço para sua expressão, seja por meio das manifestações visuais, sonoras, cênicas entre outras. Esse processo não se dá de forma isolada, pelo contrário, possui determinantes políticos, sociais, econômicos e culturais. É por isso que trouxemos e apresentamos também a correlação de forças presentes na produção artística brasileira e, igualmente, nas definições curriculares para o ensino de Arte.

Esse estudo proposto, se pautou num exercício que buscou referenciais bibliográficos que pudessem nos apresentar além de marcos históricos algumas produções artísticas que se mostraram enquanto resistências frente

aos padrões culturais europeus. Cultura essa, derivada do processo de colonização do Brasil, que de certa forma ainda predomina nos referenciais teóricos da Arte.

De maneira geral, a Arte enquanto materialidade também se concretizou enquanto disciplina escolar, e adquiriu diferentes concepções, formas e conteúdos. Seu caráter foi modificado no percurso histórico de acordo com as concepções que se assumiu, tanto de Arte como de ensino. Isso nos mostra um campo em constante disputa e que expressa a impossibilidade da neutralidade, seja na Arte ou nos fundamentos que as propostas curriculares têm.

Nesse movimento, no estado do Paraná, é possível identificar uma política pública para o ensino de Arte, não só estadual, mas com orientações nacionais, que estão expressas nos documentos que analisemos nessa dissertação, a saber: o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica- Arte, os Complexos de Estudo do MST.

O CB ainda para a Educação Artística, expressou em seus fundamentos, os anseios de parte da sociedade brasileira na busca por fundamentações de cunho crítico. O que para a época foi uma avanço para o ensino de Arte, haja visto que a formação na área, nesse período, ainda estava em fase de implantação, não só neste estado, mas no Brasil.

Já os PCN de Arte que foram orientações em de âmbito nacional, se concretizam-se num contexto de grandes influências internacionais na educação brasileira. E inclusive a proposta para a Arte foi fundamentada em referenciais internacionais.

As DCE de Arte elaboradas pelo Paraná, nos anos 2000, retomam as concepções presentes no CB dos anos de 1990. Não que a proposta dos PCN-Arte fosse totalmente abandonada, conforme relataram as educadoras entrevistadas.

A proposta dos Complexos de Estudo, elaborado pelo MST, expressa-se enquanto resistência de um movimento social do campo organizado que, de forma ousada, propõe discutir outra organização escolar, seja em sua forma ou

conteúdo. Esses ainda em processo de implantação tem demostrado inúmeras contribuições no sentido de romper com formas clássicas de ensino.

Durante o processo de pesquisa e elaboração dessa dissertação, presenciamos um movimento a nível nacional para construir a Base Nacional Comum Curricular, essa pesquisa, portanto, não se ocupou de analisar um documento ainda preliminar, que diante da conjuntura do país tem rumos indefinidos. Por fim, essa pesquisa foi elaborada em meio a um conjunto de afrontas ao ensino de Arte no Brasil, expressas pela medida provisória 746/2016. Medida que propõem a reformulação do ensino médio e retira a disciplina de Arte desse nível de escolaridade. Não tecemos reflexões mais aprofundadas acerca dessa questão, pois, no momento em que estávamos encerrando essa dissertação, o debate na comissão que analisa a MP indicou a possibilidade de reverter a retirada da disciplina do ensino médio.

Reconhecemos inúmeros avanços, contribuições e desafios destas propostas para a disciplina de Arte no Paraná do final dos anos de 1980 até 2016. E, talvez, o maior desafio ainda a ser rompido, é a secundária importância da Arte enquanto disciplina escolar, mas que todas em sua totalidade se constituam enquanto promotoras do conhecimento. E, por mais que os esforços, que são muito importantes, nos colocam frente ao desafio de que tendo a Arte como fonte de humanização dos sentidos, é possível concordar com Vázquez (2010), quando afirma que não se pode humanizar tanto os sentidos, assim como o ser humano, em um contexto de desumanização. Assim, entendemos que a superação dessa condição requer participação coletiva e que, conforme já apontado por esta pesquisa, sua importância já tem sido reconhecida. Tão somente assim, a Arte poderá se colocar enquanto criação humana subjetiva, mas resultante da materialidade, testemunha universal da humanização.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Aracy A. **Arte para quê?:** a preocupação social na arte brasileira, 1930-1970: subsídios para uma história social da arte no Brasil. – 3 ed. São Paulo: Studio Nobel, 2003.

AMARAL, Aracy A. **Textos do Tópico de Capricórnio**: Artigos e ensaios (1980-2005). Vol. 2: Circuitos da arte na América Latina e no Brasil- São Paulo: 34, 2006.

AQUINO, Rubim Santos Leão de; LEMOS, Nivaldo J, LOPES, CAMPOS, Oscar G. P. **História das sociedades americanas**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1990.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 5 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARRETO, Elba S. de Sá. Tendências recentes no currículo do Ensino Fundamental no Brasil. In: BARRETO, E. S. (org) **Os currículos do Ensino Fundamental nas Escolas Brasileiras**. São Paulo: Autores Associados/Fundação Carlos Chagas, 1998.

BRASIL. Casa Civil. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 26 de jul. de 2016.

_____. Conselho Federal de Educação **Parecer CFE 540 /77** sobre os tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no Art 7° da Lei n° 5.992/71. Brasília 1977. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/viewFile/60447/58704. Acesso em 26 de jul. de 2016.

_____. Casa Civil. **Lei n. 5.692/71**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 26 jul. 2016.

_____ Casa Civil. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 05 abr. 26 de jul. 2016.

_____. Casa Civil. **Lei n. 12.287**, de 13 de julho de 2010. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12287.htm. Acesso em 26 de jul. de 2016.

_____. Casa Civil. **Mensagem n. 622**, de 18 de agosto de 2008. Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm. Acesso em: 14 de nov. de 2016.

_____. Casa Civil. **Lei n. 11.769/2008**, de 18 de agosto de 2008. Brasília, 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm. Acesso em: 14 de nov. de 2016.

_____. Câmara dos Deputados. **Projeto de lei 2732-B**, de 2008. Brasil, 2008 b. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=67E3B08477832611C1DF587409DCF8A7.node1?codteor=576175&filename=Avulso+-PL+2732/2008. Acesso em 21 de nov. de 2016.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC / SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf . Acesso em 02 de ago. de 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n.° 22/2005**. Dispõe sobre solicitação de retificação do termo que designa a área de conhecimento "Educação Artística" pela designação: "Arte, com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro". Brasília, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb22_05.pdf. Acesso em 24/08/2016.

_____. Casa Civil. **Lei n. 12.796**, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em 15 de nov. de 2016.

_____. Casa Civil. **Lei n. 13.278**, de 02 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. BRASIL, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm. Acesso em 21 de nov. de 2016.

_____. **Medida Provisória n. 746,** de 22 de setembro de 2016. Diário Oficial da União. Brasília, 2016 a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em 21 de nov. de 2016.

BOTTOME, Tom. **Dicionário do pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

BERTHOLDI, Margot. **História mundial do teatro**. Tradução Maria Paula V. Zurawski, J. Guinsburg, Sérgio Coelho e Clóvis Garcia. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2008).

CANCLINI, Nestor Garcia. **A socialização da Arte**: teoria e prática na América Latina. São Paulo: Cultrix, 1984.

CAROCHA, Maika Lois. A censura musical durante o regime militar (1964-1985) **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 44, p. 189-211, 2006. Editora UFPR. Disponível em: http://revistas.ufpr.br/historia/article/view/7940. Acesso em 17 de nov. de 2016.

CEBUSLKI, Márcia Cristina. **O teatro, como arte, na escola:** possibilidades educativas da tragédia grega Antígone. Curitiba, 2007. 197 f. Dissertação (mestrado) – Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná.

CHAVES, Mariana Guimarães. **A arte do retrato no Brasil Imperial:** análise da obra "Retrato de Sua Majestade o Imperador Dom Pedro II – em 1835" (1837), de Félix-Émile Taunay. Trabalho de conclusão curso-especialização. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014.

CRAVER, Samuel M; OZMON, Howard A. e. Existencialismo, fenomenologia e educação. In: _____. **Fundamentos filosóficos da educação.** 6 Ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COLL, César. S. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

CORRÊA, Cíntia C. Marques. Atitudes e valores no ensino da arte: após a Lei nº 4.024/61 até a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96. **EccoS Revista Científica**, vol. 9, núm. 1, janeiro-junho, 2007, p. 97-113. Universidade Nove de Julho São Paulo, Brasil. Disponível em: http://www.redalyc.org/pdf/715/71590106.pdf. Acesso em: 20 de nov. de 2016.

DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez 2001 Nº 18 p. 34-40 Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04. Acesso em: 15 de nov. de 2016.

DUARTE, Newton; MARTINS, Lígia M. (orgs). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 21 de nov. de 2016.

EVERARD, M Upjhon, WINGERT, Paul S. MAHLER Jane Gaston. **História Mundial da Arte** - Artes Primitivas e Arte Moderna *Volume 6, 1975.*

FAUSTO, Carlos. 1963. **Os índios antes do Brasil**- 4 ed- Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. Tradução Leandro Konder.- 9. ed.- Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FREITAS, Luis Carlos**.** Materialismo Histórico Dialético: Pontos e Contrapontos. In: II Seminário Nacional: O MST e a Pesquisa. **Cadernos do ITERRA**, Ano VII - Nº 14 – Novembro de 2007.

FUSARI, Marcia Felisminda de Rezende e; FERRAZ, Maria Heloisa Correa de Toledo. **Arte na educação escolar.** São Paulo: Cortez, 1993. 151p.

GIORDANI, Mario Curtis, 1921- **História da América Pré-colombiana**: Idade Moderna II - Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

GOMBRICH, Ernest, Hans, 1909-2001 **A história da arte.** Tradução Álvaro Cabral.- Rio de Janeiro: LTC, 2011.

GOMES, Fábio. Villa-Lobos. Brasileirinho Artigos. 2003. Disponível em: http://www.brasileirinho.mus.br/artigos/villalobos.html. Acesso em 18 de agos de 2016.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: Teoria e história. Tradução de Atttílio Brunetta; revisão da tradução: Hamilton Francischetti; 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GULLAR, Ferreira. **Etapas da arte contemporânea**. Do cubismo à arte neoconcreta. 3 ed. Rio de Janeiro, Revan, 1999.

HADJINICOLAOU, Nicos. **História da arte e movimentos sociais.** Tradutor: Antônio Jose Massano. São Paulo: Martins Fontes, 1978. 206 p.

HAUSER, Arnold. **História social da literatura e da arte**. 4. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

HAUTECOEUR, Louis. **História geral da arte:** da realidade a beleza. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1963. 2v, 3t.

HIDALGO, Angela. M.; MELLO, Claúdio. J.A.; SAPELLI, Marlene. L. S. Fundamentos das orientações curriculares no Paraná: do currículo básico às atuais diretrizes curriculares. In: _____ (org). **Pluralismo metodológico nas diretrizes curriculares do Paraná**. Guarapuava: Unicentro, 2010.

KIEFER, Bruno. **História da Música Brasileira**: dos Primórdios ao Início do Século XX. Porto Alegre, 4 ed. Movimento, 1997.

KOSIK, Karel. **A dialética do concreto**; Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2. ed. Rio d Janeiro, Paz e Terra, 1976.

LEITE, Loyely M. G. Chaves; MIGUEL, Maria E. Blanck . **A trajetória do ensino da arte nas escolas da rede municipal de Curitiba no período de 1963 a 1996**: um relato para a memória da educação no Paraná 2006. http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-274-TC.pdf. Acesso em 08/11/2016.

LE GOFF, Jacques. **As raízes medievais da Europa**. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1989.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

LOPES, Alice R. Casimiro. **Conhecimento escolar**: ciência e cotidiano – Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução Newton Ramos de Oliveira- Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARX, Karl. **O capital.** Volume I Livro Primeiro Processo de produção do capital. Tradução de Regis Barbosa E Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** Tradução: Marcelo Backes. Rio de Janeiro: Civilizações brasileira, 2007.

MONTERADO, Lucas de. **História da arte** (com apêndice sobre as artes no Brasil). São Paulo: São Paulo Editora, 1968.

MST. **Plano de estudos**. Cascavel 2013.

NANDA, Meera. Contra a destruição/descontrução da ciência: histórias cautelares do terceiro mundo. In: WOOD, Ellen Meiksins e Foster, John Bellamy. **Em defesa da história.** Marxismo e pós-modernismo. Tradução Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

NUNES, Ana Luíza Ruschel. **Trabalho, arte e educação**: formação humana e prática pedagógica.- Santa Maria: UFMS, 2003.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Terra à vista**: discurso do confronto: velho e novo mundo- São Paulo; Cortez Campinas SP, Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1990.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação, Superintendência da Educação (2008). **Diretrizes curriculares de Arte**. Governo do Estado do Paraná: Curitiba, 2008.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a escola pública do Estado do Paraná**. Curitiba, 2003. Disponível em: http://www.educacao.es.gov.br/download/SEDU_Curriculo_Basico_Escola_Estadual.pdf. Acesso em: 02 de ago. de 2015.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da educação **Instrução n. 07/2009- SUED/SEED**. Alteração de nome de disciplina: Arte em substituição a Artes. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao072009sued.pdf. Acesso em: 21 de nov. de 2016.

PARANHOS, Kátia Rodrigues**.** Arte e engajamento no Brasil pós-1964: dramaturgos e grupos de teatro trafegando na contramão. **Anais do XX Encontro Regional de História:** História e Liberdade. ANPUH/SP – UNESP-Franca. 06 a 10 de setembro de 2010. http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XX%20Encontro/PDF/Autores%20e%20Artigos/K%E1tia%20Rodrigues%20Paranhos.pdf. Acesso em 15/11/2016.

PATRIOTA, Rosangela. O Teatro Brasileiro na década de 1970: apropriações históricas e interpretações historiográficas. **ANPUH – XXII Simpósio Nacional de História** – João Pessoa, 2003. Disponível em: http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S22.606.pdf. Acesso em: 17 de nov. de 2016.

PEIXOTO, Maria I. Hamann. **Relações arte, artista e grande público**: a prática estético educativa numa obra aberta. Campinas, 2001. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000220276. Acesso em: 09 de nov. de 2016.

PENNA, Maura. A orientação geral para a área de Arte e a sua viabilidade. In: PENNA, Maura. (Coord.) **É este o Ensino de Arte que queremos?**: Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa/PB: Universitária, CCHLA/PPGE. 2001.

PEREGALLI, Enrique. A América que os europeus encontraram. Campinas/São Paulo; Editora da UNICAMP/Atual, 1986. In: PINSKY, Jaime *et al*. **História da América através de textos.** São Paulo: Contexto, 1989. (Textos e documentos; v.4)

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Este mundo verdadeiro das coisas de mentira: entre a arte e a história. **Revista Estudos históricos**, Rio de Janeiro, nº 30, 2002, p. 56-75. Disponível em:

http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2176 Acesso em: 18 de jan. de 2016.

READ, Herbert. **O sentido da arte**. Tradução de E. Jacy Monteiro. – 4 ed. – São Paulo: IBRASA, 1978.

SAPELLI, Marlene L. Siebert. **Políticas Educacionais do Governo Lerner no Paraná (1995-2002)**. Cascavel: Gráfica Igol, 2003.

_____A Arte em propostas curriculares da rede estadual de ensino do Paraná: preocupação com a humanização dos sentidos? In: HIDALGO, Angela Maria; MELLO, Claudio José. de; SAPELLI, Marlene Lucia Siebert (Orgs). **Pluralismo Metodológico nas diretrizes curriculares no Paraná**. Guarapuava: Unicentro, 2010.

_____. **Escola do campo – Espaço de disputa e de contradição:** análise da proposta pedagógica das escolas itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina. Tese de doutorado. Florianópolis: UFSC, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/106788. Acesso em: 22 de jul. de 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 6 ed. São Paulo: Autores associados, 1997.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**.- 2. ed- Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SUBTIL, Maria. J. D. A lei nº 5692Q71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas: passados quarenta anos, prestando contas do presente. **Revista brasileira história e educação**. Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 125-151, set./dez. 2012. Disponível em: http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/viewFile/454/342 Acesso em: 29 de nov. de 2015.

STORI, Regina. **As Diretrizes Curriculares de Arte do Estado do Paraná**: uma análise dos fundamentos e da gestão do ensino de música em Ponta Grossa/PR (2003-2010). 2011. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2011. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2011/Arte/Dissertacoes/reginastori.pdf. Acesso em 17 de nov. de 2015.

STORI, Regina; SUBTIL, Maria J. D. Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná: um panorama sobre o ensino de Arte a partir do processo de construção e implementação da proposta. **Jornal de políticas educacionais**. n° 15 | Janeiro-Junho de 2014 | p. 72–83. Disponível em: http://www.jpe.ufpr.br/n15_6.pdf. Acesso em 21 de nov. de 2016.

VÁZQUEZ, Adolfo, S. **As idéias estéticas de Marx**; tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. São Paulo: Expressão popular, 2010.

VEJO, Tomas Perez. La pintura de historia y la invención de las naciones**. Locus**, Juiz de Fora, vol. 5, n. 1, pp. 139-159, 1999. http://locus.ufjf.emnuvens.com.br/locus/article/view/2317. Acesso 27/01/2016.

VENÂNCIO, Gisele Martins. Pintando o Brasil: artes plásticas e construção da identidade nacional (1816 – 1922). **Revista História em Reflexão**: Vol. 2 n. 4 – UFGD - Dourados jul/dez 2008.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil**: dos Jesuítas aos anos de 1980. Campinas – SP: Autores Associados; Brasília DF Editora Plano, 2004.

ANEXOS

ANEXO 1 Tabela de conteúdos de Arte, dos anos finais do ensino fundamental, da proposta dos Complexos de Estudo

LEGENDA

I – INTRODUZIR
A – APROFUNDAR
C – CONSOLIDAR

Área	**CONTEÚDOS**			**III CICLO**	**IV CICLO**		
Área	Conteúdos estruturantes	Conteúdos básicos	Conteúdos específicos ou descrição mais detalhada	6º.	7º.	8º.	9º.
ARTES VISUAIS	Elementos formais (1)	Ponto		I	A	A	A
		Linha					
		Forma					
		Textura					
		Superfície					
		Volume					
		Cor					
		Luz					
	Composição (2)	Proporção					
		Bi e tridimensional					
		Figura e Fundo					
		Abstrata					
		Perspectiva					
		Semelhanças					
		Contrastes					
		Ritmo visual					
		Estilização					
		Deformação					
		Técnica	Desenho Pintura Fotografia Grafite Escultura Modelagem				
			Gravura Áudio-visual Mista (colagem, reciclagem) Performance				
		Gêneros	Paisagem Retrato Natureza morta Paisagem urbana Cenas do cotidiano				
		Semelhanças		I	A	A	A
		Contrastes		I	A	A	A
		Ritmo visual		I	A	A	A

		Deformação		I	A	A	A
	Movimentos e períodos (4)	Arte brasileira, popular, indígena, paranaense, hip Hop	Tramas indígenas e outros, artesanato com fios, tecelagem, barro, madeira, pirografia...	I	A	A	A
			O impacto da fotografia no mundo da pintura	I	A	A	C
			Relação entre cubismo e a implosão de determinada concepção de individualidade burguesa.	I	A	A	C
TEATRO	Elementos formais	Personagens	Expressões corporais, vocais, gestuais e faciais	I	A	A	A
		Tempo	Diversas formas de representação temporal: narrativas, ação dramática...	I	A	A	A
		Espaço		I	A	A	A
Composição		Representação		I	A	A	A
		Leitura dramática e cenografia		I	A	A	A
		Técnicas	Jogos teatrais Sombra Mímicas Improvisação Ensaios Direção Adaptação cênica Monólogo	I	A	A	A
		Gênero	Épico Drama Mitológico	I	A	A	A
		Texto dramático		I	A	A	A
		Figurino		I	A	A	A
		Sonoplastia					
		Maquiagem					
		Cenografia					
		Iluminação					

		Dramaturgia					
			Articulação/ex-pressão corporal, plástica e sonora				
			Percepção e reflexão				
Movimentos e períodos (4)		Comédia e Tragédia grega		I	A	A	A
		Forma dramática e concepção burguesa de Mundo		I	A	A	A
		Drama e Liberalismo.		I	A	A	A
		Teatro épico e a concepção de que o mundo pode ser transformável.		I	A	A	A
		Comédia de costumes brasileira	Estudo da comédia de costumes leva ao amadurecimento do que se pode chamar de tradição teatral brasileira, potencializando a discussão das contradições sociais na formação do sistema teatral brasileiro	I	A	A	A
		Africano (um dos exemplos é a capoeira e sua feição cênica de fusão de linguagens)				I	A
		Indústria cultural	Crítica à relação entre teatro e televisão, ao melodrama, à linguagem da telenovela, da representação teatral dos âncoras de telejornais, dos repórteres...	I	A	A	A
		Teatro Épico		I	A	A	A

		Teatro do Oprimido, como decorrência da vanguarda soviética e alemã dos anos 1920		I	A	A	A
MÚSICA (3)	Música e sociedade	Comunicação e musicalidade Social	Diversidade musical, regional, nacional, internacional (influências) de acordo com a premissa da historicidade do processo, o foco pode ser as influências musicais que configuraram a experiência musical	I	A	A	A
			brasileira: matriz dominante, dos povos colonizadores, e a matriz dos povos colonizados (europeus, nas duas frentes, indígenas e africanos, árabes, chineses, japoneses...)				
	Elementos formais	Altura		I	A	A	A
		Duração			A	A	A
		Timbre			A	A	A
		Intensidade			A	A	A
		Densidade			A	A	A
	Composição	Ritmo		I	A	A	A
		Harmonia		I	A	A	A
		Melodia		I	A	A	A
		Escalas: diatônica pentatônica cromática Improvisação		I	A	A	A
		Gêneros	Folclórico Indígena Popular e étnico	I	A	A	C

		Técnicas	Vocal Instrumentos e mista Improvisação Coros	I	A	A	A
	Movimentos e períodos (4)	Greco-Romana	Origens e Práticas Teorias de música	I	AC		
		Oriental		I	A		
		Ocidental		I	A		
		Africana		I	A		
		Música Popular e Étnica		I	A		
		Indústria Cultural				I	A
		Eletrônica				IA	C
		Minimalista				IA	C
		Rap, Hip Hop, Rock, Tecno				IA	C
		Música engajada					I
		Música Popular Brasileira					I
		Música Contemporânea					I
		Canções de protesto dos movimentos Sociais		I	A	A	A
		Músicas de agitação e propaganda					I
DANÇA	Elementos formais	Movimento corporal		I	A	A	A
		Expressão humana		I	A	A	A
		Tempo		I	A	A	A
		Espaço		I	A	A	A
	Composição	Ponto de apoio		I	A	A	A
		Rotação/ giros		I	A	A	A
		Coreografia		I	A	A	A
		Rolamento		I	A	A	A
		Salto e queda		I	A	A	A
		Peso	Leve e pesado	I	A	A	A
		Fluxo	Livre Interrompido Conduzido	I	A	A	A
		Lento, rápido e moderado		I	A	A	A
		Níveis	Alto Médio Baixo	I	A	A	A

		Formação		I	A	A	A
		Direção		I	A	A	A
		Gênero	Indústria cultural e espetáculo folclórico, popular e étnico. Performance e moderna		I	A	A
		Aceleração e desaceleração		I	A	A	A
		Direções	Frente, atrás, direita e esquerda	I	A	A	A
		Kinesfera		I	A	A	A
		Deslocamento		I	A	A	A
		Quedas		I	A	A	A
		Extensão	Perto e longe	I	A	A	A
		Manifestação coletiva		I	A	A	A
	Movimentos e períodos (4)	Produção cultural e apreciação estética		I	A	A	A
		Dança Brasileira		I	A	A	A
		Popular		I	A	A	A
		Indígena		I	A	A	A
		Africana		I	A	A	A
		Contemporânea				I	A
		Hip Hop				I	A
		Paranaense		I	A	A	A
		Musicais				I	A
HISTÓRIA DA ARTE	Compreensão do tempo e espaço e sua relação com a arte	Períodos, expressões artísticas, Crítica – como produção histórica	**Idade Antiga:** *Paleolítico e Neolítico *Egito – pirâmides, relação de poder, faraó x povo *Civilização Egéia - Grécia – escultura, o belo *Roma - arquitetura *Cristã primitiva *Bizantina (temas cristãos)	I	AC		
			Idade Média:			IA	AC

			*Românica (pintura e arquitetura) *Renascimento (período marcante e de grandes transformações na sociedade) *Colombiana (incas, maias e astecas, relação cultural e sociedade) *Barroco – brasileiro, técnicas da Itália *Rococó neoclassicismo – arte da elite *Romantismo – ilusão na arte com relação à sociedade *Realismo – o trabalho				
FILOSOFIA DA ARTE	A arte como cultura	Educação dos sentidos	Sistematização do conhecimento da arte (este conteúdo deverá ser relacionado com cada período e técnica que será desenvolvida dentro da disciplina de arte, com o cuidado para não dissociar a técnica da história nas disciplinas específicas das linguagens)	I	A	A	A
ARQUITETURA	A linha do tempo	Antiguidade ao contemporâneo [1]	Construções primitivas e estilo clássico.	I	A	A	A
		Diferentes culturas	Regiões geográficas e referências	I	A	A	C

			arquitetônicas (adaptação natural e condições criadas pelo ser humano)				
		Espaço e Poder		I	A	A	C

Observações:

(1) Os elementos formais podem ser trabalhados em relação com a composição e com os movimentos e períodos estudados.

(2) As Técnicas podem ser trabalhadas de acordo com o contexto estudado anteriormente, relacionados ao conteúdo estruturante.

(3) É importante no trabalho com a música garantir a experiência de audição coletiva de obras, para educar o ouvido, escutar e entender música, isso é um exercício fundamental de tolerância, de compreensão do outro, etc. E, de outro lado, de modo complementar, a experiência de produção de sons, e de música, desmistificando a aura artística que relega apenas aos talentosos o espaço da produção musical. Para isso o trabalho coletivo nos experimentos é fundamental.

(4) No estudo de movimentos e períodos das diferentes áreas devem ser observados além de outros, os seguintes aspectos: mídia e recursos tecnológicos, aspectos ideológicos e o entendimento de que a arte pode contribuir para a transformação social

Fonte: MST (2013).

ANEXO 2 Arte/Escola

O desenho retrata as linguagens da Arte, e sua presença no espaço da escola. E se propõe refletir como e quando seria possível seu reconhecimento no currículo escolar.

Fonte: elaborado pela autora

APÊNDICES

Apêndice 1 – Roteiro de entrevista

ENTREVISTA

1.Nome completo:

2.Formação:

3.Instituição/ano: Presencial ( ) Distância ( )

4.Pós-graduação:

5.Instituição/ano: Presencial ( ) Distância ( )

6.Experiência profissional

7.Onde e quando atuou (ano)?

8.Com ensino de Arte?

9.Você vivenciou nas escolas o período do Currículo Básico, Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Estaduais?

10.Você conhece os documentos orientadores para a disciplina de Arte no Paraná (CB, PCN e DCE)?

11.Você poderia descrever as concepções de Arte que tinha no Currículo Básico:

12. Você poderia descrever as concepções de Arte que tinha nos PCN?

13. Você poderia descrever as concepções de Arte que Tem nas Diretrizes Curriculares do Paraná?

14.Quais as diferenças entre essas concepções de Arte entre as três propostas?

15.Se há diferenças de concepções nas propostas isso impactou na definição dos conteúdos e da metodologia? Qual foi o impacto?

15.Qual das três propostas orienta o seu trabalho? Por quê?

16.Se você pudesse escolher livremente uma das propostas para seguir, qual seria? E por quê?

Apêndice 1 – Roteiro de questionário

QUESTIONÁRIO

1.Nome completo:

2.Formação:

3.Instituição/ano: Presencial ( ) Distância ( )

4.Pós-graduação:

5.Instituição/ano: Presencial ( ) Distância ( )

6.Experiência profissional:

7.Onde e quando atuou (ano)?

8.Com ensino de Arte?

9.Quais as principais características da proposta dos Complexos?

10.De onde vieram os conteúdos de Arte presente na proposta dos Complexos?

11.Qual concepção de Arte está presentes nos Complexos?

12.Como a Arte é trabalhada na proposta dos Complexos?

13.Qual a diferença em trabalhar a Arte em uma escola vinculada ao MST e outras escolas estaduais da rede?

14.Cite exemplos de trabalho com Arte a partir dos Complexos?